

SANTA NUNES CARIAGA

DESVEINANDO

SEGREDOS

DO
DO

HIPERTEXTO

Hipertexto

SANTA NUNES CARIAGA

SANTA NUNES CARIAGA

DES **VE** **N** **DANDO**

SEGREDOS **do**

HIPERTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marlene Durigan.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

TRÊS LAGOAS
2008



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **UFMS**



COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientadora: Prof^ª Dr^a Marlene Durigan (UFMS)

1º Examinador: Prof. Dr. Júlio César Rosa de Araújo (UFCE)

2º Examinador: Prof^a Dr^a Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS)

Três Lagoas, 10 de novembro de 2008.

*Esta dedicatória é para uma mulher especial, para uma HIPER – Mulher, minha mãe,
Amância Candado Cariaga,
Mãe grandiosa, a quem Deus conferiu o dom de gerar e multiplicar vidas...
A você, mãe, essa singular mensagem!
Deus criou a figura da mãe, cuja grande missão é AMAR! AMAR, AMAR...
Encheu-lhe de paz, amor, carinho, ternura, compaixão.
Deu-lhe um coração imenso, capaz de abrigar a todos com a mesma paixão.
Deu-lhe firmeza e sabedoria para transmitir segurança. Exemplo de humildade, seu AMOR é
incondicional.
Você é a âncora deste barco chamado família; é a luz que conduz nosso caminho.
Mãe, sua humildade me lembra Maria Mãe de Jesus, cuja história serviu de inspiração para
todas as mães: aquela que deu seu SIM e mudou a história!
Enfim, você é abençoada, cheia de paz, de luz e de serenidade.
Grande Educadora do Amor... VOCÊ É UMA HIPERMÃE
Carinhosamente a chamamos de Mãe... Tia... Vó... Sogra, OU simplesmente Dona Amância...*

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

à minha (Hiper) orientadora MARLENE DURIGAN, uma grande mulher a quem admiro muito, pela sua humildade, valentia, dedicação a/em tudo que faz, e por sabiamente levar-me a DESveNdar segredos do hipertexto;

à minha querida e grandiosa (Hiper) família que sempre me apoiou nas minhas aventuras;
ao meu amado filho LUCAS, motivo de orgulho e razão da minha vida, exemplo de responsabilidade e competência;

ao meu amado e querido pai BONIFÁCIO CARIAGA, um velho guerreiro;
aos meus IRMÃOS, sobrinhos, cunhadas e cunhados, que eu não poderia esquecer;
ao meu namorado, Aroldo, que soube compreender a minha ausência;

ao meu amigo Jefferson Barbosa, que tanto me encorajou e apoiou nas horas das dúvidas e incertezas, um agradecimento especial;

a todos os meus mestres: Vânia Maria Lescano Guerra, Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Rogério Vicente Ferreira, Dercir Pedro de Oliveira, Edgar César Nolasco, pela maneira didática e competente como conduziram seus ensinamentos;

aos professores que participaram incansavelmente da oficina na elaboração dos hipertextos;

aos meus colegas Núcleo de Tecnologia Educacional de Três Lagoas, pelo apoio e compreensão no decorrer da minha pesquisa.

Se eu tivesse nascido chinês,

não seria pintor, mas escritor.

Eu escreveria meus quadros.

(Pablo Picasso)

CARIAGA, Santa Nunes. *(Des)ve(n)dando segredos do hipertexto*. Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. 104 f. (Dissertação de Mestrado)

Este trabalho analisa hipertextos “escritos” por professores de escolas estaduais e municipais, em oficina realizada durante 100 (cem) horas no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE da cidade de Três Lagoas-MS, mediante o uso de recursos informáticos tais como os softwares *Paint*, *Word*, *Power Point* e *Internet Explorer*. Com base nos pressupostos teóricos da Lingüística Textual, especialmente os trabalhos de Marcuschi (2000, 2005, 2007), Koch (2003, 2005, 2007), e dos estudos dos (novos) gêneros digitais, representados por Araújo (2007), Komesu (2005) e Xavier (2005), o objetivo da pesquisa foi descrever e analisar o processo de construção de hipertextos (HT), discutindo regularidades e (possíveis) dispersões em relação aos padrões de textualidade previstos para o texto escrito, bem como princípios de hipertextualidade, quais sejam a não-linearidade, a topograficidade, a fragmentaridade, o descentramento, a multissemiótica e a intertextualidade (LÉVY, 1993), e estendendo-se ao princípio de autoria (BARTHES, 1988). A perspectiva adotada alia-se aos princípios da inclusão digital, declarada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), em busca de uma nova forma de produção textual que contribua para o ensino, em sala de aula, nas mais diversas áreas do conhecimento. O trabalho organiza-se em quatro capítulos: o primeiro expõe sucintamente o percurso metodológico, precedido por uma breve revisão de obras recentes acerca do assunto; o segundo, uma breve exposição acerca da Lingüística Textual e dos conceitos de texto e textualidade; o terceiro navega pela história e características do hipertexto, chegando à discussão da autoria no mundo digital. A análise do *corpus* constitui o quarto capítulo e explora características de cada HT e os padrões de hipertextualidade. O aspecto mais “visível” no *corpus* é sua intertextualidade, constitutiva, em que se diluem as fronteiras entre autor e leitor e a que se agrega o traço da acessibilidade ilimitada a diferentes fontes e o da interatividade. O acesso a cada HT também põs em cena o traço da multissemiótica. Considerando o modo de produção dos HT (com uma espécie de centro regulador, em que a informação é distribuída em um texto “tradicional”) e o propósito para o qual foram construídos, os traços “volatilidade”, “topograficidade” (limites textuais: começo, meio e fim) e “não-linearidade” foram menos visíveis. Observou-se, também, no processamento da análise dos hipertextos dos professores, que há um rompimento nas identidades tradicionais de autor e escritor, bem como que a coesão e a coerência obedecem a mecanismos de referência típicos de textos impressos, com destaque à reiteração do mesmo item lexical e à anáfora indireta.

Palavras-chave: hipertexto; gêneros textuais; construção de sentido; padrões de hipertextualidade.

ABSTRACT

This work analyzes the hypertexts “written” by elementary and high school teachers in an workshop developed during 100 (one hundred) hours in the Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE from Três Lagoas city, having as informatics resources the following softwares Paint, Word, Power Point and Internet Explorer. Based on theoretical presupposes of the Textual Linguistic, specially, the contributions come from Marcuschi (2000, 2005 and 2007), Koch (2003, 2005 and 2007), Araújo (2007), Komesu (2005) and Xavier (2005), the objective of this work was to describe and analyze the construction process these hypertexts (from now on HTs), discussing about regularities and (possible) dispersions in relation to hipertextuality “standards”, like no-linearity, topografiticity, fragmentarity, descenterment, multissemosis and intertextuality, taking to principle of author (BARTHES, 1988). The perspective adopted is linked to digital inclusion principles, declared by Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), in searching of a new textual form production contributes to learning in the classroom, on the several knowledge areas. The work is organized in three chapters: the first contains a brief exposition about Textual Linguistic (history and principles) and about the concepts of text and textuality. The second chapter surfs on the history and the characteristics of the hypertext, getting to the discussion relative to author in the digital world. The analysis of corpus constitutes the work’s third chapter and it explores the characteristics of each HT and the “standards” of the hipertextuality. The intertextuality was the aspect “more visible” on the corpus, since the frontier between author and reader is diluted, joined to the trace of ilimited accessibility to different forms of interaction. The access for each HT also puts in scene multissemosis’ traces. Considering the way of production of the HTs (as a regulator center specie, that the information is handed out in a “traditional” text and the purpose of its building as traces like “volatility”, “topografiticity” (textual limits: beginning, middle and end) and “no-linearity” were less visible. It was observed during analyze process of the teacher’s hypertexts there’s a rupture with traditional identities of author and writer, and also the senses production is permitted by multissemosis, indirect anaphor and intertextuality.

Key-words: *Hypertext; textual genders; sense construction, hypertextuality standards*

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Contextos digitais.....	46
Figura 02 – Sumário	61
Figura 03 – <i>Site</i> de história cercada de fábulas	64
Figura 04 – <i>Links</i> que denotam qualidades humanas expressas nas fábulas	65
Figura 05 – Fábula e personagens de Monteiro Lobato	66
Figura 06– Página principal de um dos <i>links</i> das fábulas ilustradas, cantadas, narradas, animadas e com fundo musical.....	68
Figura 07 – Atividades interpretativas da fábula de Esopo	69
Figura 08 - <i>Slide</i> de HT01 – modelo de possibilidade de elaboração de escrita em hipertexto em <i>Powerpoint</i>	70
Figura 09 – Suposta imagem de Esopo	75
Figura 10 – <i>Slide</i> do hipertexto Fábulas de EOF.....	76
Figura 11 – <i>Slide</i> sugerindo atividades de leitura e produção textual	77
Figura 12 – Plano de fundo – quadro que compõe a segunda parte do o HT02.....	80
Figura 13 – Atividade de interação.....	81
Figura 14 – Música “Aquarela” em linguagem multipla.....	82
Figura 15 – Atividade de cooperação e solidariedade	83
Figura 16 – Atividade de pintura <i>on-line</i> como forma de aquisição de conhecimento das cores e navegação nos <i>link</i> do jogo e relação com o nome Aquarela	84
Figura 17 – Parte de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> coletado na rede	84
Figura 18 - <i>Slide</i> com a letra da música readaptada para linguagem mista.....	85
Figura 19 – <i>Site</i> interativo e informativo e interdisciplinar.....	90
Figura 20 – <i>Site</i> interativo: informações e atividades sobre alimentos e suas funções	91
Figura 21 – <i>Slide</i> de atividades propostas pelo professor RAF.....	92
Figura 22 – <i>Slide</i> de apresentação dos assuntos a serem “linkados” em HT05.....	94
Figura 23 – <i>Link</i> Retomada de Monte Castelo	96
Figura 24. Foto de Renato Russo com rosas vermelhas	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I. EM TORNO DO PERCURSO TEÓRICO -METODOLÓGICO.....	16
1.1 Em busca de referenciais	16
1. 2 Da teoria à prática: o percurso metodológico.....	24
CAPÍTULO II. SOBRE A LINGÜÍSTICA TEXTUAL.....	31
2.1 Aspectos históricos e teóricos	31
2. 2 Texto e textualidade.....	36
CAPÍTULO III. A HIPERTEXTUALIDADE EM QUESTÃO	47
3.1 Aspectos históricos e conceitos	47
3.2 O hipertexto e a questão da autoria	52
CAPÍTULO IV: O HIPERTEXTO NO CENÁRIO ESCOLAR.....	59
4.1 Fábulas – leitura e escrita – HT01 - GSJ.....	59
4.2 Falando de fábulas, fala-se de Esopo - HT04 - EOF.....	70
4.3 Aquarela – a música como fonte de aprendizagem - HT02 - AL.....	78
4.4 Educação alimentar – HT03- RAF.....	86
4.5 Poemúsica - Monte Castelo- HT05 - SAG.....	93
4.6 De professor regente a autor hipertextual.....	99
CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), acompanhada pelo advento da informática, a instituição educacional propôs a busca de novos paradigmas para a educação.

A LDB estabelece que o sistema nacional de educação terá como um de seus fins "a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social" e que tenham desenvolvida sua capacidade de reflexão e criação. Essa lei prevê também uma efetiva iniciação tecnológica do estudante (e do profissional educador) no campo da comunicação, abrindo espaço para que os recursos tecnológicos possam ser estudados, analisados e manipulados como conteúdos programáticos. Seguindo essas orientações, nasceram os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nos quais se lê que a tecnologia eletrônica deve ser utilizada "para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiados". (BRASIL, 1998, p. 141).

No caso do computador, especialmente em relação ao tema aqui explorado, "favorece aprendizagem ativa controlada pelo próprio aluno, já que permite representar idéias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, depurando o processo de construção de conhecimento" e facilitando "múltiplas revisões e correções", além de propiciar a inserção de informações, a alteração de partes ou da seqüência de apresentação do conteúdo. (BRASIL, 1998, p. 148-9). Acrescente-se a isso o fato de o computador favorecer a socialização das produções dos alunos, seja por meio da circulação deles em outras máquinas, seja por CD, pela internet (troca de mensagens eletrônicas), ou mesmo por material impresso, não se esquecendo, porém, de que qualquer "conversa" sobre uso de recursos tecnológicos deve começar por um esclarecimento sobre a diferença e complementaridade entre tecnologia e linguagem: a educação não pode apenas apossar-se das tecnologias e tentar criar (ou adaptar) uma linguagem específica para a educação ("vídeos educativos", por exemplo).

É preciso que o educador não se poste diante dos avanços da modernidade como um espectador, mas que os transforme em conhecimento novo, pelo caminho da compreensão racional. Alfabetizar significa ir além das preocupações gráficas. Exige do professor o esforço para não priorizar a organização visual da página (que, no computador, se faz com alguns

comandos, como "configurar página", "formatar", "deletar"), em detrimento da criatividade do aprendiz e de critérios de textualidade.

A "editoração" de textos no computador não elimina a necessidade de desfazer ambigüidades, prolixidade, desordenação, nem a de encadear estruturas sintático-semânticas em períodos e parágrafos, a fim de articular o dado e o novo e garantir a unidade do texto e seus "padrões de textualidade" (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Essas tarefas, o computador não faz sozinho; elas dependem dos conhecimentos do professor, adquiridos (e praticados) durante sua formação.

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), é necessário que os cursos de licenciatura desenvolvam no licenciando, durante o ensino superior, uma série de competências, entre as quais a proficiência no uso da língua portuguesa (falada ou escrita) como instrumento de desenvolvimento profissional, além da habilidade de usar recursos da tecnologia da informação ou da comunicação e de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com os temas transversais, compartilhando saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento e articulando em seu trabalho as contribuições dessas áreas. Assim o (futuro) profissional poderá criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas mais eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, usando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas.

A educação escolar é um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais, as quais, por sua vez, determinam as transformações científicas e tecnológicas, que exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Trata-se da concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania.

Em 1997, lançou-se, então, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com o objetivo de inserir a escola na era tecnológica e nessa mudança de paradigmas. Implantaram-se os Núcleos de Tecnologia Educacionais (NTE), locais destinados à implementação de laboratórios de informática nas escolas públicas e ao fornecimento de suporte técnico e pedagógico para as instituições informatizadas no uso do computador e da Internet no processo de ensino e aprendizagem.

Essa mediação das novas tecnologias e o uso de novos recursos tecnológicos nos processos de interação vêm desencadeando mudanças em relação à escrita e à leitura

tradicionais, à medida que, por um lado, têm feito surgirem novos tipos de suporte, por outro, têm deslocado essas atividades para “mares nunca dantes navegados” – do espaço da biblioteca ou da sala de aula, para o infinito *www* – (CHARTIER, 1997), como a tela do computador e a ligação dinâmica entre textos ou sistemas semióticos distintos e entre as partes de um mesmo texto, propiciada pelos *links* digitais. Esses modos de produção afetam diretamente as formas de recepção textual e são afetados por elas.

Sírio Possenti (2002, p. 208) reporta-se, por exemplo, ao problema da relação entre o suporte dos gêneros textuais e a leitura:

Quando ouvi falar dos trabalhos de Chartier (1994, 1997) pela primeira vez, o que ouvi foi que ele teria tentado mostrar que a leitura que se faz dos textos é afetada pelo suporte. Ou seja, que não se lê da mesma maneira um rolo de papiro e um livro com a confirmação mais ou menos conhecida de todos.

Possenti (2002) não conseguia ver algum “poder” emanando do suporte que pudesse afetar a leitura. O simples fato de um texto estar num papiro único, num livro impresso em milhares de exemplares, ou na tela do computador rolando verticalmente não poderia afetar a leitura. O linguísta observa que Chartier de fato acredita que se lê de forma diversa o mesmo texto em suportes diversos, não no sentido de se **compreender** diferentemente o texto e sim no de se manter com ele uma **relação diferente** (num jornal, podem ser feitas anotações, sublinhas, interferindo no texto, ao passo que, num *outdoor*, isso já não é possível, “pelo menos em circunstâncias normais”). Possenti também julga que uma *crônica* lida num jornal diário e a mesma *crônica* lida numa coletânea de crônicas do autor em um livro de crônicas pode ser vista de modo diverso. (POSSENTI, 2002, p. 209)

Isso quer dizer que nós não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos, porém não significa que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos. (MARCUSCHI, 2005).

A despeito da relevância das questões postas pelos três autores, o propósito desta pesquisa é mais modesto, posto que fundada na busca de fundamentos de produção e leitura de hipertextos. Assim, o objetivo é descrever e analisar o processo de construção de hipertextos (HT), discutindo regularidades e (possíveis) dispersões em relação aos padrões de textualidade previstos para o texto impresso, bem como aos traços das composições hipertextuais, quais sejam a não-linearidade, a topograficidade, a fragmentaridade, o descentramento, a multissemiótica e a intertextualidade (LÉVY, 1993), estendendo-se ao princípio de autoria (BARTHES, 1988). Parte-se, portanto, da análise de um texto-base, para

chegar aos meandros da escritura-leitura em hipertexto, aqui concebido como uma “tecnologia enunciativa” que põe em movimento um novo modo de enunciar, como destaca Xavier (2004).

Segundo Gomes (2007):

o hipertexto é o produto de uma nova modalidade lingüística no meio digital que está sujeito aos limites e possibilidades inerentes ao meio. Essa posição não descarta as semelhanças, mas enfatiza a nova modalidade da comunicação feita exclusivamente para o meio digital. Como o texto impresso está sujeito aos limites de seu meio de produção e de circulação, assim também está o hipertexto.

Nesta pesquisa, parte-se do princípio de que o texto e o hipertexto são eventos dialógicos, de interação entre sujeitos sociais, a despeito das diferenças que se estabelecem entre os dois modos de enunciar.

A ótica adotada no trabalho foi, portanto, a da lingüística textual, entremeada de contribuições de estudiosos dos gêneros digitais, de que derivou a escolha dos referenciais teóricos que serviram de suporte para as análises: Marcuschi (2000, 2005, 2007), Koch (2003, 2005 e 2007), Van Dijk (1989, 1992), Antunes (2005), Araújo (2007), Komesu (2005) e Xavier (2005).

O *corpus* constitui-se de cinco hipertextos (HT)¹ – identificados, nesta pesquisa, como: a) HT01 (Fábulas – leitura e escrita) de GSJ; b) HT02 (A música como fonte de aprendizagem) de AL; c) HT03 (Educação alimentar) de RAF; d) HT04 (Falando de fábulas fala-se de Esopo) de EOF; e) HT05 (O que é poemúsica) de SAG – elaborados por professores da rede pública (estadual e municipal) da cidade de Três Lagoas-Mato Grosso do Sul, numa oficina-piloto desenvolvida no laboratório de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Três Lagoas.

A elaboração dos hipertextos envolveu operações textuais e discursivas de retextualização propostas por Marcuschi (2000), pois partimos da premissa de que a escrita hipertextual consiste em uma atividade de transformação de um texto escrito para outro texto em que coexistem a escrita e outros sistemas semióticos, construindo uma nova forma de ler e escrever por meio de *links*. No processo de construção dos hipertextos da oficina, foram aplicadas técnicas de manuseio e análise das ferramentas necessárias a essa construção e pesquisas na Internet sobre a história, o conceito e abordagens que subsidiaram a elaboração.

¹ Trata-se de hipertextos da categoria “exploratórios” (MICHAEL JOYCE, 1995, *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 88), pois os usuários deveriam obedecer a uma ordem linear, prevista por seu autor. Ver anexo, em CD-room.

Desse conjunto, resultou um trabalho organizado em quatro capítulos, dos quais o primeiro contém a exposição do percurso metodológico, precedida por uma breve revisão de obras recentes acerca do assunto, e o segundo, alguns princípios da Linguística Textual e os conceitos de texto e textualidade. O terceiro navega pela história e características do hipertexto, chegando à discussão da autoria no mundo digital. A análise do *corpus* constitui o quarto capítulo e explora características de cada HT: seus padrões de textualidade e as características da hipertextualidade.

Conforme destaca Marcuschi (2001, p. 85), a compreensão não se constrói, no entanto, “apenas na relação direta de enunciados concatenados, mas na relação de porções textuais propiciadas por expectativas, interesses, necessidades e outros aspectos que envolvem conhecimentos de base mais sólidos”.

Entre os questionamentos que orientaram a pesquisa, destacam-se: é possível construir sentido lendo textos virtuais dispostos de forma labiríntica e fragmentada? É possível construir sentido em leitura hipertextual? Em que medida esta pesquisa pode contribuir para o trabalho em sala de aula? A escrita-leitura de/em hipertextos consistiria em um novo tipo de letramento?

Importa acrescentar que a inclusão digital² é uma forma de oportunizar ao sujeito obter os conhecimentos necessários/básicos para utilizar os recursos de tecnologia de informação e de comunicação existentes. Acredita-se que essas ferramentas devem ser disponibilizadas a sujeitos carentes (ou não), bem como acesso (especialmente na escola regular) a esses recursos. Essas tecnologias já estão disponíveis em muitas escolas públicas, contudo sem fins significativos no ensino e aprendizagem dos sujeitos professor e aluno.

Assim, este trabalho pretende subsidiar educadores preocupados com as diferentes possibilidades de exclusão/inclusão digital. Eis a primeira contribuição da pesquisa. Resta acrescentar que o título que se atribuiu ao trabalho procurou pôr à mostra dois dos aspectos mais visíveis da escrita-leitura hipertextual: o jogo intertextual e a questão da autoria... Na esteira de Koch, procuramos desvendar mistérios do hipertexto, muitos dos quais continuam vedados, à espera de outros pesquisadores.

² Disponível no site <<http://twiki.dcc.ufba.br/bin/view/PSL/OQueEInclusaoDigital>>. <Acesso em 26/11/208 às 10h09min.>

CAPÍTULO I. EM TORNO DO PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO

1.1 Em busca de referenciais

Embora o hipertexto seja um objeto relativamente novo, vem sendo alvo de pesquisas sistemáticas já há alguns anos. Centenas de trabalhos apresentados em eventos específicos sobre gêneros digitais, cujas abordagens “navegam” na história da emergência dessa nova modalidade textual (GOMES, 2007, p.9) e de leitura, têm mostrado seus conceitos e características e até seu uso, tanto em distintas práticas educativas (educação à distância, EJA, cotidiano escolar, formação continuada, ensino de línguas, de matemática e física, letramento digital, jornalismo colaborativo) quanto em distintas áreas do conhecimento.

Uma das primeiras referências é o livro de Pierre Lévy, *Cibercultura*, de 1993. No contexto brasileiro dos estudos lingüísticos, há livros organizados por diferentes pesquisadores, com artigos, resenhas e ensaios, que, em sua maioria, descrevem e analisam programas, *sites* e gêneros textuais emergentes, como *chats*, *blogs* e outros, além de aspectos históricos. A maioria das produções é de pesquisadores da UFBA, UFRJ, UFC e UFPE.

Segundo Araújo (2007), o acesso à Internet se popularizou tanto que despertou a atenção dos cientistas, como no caso dos lingüistas (MARCUSCHI; XAVIER, 2004), pedagogos (PEREIRA, 2004), psicólogos (WALLACE, 2001), antropólogos e sociólogos (MAYANS, 2002), ou seja, despertou a atenção de todos para o fenômeno da comunicação digital.

Exemplo equivalente ao exposto é o trabalho de Marquesi, Elias e Cabral (2008), *Interação Virtual: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância*, cuja base teórica fundamental são as teorias da Enunciação, do Texto, das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os artigos da coletânea enfocam questões teórico-metodológicas da organização do ambiente virtual e do texto destinado ao ensino da Língua Portuguesa à distância, priorizando aspectos interacionais que minimizam a distancia entre professor e alunos. Eis alguns trabalhos de grande relevância para o entendimento do processo de utilização dos ambientes digitais na educação. Investiga-se a questão de leitura e escrita e a compreensão com enfoque teórico metodológico na perspectiva sócio-histórica, com análise de relatos de professores, crianças e adolescentes.

Nesse cenário, merecem relevo os trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi (UFPE), Antônio Carlos Xavier (UFPE) e Júlio César Rosa de Araújo (UFCE), que acreditamos serem os pioneiros nessa perspectiva de estudo. Como referência, destacamos o livro *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (2005), organizado por Marcuschi e Xavier, que é composto de artigos, resenhas e ensaios.

Nessa coletânea, Marcuschi contribui com o artigo “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”; Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva analisa “O e-mail como um novo gênero textual”; Júlio César Rosa de Araújo discorre sobre “A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual”; por sua vez, Fabiana Cristina Komesu trata dos “Blogs e das práticas de escrita sobre si na internet”; já Fernanda Correa Silveira Galli apresenta a “Linguagem da Internet: um meio de comunicação global”; Cristina Teixeira Vieira de Melo esboça uma “Análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade limitada da Internet”; Denise Bértoli Braga discute a “Comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital”; por seu turno, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante correlaciona “mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto”. Fecha a obra o trabalho de Antonio Carlos Xavier, que traz para o contexto relações entre *Leitura, texto e hipertexto*.

Outros estudiosos que também estão no cenário de estudos relevantes sobre o hipertexto são Palmira Heine (UFBA), que traz sua contribuição a partir de “Considerações sobre o hipertexto e os gêneros virtuais emergentes no seio da tecnologia digital”: seu trabalho é um *link* que aborda as principais características do hipertexto e de alguns gêneros virtuais emergentes, enfatizando-se os *Weblogs*; Marcos Palácios (UFBA), que aborda “o hipertexto como fechamento e o uso do conceito de não-linearidade discursiva”, focalizando o trabalho de Michael Joyce (1990), produtor de uma obra ficcional em Hipertexto, que viria a se tornar um clássico, considerado um marco inicial da literatura em hipertexto eletrônico.

Outro livro que destaca esse contexto da escrita da era digital é *Internet & Ensino*, organizado por Júlio César Araújo/UFC (2007). Nesse livro, focaliza-se a investigação das novas práticas de linguagens e novos letramentos, como *chats* e *e-mails*, mostrando a preocupação com a organização do “internetês” e, além disso, “ensinando” como ler em hipertexto, a partir de novas formas de escrita que o computador viabiliza. A obra traz ainda a visão de especialistas em língua materna, estrangeira, estudiosos da interação presencial e da educação à distância. Os pesquisadores dessa coletânea descrevem e analisam ambientes virtuais destinados ao estudo e compreensão dos novos gêneros textuais, mesclando os suportes teóricos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso. Para Araújo, estudar as

práticas de linguagem e os letramentos em ambientes digitais é crucial para o ensino de línguas e linguagens, que terá impacto a médio prazo nas práticas didáticas.

Outro trabalho de Araújo é *Linguagem e Educação: fios que se entrecruzam na escola*, de 2007, em que o autor divulga trabalhos de grupos de pesquisas da UERN e de outros pesquisadores. Além disso, o livro oferece reflexões muito pertinentes e desafiadoras para a prática em sala de aula e aborda a linguagem em diferentes recortes teóricos e pedagógicos.

Carla V. Coscarelli da UFMG (2006), focalizando a relação entre informática, linguagem, educação e cognição, organiza o livro *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*, composto de artigos de professores da Faculdade de Letras da UFMG, que contém abordagens de diferentes aspectos da informática aplicada à educação. O livro se divide em duas partes (“Teorias e práticas” e “A Teoria na prática”) e apresenta reflexão teórica sobre informática na educação e experiências educacionais utilizando a informática como recuso pedagógico. O livro está voltado para professores de vários níveis de ensino. Podemos ver, no primeiro capítulo – Teorias e práticas –, textos como “Fala, escrita e navegação”, de Ângela Belmiro; “Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula”, de Ângelo de Moura Guimarães e Renildes Dias; “Novas tecnologias de informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem”, de Juliane Corrêa; “A tecnologia de informação na escola”, por Humberto Torres Marques Neto; “Entre textos e hipertextos”, de Carla Viana Coscarelli; “Textos e hipertextos em sala de aula”, de Ana Elisa Ribeiro. Em Teoria na Prática – segundo capítulo –, temos “A aprendizagem colaborativa em comunidade virtual: o caso das listas de discussão”, de Renato Rocha Souza; “Comunicação mediada pelo computador: o caso *chat*”, de Ricardo Augusto de Souza; “Educação pelo olhar: pensando a educação à distância”, de Regina Mota, Beatriz Bretãs e Leandro Matosinhos; “Ensino @ distância: aprendendo a aprender”, colaboração de Regina L. Péret Dell’Isola.

Também os trabalhos de Carla Viana Coscarelli (UFMG) vêm se destacando em estudos sobre o hipertexto. Juntamente com Ana Elisa Romeiros (2007), aquela autora organizou outro livro - *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* -, com reflexões sobre possibilidades que o computador e a Internet oferecem em relação à escrita, mesclado de reflexões acerca do papel do docente e do ambiente da sala de aula. Destacam-se, nesse trabalho, pesquisadores como João Thomaz Pereira, que fala da possibilidade das convergências digitais; com participação especial, Carla Coscarelli discorre sobre alfabetização e letramento digital; a discussão da questão da prática pedagógica fica sob a responsabilidade de Cecília Goulart, em *Letramento e novas tecnologias*, enquanto Isabel

Frade discute alfabetização digital e suas relações com a pedagogia; no tema “educação e novas tecnologias”, Otacílio Ribeiro promove discussões provocativas aos leitores. Antônio Zumpano aborda a relação do usuário com as interfaces digitais; já Renato Souza Rocha oferece subsídios para reflexão acerca das teorias pedagógicas em aprendizagem presencial e virtual. Na comparação entre leitura tradicional e virtual, Ana Elisa Ribeiro traz para a discussão o artigo “Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita” e Else Martins reflete sobre a escrita no *chat*. Com uma rica contribuição, Luiz Antônio Marcuschi analisa a coerência no hipertexto e Juliana Alves Assis faz o fechamento do livro com um artigo em que relaciona ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital, analisando o gênero *e-mail*.

Citamos também o livro organizado por Sueli Cristina Marquesi, Vanda Maria da Silva Elias, Ana Lúcia Tinoco Cabral (2008) – *Interação Virtual: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância* –, que reúne resultados de investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Ensino de língua Portuguesa para Fins Específicos da PUC/SP (2001 a 2006) da Universidade Cruzeiro do Sul/SP e do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), na França. Trazendo como subsídio teórico as teorias do texto, da Enunciação, das Tecnologias da informação e da Comunicação, as autoras focam questões teórico-metodológicas da organização do ambiente virtual. O livro é dividido em três partes. A primeira parte discute a aplicação da tecnologia no ensino e aprendizagem, com contribuições dos pesquisadores Luiz Henrique Amaral e Carmem Costa Amaral, que tratam da Tecnologia de comunicação aplicada à educação. Eles apresentam um breve histórico da evolução das tecnologias, reiterando a importância da escola na inclusão do uso das inovações tecnológicas como meio de modernizar suas práticas de ensino. Em “Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0”, Carlos Fernando de Araújo Jr. discute o potencial dos recursos dos ambientes virtuais, concluindo que estes podem possibilitar aprendizagem diferenciada e colaborativa. Por sua vez, Ismar Frango Silveira, em “Objetos de aprendizagem para Língua Portuguesa: uma análise comparativa”, aborda a conceituação, a utilidade e a peculiaridade e, além disso, a economia de tempo no desenvolvimento de material educacional no ambiente digital. Michael Baker, Mathieu Guignard, Kristine Lund e Aranould Séjourné, em “O computador como suporte de aprendizagem colaborativo no espaço do debate”, apresentam resultado de pesquisa que congrega educação, tecnologia, cognição e linguagem, bem como reflexões sobre ferramentas de interação e discussão de textos produzidos por alunos.

Na segunda parte da obra, os pesquisadores discutem a interação em ambientes virtuais para ensino e aprendizagem e questões lingüísticas. Fazem parte desse espaço Kazue Saito Monteiro de Barros e Mercedes Fátima de Canha Crescitelli, que, em “Prática docente virtual e polidez na interação”, oferecem contribuição à qualificação de docente para o espaço virtual com perspectiva de esse dominar estratégias de preservação em interação virtual; Karlene da Rocha Campos, com “Estratégia de interação em ambiente virtual de aprendizagem: o fórum educacional”, traz contribuição para a formação de professores em cursos a distância e analisa o discurso do professor no gênero Fórum, com material oferecido pela Cogea/PUC/SP. Na seqüência, Silvia Augusta de Barros Albert e Cátia Rodrigues Migliorança, em “Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em educação a distância”, abordam a interação pela linguagem na mediação entre professores em cursos e o feedback ou ações devolutivas dos alunos. Com “Produção de conteúdos para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem”, Carlos Augusto Baptista de Andrade enfatiza a reflexão sobre a importância da linguagem não-verbal na elaboração de material em espaço virtual.

Na última parte, os autores tratam da escrita e leitura em ambientes virtuais para o ensino e aprendizagem. Sylvie Plane traz “Reflexões sobre tecnologias da informação, texto e ensino da escrita”, trabalho construído numa perspectiva da Didática e da Lingüística, que estabelece relação entre concepção de texto, atividades de produção escrita e novos programas de edição de texto. Na seqüência, por sua vez, Ana Lúcia Tinoco Cabral discute, em “Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência”, a produção de texto em ambientes virtuais de aprendizagem, focalizando o uso do hipertexto e de *links* na elaboração e organização de conteúdos como estratégias de construir relações. Com uma colaboração especial referente à leitura, Sueli Cristina Marquesi e Vanda Maria da Silva Elias apresentam subsídios para reflexão sobre o “Ensino de leitura em ambiente virtual: modelos cognitivos e produção de sentido” e propõem discussão teórica no tratamento da leitura com perspectiva sócio-cognitivo-interacional e também no ensino em ambientes virtuais. Pressupõem que, **a partir da** interação com o texto, o leitor ativa modelos cognitivos importantes para a construção de sentidos, e exemplificam suas teorias com material de curso a distância, oferecido pela Cogea/PUC/SP. Para fechar a discussão da coletânea, Nílvia Pantaleoni, em “*Seednet* na educação a distância: leitura de artigos publicados na revista eletrônica do MEC”, destaca a atividade de leitura e ressalta que o leitor das novas mídias é um organizador de informações dispersas, isto é, leitor-construtor de topografias.

Destacamos também o trabalho de Maria Teresa Freitas e Sérgio Roberto Costa – no livro *Leitura e escrita de adolescente na internet e na escola* –, que trazem novas pistas e reflexões para o educador com a iniciativa de compreender as atuais possibilidades interativas da linguagem e do conhecimento no mundo atual e criar práticas pedagógicas mais condizentes. Fazem parte da coletânea obras de pesquisadores como Maria Tereza de A. Freitas, que focaliza a trajetória da tecnologia da escrita, do seu surgimento à escrita teclada da Internet; Sérgio Roberto Costa, que reflete sobre a relação oralidade/escrita e considera o computador e a Internet como responsáveis pelo surgimento de novos gêneros, responsáveis por novas formas e/ou funções de leitura e escrita. Freitas também discute o papel da mediação dos instrumentos culturais numa abordagem sócio-histórica, questionando possíveis relações entre a escrita construída/produzida na Internet e o desenvolvimento cognitivo. Costa faz também uma reflexão sobre a necessidade de analisar a escrita e leitura de adolescentes na Internet e suas implicações sociais, psicológicas, (meta)cognitivas e (meta)lingüísticas e didático-pedagógicas. Alessandra Sexto Bernardes e Paula M. Teixeira Vieira falam sobre a sala de bate-papo/Chat; enquanto Ana Paula Sampaio Pereira e Mirtes Zoe de Oliveira observam características lingüístico-discursivo-processuais específicas na escrita durante o bate-papo. Ainda no mesmo contexto Juliana Gervason Defilippo, Olívia Paiva Fernandes e Patrícia Vale da Cunha analisam a leitura/escrita dos internautas nos *e-mails* de listas de discussão do sistema *egroups* e refletem sobre possíveis influências do uso da Internet na formação da subjetividade desses adolescentes. Finalizando os conteúdos da coletânea, Juliana Gervason Defilippo e Patrícia Vale da Cunha confrontam o discurso dos adolescentes, a escrita escolar e a internáutica e Alessandra Sexto Bernardes e Olívia Paiva Fernandes discutem a problemática da e para a escola, realizada no e pelo contexto hipertextual da Internet e a questão da autoria, focalizando sua dimensão textual e discursiva.

Merecem destaque, ainda, dois artigos: A coerência em hipertexto, escrito por Marcuschi/UFPE (2007) e outro por Koch (2007) - Hipertexto e a construção de sentido. Koch estuda a relação da construção de sentidos visando a demandas lingüísticas e cognitivas e diz que os *hiperlinks*, os “nós”, serão os grandes operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o leitor seja capaz de seguir, de forma coerente, com o projeto e os objetivos da leitura. Para ela, o leitor é o responsável pela “edificação” de seu texto e deverá não apenas mobilizar seus conhecimentos lingüísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais, como também saber navegar no hipertexto.

Outro trabalho relevante é o de Marcuschi (2007) que se intitula *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. Nele, o autor demonstra ser o hipertexto uma

forma de organização cognitiva e referencial, cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas, baseadas em referências não-contínuas e não-progressivas, em que não se observa uma ordem de construção, mas sim possibilidades de construção textual plurilinearizada. Esse trabalho constitui-se fundamental para a compreensão dos processos e estratégias de ordem sócio-cognitiva na produção de sentido por meio da linguagem verbal.

Um dos mais recentes trabalhos de Marcuschi é o livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de 2008. Nesse livro, muito didático, ele distribui os temas discutidos em três partes. Na primeira, trata da produção textual e dá ênfase à lingüística de textos de base cognitiva; na segunda, faz análise sócio-interativa de gêneros textuais no contínuo fala-escrita; já na última parte trata dos processos de compreensão textual e produção de sentido. Cabe ressaltar que o autor não dá nenhum destaque a estudos sobre o hipertexto ou mesmo análise em produção hipertextual, senão apenas estabelece um *link*, com informações resumidas sobre uso das tecnologias de comunicação e informação, apresentando uma lista com alguns dos novos gêneros que emergiram com o advento da Internet (*chat*, *blog*, *e-mail* e outros).

Na segunda parte do livro em *Gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino*, Marcuschi faz referências a Crystal e destaca o seu trabalho *Linguagem e a internet*. Escrita de forma muito didática, a obra aborda as noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido na perspectiva sociointeracionista da língua. O autor mescla teorias e práticas e dá ênfase aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), relacionando-os ao estudo da Lingüística. Este livro seria a quarta versão dos materiais para curso de Lingüística na UFPE.

Diante desse “arsenal”, pode-se verificar que a escritura hipertextual invade o campo da Ciência da Linguagem. Cada pesquisador, com seu estilo e argumentos particulares, procura relatar experiências e perspectivas em coletâneas, demonstrando que mudou o paradigma do livro e da autoria na hiper-modernidade, em virtude das diferentes composições de um livro em detrimento da forma tradicional. Nos artigos descritos, mesclam-se pensamentos e idéias de especialistas em língua materna, estrangeira, estudiosos da educação à distância e outros, partindo de premissas enquadradas na Lingüística Textual até outras fomentadas pela Análise do Discurso.

Verificou-se, nas leituras, que há inquietação dos autores em inserir o uso das novas metodologias no ensino da língua no contexto informático, em especial no uso da Internet, por meio dos novos gêneros digitais, como o *chat*, o *blog*, o *orkut*, a *homepage* e outros, cada um de maneira específica. Os artigos são permeados de diferentes assuntos. Eles

propõem sugestões e dicas para o uso das ferramentas informáticas e para a elaboração de material didático on-line em homepages. Alguns autores descrevem a metodologia de elaboração de material na rede para o ensino a distância. A pesquisa, nessa linha, demonstra, conforme relatos nos artigos citados, que é realizada por meio de observação e relato (professor) e análise de atividades (pesquisador) desenvolvidos por alunos do ensino médio e acadêmicos no uso dos gêneros digitais.

Verifica-se, no entanto, que a maioria dos estudos volta-se à utilização dos novos gêneros digitais. E a ênfase recai, de um modo geral, na ótica da Lingüística, da Semiótica e da Análise do Discurso. Diga-se de passagem que as coletâneas descritas trazem pistas e sugestões para o sujeito professor desenvolver atividades diferenciadas no ensino da língua. Nesse âmbito, o professor continua atuando como um espectador, submetendo-se a seguir pistas indicadas por “outro” autor, como é o caso do livro didático. Isso permite afirmar que não se contempla a inclusão do professor no letramento digital, como um sujeito que pode ser dono do seu “fazer”. Não há a interação significativa do professor com a máquina, isto é, não se apresentam condições para que torne possível o “querer fazer” do professor. Do mesmo modo, não se verificaram, em momento algum, indicações a respeito da ação-reflexão do professor sobre a máquina e os novos gêneros. Diante desse contexto, subentende-se que o professor continua, então, no papel de observador e analisador simplesmente do processo ensino-aprendizagem.

No que compete a este trabalho, ele insere a preocupação do “querer fazer” do professor, equacionando a discussão dos novos gêneros com a inclusão digital – seja pelo acesso à máquina, seja pelo aprendizado de como utilizar seus programas. Ou seja, trata-se de um modo de preencher uma lacuna entre educação escolar e uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino da língua materna, oferecendo meios para que o professor aja reflexivamente, por intermédio da escrita em hipertexto, com o enfoque particular da Lingüística Textual.

Toda a pesquisa nasceu e desenvolveu-se a partir de uma sala de informática, onde professores tornaram-se os agentes de toda a ação-reflexão sobre o processo de letramento digital. A interação com a máquina e com as informações para a elaboração do material didático (proposta da oficina), com finalidade pedagógica, voltados para alunos do ensino fundamental, contribuiu para o ensino da língua materna e foi mérito do professor regente e não do pesquisador e do aluno.

Observou-se ainda, no processamento da construção e análise dos hipertextos, - os quais constituem nosso *corpus* que resultou da oficina -, a construção de identidade do sujeito

professor e de leitor/autor. Além disso, foram analisadas a coesão, a coerência e mecanismos de referência, incluindo-se as características do hipertexto, como a intertextualidade, a interatividade e a multisssemiose.

Tal ação inseriu o professor do ensino fundamental no mundo digital para aprender a pôr em prática as inovações tecnológicas em diferentes ambientes, integrando à informatização dos dados *on-line* novos fenômenos lingüísticos que vêm da Internet e chegam à escola (XAVIER, 2006), como se confirma com o *corpus* deste trabalho, composto de uma linguagem multisssemiótica.

1.2 Da teoria à prática: o percurso metodológico

A inserção das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) nas escolas públicas requer novos conhecimentos e novos letramentos. Nesse contexto, foi proposta uma oficina no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), para professores das redes estadual e municipal de Três Lagoas, para a qual se inscreveram dez (10) professores, porém apenas cinco (05) chegaram à reta final: A.L., E.O.F., G.S.J., R.A.F. e S.A.G.

O evento trouxe como título “O avanço tecnológico na escola: novas perspectivas acerca da leitura e da produção textual”, configurando-se como um espaço profícuo à elaboração de material que pudesse vir a constituir-se como objeto de análise desta dissertação. As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática do NTE de Três Lagoas, com a carga horária de 100h, sendo 80h presenciais e 20h à distância, com a duração de 9h semanais, no período noturno, e culminaram na elaboração de relatórios individuais.

As atividades, comuns a todos os participantes, iniciaram-se com a apresentação do plano de trabalho, cujo objetivo geral era instigar o uso do computador e da Internet no fazer pedagógico. Quanto ao objetivo específico inicialmente proposto, era elaborar hipertextos em que predominasse o discurso narrativo, preferencialmente no gênero “fábula”, cujos conceitos foram explanados e discutidos durante a oficina. A escolha do discurso narrativo baseou-se no fato de que a narrativa é a forma mais antiga e habitual por meio da qual os homens relatam suas experiências e refletem sobre elas, associando aos fatos relatados outros textos e discursos, sejam ou não de sua cultura, contemporâneos a ele ou não. Em relação à fábula, a sugestão decorreu do fato de entendermos que esse gênero, em face de suas macrocategorias (situação – lugar, tempo, personagens –, complicações, resolução dos conflitos, desfecho), de sua brevidade e estrutura mais ou menos fixa, possibilitaria maior

liberdade para a criação de nexos entre as informações e garantiria a progressão textual. No transcorrer da oficina, pelo fato de as opções de *link* imporem algumas restrições e de os professores pertencerem a áreas de conhecimento distintas, entre outros fatores, preferiu-se não impor a tipologia ou o gênero.

O envolvimento de professores de diferentes áreas de atuação – Língua Portuguesa e História que atuam no ensino fundamental e médio e séries iniciais – levou em consideração as novas diretrizes e referenciais para a educação nacional, segundo as quais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituem procedimentos e posturas pertinentes ao tratamento do funcionamento e da circulação social dos textos. Além disso, entendemos que os conteúdos de língua portuguesa são elementos organizadores dos eixos temáticos em torno dos quais se podem definir os demais objetos de ensino.

Cada um dos projetos de escrita hipertextual foi elaborado de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola onde atua o professor-autor, e todas as atividades foram desenvolvidas cooperativamente. Buscou-se integrar teoria e prática, respeitando-se o limite e as possibilidades de aprendizagem de cada professor no uso da informática. Respeitaram-se também o conhecimento de mundo e enciclopédico, os conhecimentos prévios, a área de atuação, os objetivos e as perspectivas de cada professor quanto ao produto final da atividade.

As vagas foram compatíveis com o número de micros por sala: um micro por professor. A formação do grupo de estudo baseou-se na perspectiva de que o professor poderia ter maior acessibilidade à máquina e aos programas, *softwares* e *sites* para buscar caminhos específicos na orientação de suas leituras e pesquisas. A partir de um levantamento de dados por meio de interações informais, foram identificados os conhecimentos prévios de cada professor em relação ao seu conhecimento no uso do computador no dia-a-dia.

Constatou-se que a maioria não usava a máquina/Internet ou não possuía a máquina em casa. Identificados os problemas, a metodologia centrou-se no diálogo, cooperação e troca de idéias e informações (um ajudando o outro), especialmente nas primeiras atividades no computador. As informações e ações foram detalhadas e lentas até o professor adquirir o “internetês” e realizar suas atividades com interferência da professora multiplicadora/NTE. De posse das informações necessárias para navegação e digitalização de informações, cada um caminhou conforme seu ritmo, até chegar à elaboração de cada HT. O caminho foi labiríntico; as leituras e navegações foram intensas em busca de subsídios para a montagem dos HT. Todo o processo se deu de forma cooperativa e houve interferência na zona proximal de desenvolvimento de alguns professores, pois os que já conheciam o

ambiente informático não tiveram a “paciência” de “esperar” os outros e inclusão digital de alguns, diferenciou a técnica e a quantidade de conteúdo nos *links* e na elaboração de cada HT.

O primeiro passo foi aprender a ligar e desligar a máquina, conhecer as interfaces do micro, ícones da tela, barra de ferramentas do botão “iniciar”. Por que conheceram a barra do botão iniciar? Para localizar-se na busca de programas dentro do micro. A opção “Programa”, por exemplo, acopla o pacote do Office (Word e PowerPoint e outros), Acessórios (*Paint*, *Windows Explorer*, calculadora e outros) e os ícones dos *Softwares* instalados e Internet. Cada ferramenta citada foi explorada concomitante à teoria e prática.

Por acreditar que o *Paint* oferece possibilidades de “treinar” a coordenação motora por meio do mouse, com ações divertidas, lúdicas, como desenhar e pintar (fundamental no ensino e aprendizagem), ele foi o primeiro programa a ser explorado. Nesse movimento, foi realizada análise do aplicativo, oralmente, comparando-se a realização de atividades com e sem o uso do micro, isto é, com base em atividades realizadas em sala de aula que poderiam ser executadas no ambiente *Paint*. Os professores refletiram sobre desenhar (interpretação de texto e criação de cenários), pintar (fixar cores) de forma dirigida (ou não), reescrever pinturas (literatura), escrever, construir a partir de figuras geométricas (matemática). Observou-se que é uma forma especial de ativar a criatividade do professor aprendiz da informática e, conseqüentemente, a do aluno do ensino fundamental.

Os professores vivenciaram cada tarefa proposta, ativando seus conhecimentos prévios sobre as áreas do conhecimento em que atuam. Foram momentos de descontração: riam-se uns dos outros, de seus desenhos e comparavam com os dos alunos. Para eles, as produções “do outro/alunos” eram mais significativas. Essas ações se repetiram várias vezes até o final do curso, simulando atividades no decorrer da pesquisa. Todos se familiarizaram com o aplicativo (o cronograma do *Paint* durou 8h, divididas em 30min por encontro, com atividade livre). Alguns professores realizaram tarefas na escola, com seus alunos, no computador, concomitante com a oficina.

Já na Internet, o segundo passo da oficina, as interações entre máquina e professores ocorreram de forma ora livre, ora dirigida. Havia professores que chegavam antes do horário para navegar livremente: leitura de jornais ou revistas, *orkut*, MSN, *chat* e outros, mas, muitas vezes, acabavam por enveredar-se pelos novos gêneros em interação com os outros e se esqueciam de voltar ao “trabalho” de pesquisa.

A ferramenta proposta para a pesquisa foi o *site* de busca *Google*. Para responder às curiosidades dos leitores pela preferência em relação a esse *site*, descrever-se-ão

brevemente as técnicas utilizadas para a pesquisa e levantamentos de informações (*links*, figuras, jogos); técnicas essas que facilitaram as tarefas dos professores na elaboração dos HT.

As técnicas descritas abaixo serviram de base para os professores não se “afogarem” no oceano das informações (rede). Nesse site de busca, “www.google.com.br”, podem ser realizadas praticamente todas as atividades de “procurar”, “buscar” (de qualquer lugar, área de conhecimento, idioma) informações, como também adquirir conhecimentos e realizar interação. Basta digitar o endereço mencionado e escrever/digitar as opções ou intenções desejadas. Devem-se fazer leituras minuciosas na página do site para observar as opções de busca em linguagem específica: na Web (geral), com dados em Português e informações elaboradas no Brasil. Pode-se também pesquisar de forma muito eficiente pela barra de “Endereço” da Internet.

Para isso, o *Google* oferece ao usuário/navegador, opções de pesquisa na “Web” (geral), por “Imagem”, por meio de “Mapas”, infinitas “Notícias”, ler em “Livros” on-line, criar “e-mail/gmail” e navegar por vários gêneros digitais. Oferece também *links* de *sites* significativos mostrados na opção “Mais”, como: Picasa, *blogger*, bate-papo, grupos, *Google Docs*, agenda, *talk*, *orkut* e outros. Basta dar um “clic” nos *links* sugeridos para obtê-los. Basta ler com a atenção a tela do computador para localizar tais informações. Optou-se por esse *site* por sua composição hipertextual, aberta, criativa e híbrida.

Descrevem-se a seguir detalhes de algumas ações de busca³ utilizadas na oficina:

a) usar “OR” para encontrar páginas que tenham uma palavra OU a outra; usar o caractere “|” (traço vertical) no lugar do OR. Ex.: “Fábula” ou musica; b) se você colocar as palavras entre aspas, ele vai procurar exatamente o que está dentro delas, ou seja, só páginas em que as palavras apareçam juntas. Ex.: “fábula”; c) às vezes, alguma palavra tem duplo sentido. Para evitar isso, utilizar o sinal de menos (“-”) diante da palavra para excluir páginas que a contenham. Ex.: música-pagode; d) se se colocar o sinal de til (“~”) diante de uma palavra, o *Google* vai procurar não só por ela, mas por sinônimos dela também. Ex.: letras de~canções; e) para encontrar um pedaço de um texto, letra ou título de música que você sabe apenas o começo ou o final, mas não se lembra do “meio”, use o asterisco (“*”) para dizer que qualquer coisa entre aquelas palavras está valendo. Ex.: “música * mpb”; f) já na opção “Pesquisa Avançada”, encontra-se um formulário bem completo: idioma, região, formato de arquivo e

³ Disponível em: <<http://www.submusica.com/2007/06/15/dicas-de-como-buscar-melhor-no-google/>> acessado em 28/11/2008 às 9h21min.

outros; g) há também a opção “define:” (defina), que serve de dicionário, mostra definições de vários sites, ao invés de uma só, facilita a pesquisa do sujeito/navegador. *Ex.*: define: fábulas; h) O *Google* também funciona como calculadora. Basta digitar fórmulas aritméticas e ele calcula pra você. Vai desde o mais básico até expressões mais avançadas. *Ex.*: $(1000 - 350) * 2$; i) para buscar músicas de uma determinada época, utilize dois pontos (“.”) entre as datas; assim, o *Google* vai trazer apenas resultados que tenham números dentro do intervalo que você definiu. *Ex.*: música amazônia 1980..1998; j) use o comando “site:” junto do domínio onde você deseja buscar, e o *google* processa a busca. *Ex.*: história site: musica; l) pode-se fazer busca “de trás pra frente”. O *site* ajuda a descobrir que outras páginas fazem *link* com conteúdo relacionado à de sua pesquisa. *Ex.*: *link*: www.agua.com.br; n) pode-se também buscar por meio de pergunta com maior detalhe, como se estivesse pedindo ajuda a alguém. Exemplo: Como criar *link* no PowerPoint?

Com essas técnicas possibilitadas pelo *google*, a ação de busca dos professores tornou-se ágil, prática e de fácil aprendizado pela interatividade que o *site* oferece. Nos *links* do *Google*, na tela de entrada, há, disponíveis, gêneros digitais como *orkut* e *gmail* (criam-se arquivos internos para dados dos e-mails, grupos de endereços, grupos de discussão e outros). O *gmail* foi utilizado para interação entre o grupo e outros. Pela opção “Mais”, também se abrem leques de possibilidades sobre como pesquisar e publicar vídeos no *YouTube* e outros.

A técnica nesse ambiente de busca foi de grande relevância para o sucesso da oficina, por oferecer *links* das principais ações de que se necessita para uma boa pesquisa na rede. Por exemplo: quando o professor digitava a palavra ou o assunto desejado, poderia clicar em qualquer *link* para obter uma gama de informações com/em diferentes linguagens. Se não trocar o nome do objeto de pesquisa, esse vai procurar a informação por todas as opções que se clicar, como: imagem, livros e outros. Por exemplo: na busca por “Hipertexto”, se clicarmos em “imagem”, os assuntos/*sites* serão procurados por meio de imagens. Essa foi a técnica para buscar os dados e as figuras (algumas) utilizadas nos HT como plano de fundo no *PowerPoint*.

Antes de qualquer ação no Word, os professores navegaram pelo teclado, aprenderam a função dos botões para digitalizar um texto simples. Verificaram a ação do: *capslock*, *shif*, *ctrl*, *espaço*, *enter*, *pgup*, *pgdn*, *end*, *home*, *alt*, *altgr* e as funções de sinais usando (ou não) o *Shift*, como: acentuações, pontuações, símbolos numéricos do teclado, e as borrachas do micro: *backspace* e *del*. Essas dicas foram fundamentais para agilizar o trabalho de sistematização dos dados. Eles aprenderam muito rápido e isso agilizou o trabalho de digitalização e sistematização dos conhecimentos adquiridos.

No editor de textos *Word* foi elaborado e formatado o Projeto de Aprendizagem, bem como o arquivamento dos sites pesquisados em forma de *links* (hipertexto), com data e hora de pesquisa. O projeto de aprendizagem serviu de base para conduzir a organização do HT. O projeto, por ser flexível, foi sendo readaptado no decorrer do curso, pois, na constante navegação pela rede, os professores liam textos interessantes sobre metodologia, avaliação, brincadeiras, atividades lúdicas on-line, entre outras, e reestruturavam seu projeto, que era ancorado no Projeto Político Pedagógico de cada escola de origem.

Para criar *link* do banco de dados no Word, o professor copiou (CTRL+C) o endereço da Internet/site, abriu um “documento” do *Word*, salvou o “doc”, nomeou o endereço. Ex.: *Metodologia de projeto de aprendizagem* e colou (CTRL+V) o site copiado da Net < http://www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=10>. Criou *links* ao dar um “Enter” no final do endereço colado. Para abrir o *link*, sugere-se usar a combinação CTRL+mouse.

Para a utilização de cada programa, todos usaram textos de dicas, ou seja, passo-a-passo sobre a utilização de cada ferramenta utilizada na oficina (Word, PowerPoint, Internet, Paint e outros). Isso acabou por contribuir de forma surpreendente na criação de *links* e formatação dos textos nos diversos ambientes.

O programa *PowerPoint/slide* serviu de suporte para os HT dos professores. Aprenderam a inserir *slides* de forma a dar continuidade na apresentação/navegação do leitor. Inseriram fundos de *slide*, tipos de fontes, personalizaram animação e apresentação de *slides*. Esse suporte de apresentação possibilitou ao sujeito/navegador/professor/aluno navegar livremente pelo hipertexto de modo a analisar, refletir e depurar suas ações e corrigir, em tempo real, possível equívoco/erro.

Para a navegação no hipertexto dos professores, foram sugeridos *links* por meio de índice e sumários, cuja navegação não necessita “obedecer”, sistematicamente, os caminhos sugeridos, já que todos os *links* apontam para um mesmo assunto/fim. São hipertextos planejados e elaborados para um determinado objetivo didático-pedagógico. Isso acabou por diferenciar este trabalho de produção hipertextual de todos os outros trabalhos de elaboração de material didático publicados até o momento para serem utilizados no ambiente informatizado ou digital.

Ao final, a oficina contou com cinco hipertextos (HT)⁴, identificados, nesta pesquisa, como: a) HT01 (Fábulas – leitura e escrita), de Gislene da Silva Jurado/GSJ; b)

⁴ Trata-se de hipertextos da categoria “exploratórios” (MICHAEL JOYCE, 1995, *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 88), pois os usuários deveriam obedecer a uma ordem linear, prevista por seu autor. Ver anexo, em CD-room.

HT02 (A música como fonte de aprendizagem), de A.L.; HT03 (Educação alimentar), de RAF; d) HT04 (Falando de fábulas fala-se de Esopo), de EOF; e) HT05 (O que é poemúsica), de SAG. Todos os hipertextos caracterizam-se pela interatividade, intertextualidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

CAPÍTULO II. SOBRE A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

2.1 Aspectos históricos e teóricos

No início da década de 90, passou a ser adotada, no Brasil, uma perspectiva sócio-interacional no tratamento da linguagem, particularmente com Geraldi (1991), Marcuschi (1994) e Koch (1994), contribuindo para o estudo dos processos e estratégias sócio-cognitivos abarcados no processamento textual, tanto no que diz respeito à compreensão, quanto no que concerne à produção. Marcuschi (1983; 1994) já havia desenvolvido um projeto sobre a produção de inferências, cujos resultados foram parcialmente divulgados por meio de artigos.

Dessa aproximação dos fenômenos textuais a processos de cognição, derivou um contato bastante estreito da Lingüística Textual com outras ciências humanas, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Sociologia Interacional e as Ciências Cognitivas de modo geral. Os objetos de pesquisa viriam a ser, então, a estrutura e o funcionamento da memória, as estratégias de “balanceamento” do implícito/explicito, assim como as formas de representação, recuperação e atualização dos conhecimentos e as principais estratégias de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual, colocadas em ação durante o processo de produção/intelecção. Assume grande relevância, nesse momento, a perspectiva de Van Dijk (1989; 1992), que traz para a cena de discussão os conceitos de superestrutura e macroestrutura, bem como as estratégias de sumarização.

Van Dijk procura demonstrar que a análise de um texto é redutível a uma análise frasal, pois o falante de uma língua conhece as regras subjacentes às relações interfrásticas (anáforas, tempos verbais, definitivização, tópico, comentário, pressuposição), sem as quais não poderia produzir enunciados coerentes. Para ele, “já que o falante pode produzir/interpretar um número infinito de discursos diferentes, sua competência é necessariamente textual”. (VAN DIJK, 1977, p.208).

As macroestruturas, na concepção de Van Dijk (1989, p. 43), são a reconstrução teórica de noções como “tema” ou “assunto” do discurso. Elas são responsáveis pela coerência global, enquanto as microestruturas cuidam da coerência e coesão locais.

Proposições de um discurso são formadas por essas macroestruturas e microestruturas e, para que sejam devidamente compreendidas, armazenadas e reutilizadas, são atingidas pelas macrorregras de supressão (eliminação das informações irrelevantes),

seleção (exclusão das proposições que representem condições, partes ou conseqüências óbvias de outras proposições na seqüência), generalização (substituição de conceitos que contenham traços específicos por um “super-conceito” ou hiperônimo) e construção (produção, com base em proposições implícitas ou explícitas no texto, de uma proposição que integre o tema).

A aplicação dessas regras pressupõe o fato de que os conceitos não estão isolados em nosso espírito, mas ligados entre si e com outros, permitindo-nos a configuração dos diferentes domínios da realidade. Nesses casos, fala-se de *frames* (esquemas) e de *scripts* (cenas). Os *frames* constituem-se como modelos globais que contêm o conhecimento do senso comum sobre um conceito. Os *scripts*, por sua vez, correspondem a “planos de ação” ou a uma seqüência de atividades que prevemos acontecer no transcorrer de determinadas situações, com pessoas típicas, desempenhando papéis também típicos.

Por exemplo: com base nos modelos cognitivos que, armazenados na memória, permitem ao leitor/ouvinte reconhecer o tipo de texto, pode-se classificar uma produção textual iniciada por “Era uma vez uma bruxa, que tinha uma poção [...]” como uma narrativa. As formas lingüísticas “bruxa” e “poção”, por sua vez, designam componentes de uma espécie de narrativa amplamente conhecida – o conto de fadas –, em que as bruxas são más. O leitor prevê que a poção será lançada sobre algo ou alguém e produzirá efeitos negativos. A esse conjunto de conhecimentos armazenados se denomina *frame*. Se ocorre algo diferente do previsto, o texto fugirá ao *script*, dificultando o processamento de inferências, pois atinge o conhecimento de mundo do leitor, as regras sócio-culturais, as relações entre o dado e o novo (conhecimento partilhado).

Aos diferentes tipos de discurso (narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, por exemplo), Van Dijk denomina “superestruturas”, conceito vinculado ao de *frame*. Elas podem caracterizar-se intuitivamente como formas globais, que definem a ordenação global dos discursos e as relações (hierárquicas) de seus respectivos fragmentos.

O autor considera, ainda, o papel da dimensão cognitiva: na memória, ficam armazenadas as mais diversas informações, sejam elas advindas de discursos ou de experiências. Essa memória pode ser dividida em memória de curto prazo (MCP) e memória de longo prazo (MLP).

A primeira “[...] é necessária para a manipulação de informação que requer pouco tempo para ser processada” (por exemplo, quando queremos compreender sons, palavras, frases e orações). “Uma das características da MCP é que sua capacidade é limitada: quando está ‘cheia’, é necessário que se esvazie, pelo menos parcialmente, antes de poder receber nova informação”. (VAN DIJK, 1989, p.78). Já a informação que requer mais tempo se

armazenará na MLP, depois de ter passado pela MCP. Assim, uma estrutura que se repete em vários discursos diferentes passa pela MCP mais rapidamente e é assimilada pela MLP, facilitando a compreensão. Segundo Van Dijk (1989, p.77), “Os usuários de uma língua aplicarão estratégias facilmente acessíveis no processo de ‘decodificação’ durante o qual os sinais ‘traduzem’ a representação cognitiva de orações.”

O usuário da língua transforma as informações de superfície em informações semânticas, a serem armazenadas, particularmente, na MLP. Essa informação semântica, conceitual, será necessária em processos posteriores de compreensão e de produção, para construir significado e referência.

Após a interpretação de frases, ocorrida durante todo o processo explanado, é formada uma informação proposicional. Essas proposições podem ser organizadas em “fatos cognitivos”, que correspondem a “uma representação cognitiva do que interpretamos”. (VAN DIJK, 1989, p.81). Um receptor só poderá entender um discurso quando se lhe assegurar a necessária coerência. Terá que estabelecer as relações condicionais entre proposições ou fatos, identificar os referentes idênticos aos que se relacionam de outra maneira, além de decidir se os predicados que definem as propriedades e as relações que correspondem aos participantes das proposições ou fatos subsequentes.

Para a formação da MLP, as proposições são organizadas em fatos, que estão conectados por relações condicionais. Toda a estrutura de um fato está dominada por uma macroestrutura já hierarquicamente organizada, esta advinda de uma superestrutura.

O mais importante de todo esse processo de aquisição dos fatos ou proposições é que “não é só nosso conhecimento o que determina a classe de informação que selecionamos, acentuamos, ignoramos, transformamos, etc.”, mas também “nossos desejos, necessidades e preferências, assim como nossos valores e normas” (VAN DIJK, 1989, p.87).

Seria, então, pelas nossas vontades que faríamos determinada leitura e entendimento de um texto. Nós adquirimos aquilo que queremos e, para compreender novos discursos e situações, é exatamente a essas proposições armazenadas na MLP que vamos recorrer. Não basta, todavia, recorrer aos fatos para compreender os discursos e situações; é necessário recuperá-los para a formação do nosso próprio discurso, seja por recordação, seja por reconhecimento. Durante o processo de recordação, a tarefa do usuário da língua é recuperar informação de MLP de uma maneira ativa. Já na tarefa de reconhecimento, a busca é facilitada pelas pistas semânticas. Os processos de recordação não são só reprodutivos, mas também construtivos: um usuário de uma língua não só “copiará” a informação que se

encontra na memória (alterada ou não pelas transformações mencionadas), mas também tratará de derivar informação da informação que realmente encontra.

Nas últimas décadas, têm sido aplicados conceitos e princípios básicos da Lingüística Textual à alfabetização, à aquisição da escrita e ao ensino de língua, materna ou estrangeira, ao estudo de textos falados e da variação lingüística, bem como ao de textos disponíveis na grande rede, o que, de certo modo, já teria sido anunciado por Marcuschi (1983, p. 12-13):

Em suma, a LT [Lingüística Textual] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e , por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Desde os anos 80, Marcuschi já anunciava características da escrita em hipertexto ao considerar a organização do texto de forma reticular e já lançava outras interpretações à coerência textual.

Xavier (2005, p.172), ao abordar a “deslinearização” do hipertexto, remete à precedência da leitura de mundo sobre a leitura da palavra preconizada por Paulo Freire e destaca que, “por ampliar ilimitadamente o sistema de relação referenciais do leitor pelo acesso a vários *hiperlinks*, o hipertexto torna-o potencial cidadão do mundo”, uma vez que pode expandir os “horizontes de expectativas e de surpresa do leitor” e viabiliza “multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informação”. Isso não significa, todavia, que o texto eletrônico seja superior ao impresso.

Reconhece o autor que as conexões com outros textos constituem-se como uma inovação no modo de se produzirem-lerem textos, porém essa não-linearidade pode comprometer a leitura se essas conexões forem acessadas indiscriminadamente, ou seja: pode-se romper a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência (XAVIER, 2005, p. 173) – o que também pode ocorrer com os textos impressos.

Kleiman (1989) destaca que a compreensão de textos escritos envolve processos cognitivos múltiplos, no entanto compreender um texto escrito não deve ser considerado apenas um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor: a interação dos diversos níveis de conhecimento - lingüístico, textual, de mundo ou enciclopédico – ativada pelo segundo é usada pelo primeiro para construir o sentido do texto.

O conhecimento lingüístico é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável, na grande maioria das vezes, que faz que falemos português como falantes nativos, abrangendo, desde o conhecimento de vocabulário e das regras, até o conhecimento sobre o uso e o funcionamento da língua. Já o conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, sem os quais a compreensão também não seria possível. Nesse processo de compreensão encontra-se o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que engloba os demais, adquiridos formal ou informalmente ao longo da vida, por meio de experiências e no convívio com uma sociedade, fazendo da leitura um processo interativo (KLEIMAN, 1989). Quando ativado junto com os outros conhecimentos, faz que o leitor chegue ao momento da compreensão.

O estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são, por sua vez, atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre a própria capacidade. Estas se opõem aos automatismos e mecanismos típicos do passar de olho (que muitas vezes é tido como “sinônimo” de leitura na escola). A reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo. O autor materializa sua intenção por meio de elementos lingüísticos e gráficos, e cabe ao leitor recuperar essa intenção por intermédio das marcas formais do texto, que são percebidas pelo leitor como elementos que ligam as formas discretas, ou como elementos que ligam trechos descontínuos, parágrafos, apontando assim a macroestrutura do texto (estrutura de conteúdos, também conhecida como estrutura temática). No primeiro caso, o formal funciona como elemento base para o estabelecimento de coerência temática. Pode ainda haver elementos formais que explicitam a organização da estrutura abstrata do texto, que o leitor experiente usa para monitorar sua compreensão.

Para Kleiman (1989), a atividade de leitura é uma interação à distância entre o leitor e o autor, por intermédio do texto. Enquanto o leitor constrói, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, o autor busca essencialmente a adesão do leitor, apresentando para isso os melhores argumentos e as evidências mais convincentes, a fim de facilitar a consecução de um objetivo.

Xavier (2005) destaca a “reclamação” de pesquisadores da área cognitiva por um modelo teórico (ainda inexistente) que seja capaz de explicar o “processamento cognitivo” da leitura no hipertexto. Nessa perspectiva, o hipertexto pode ser visto como um novo objeto a ser estudado e analisado pela LT e cabe, então, a esta teoria, em cooperação com a teoria semiótica e com o cognitivismo, buscar conceitos de identificação desse novo evento de escrita e leitura.

Koch (2007, p. 27), por seu turno, faz uma reflexão sobre a construção de sentidos no hipertexto e considera necessário, em primeiro lugar, que se proceda à conceituação desse objeto. Para ela, a dificuldade de se chegar a uma conceituação adequada decorre do fato de que o parâmetro continua sendo o do texto impresso. Diferentemente de Koch, consideramos que esse fato não é empecilho, mas um caminho para que o conceito se estabeleça.

2. 2 Texto e textualidade

No escopo do significado, Charolles (1989) concebe um texto “bem formado” como uma unidade caracterizada pela presença de quatro meta-regras de coerência: a) de repetição (MR1); b) de progressão (MR2); de não-contradição (MR3) e de relação (MR4). Para o autor (1988), não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase. É preciso respeitar uma certa ordem combinatória, de conformidade com o sistema da língua. Apresenta, então, quatro meta-regras para a análise da coerência: a) meta-regra de repetição (MR1) em que, para que um texto seja (microstruturalmente e macrostruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrências estritas e, para isso, a língua dispõe de recursos numerosos e variados: pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomada de inferências; b) meta-regra de progressão (MR2) por meio da qual se fornecer uma contribuição semântica constantemente renovada; c) meta-regra de não-contradição (MR3), que implica a não introdução de nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível deste por inferência; d) meta-regra da relação (MR4), segundo o qual é necessário que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.

Beaugrande e Dressler (1981) postularam como fatores responsáveis pela instituição de um texto a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, sendo este último fator uma das principais características do hipertexto (KOCH, 2003, p.67), nosso objeto de análise nesta pesquisa.

Costa Val (2006, p. 4), com base nos critérios de textualidade de Beaugrande e Dressler, assinala, como pontos decisivos para a construção de sentido dos textos, as intenções do produtor, o jogo de imagens mentais, o espaço de perceptibilidade visual ou acústica e destaca os três aspectos que devem constituir um texto: o pragmático, que tem a ver

com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, de que depende sua coerência, e o formal, que diz respeito à sua coesão.

Koch, na esteira do pensamento de Beaugrande & Dressler (1981), retoma a “característica fundamental” do texto, a textualidade ou tessitura, “rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio de encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação”.

Para Schmidt (1978), a textualidade é o modo de manifestação social universal, válido para qualquer língua e necessário para a efetivação de qualquer tipo de comunicação, e funciona como forma normativa de manifestação e realização da atuação sociocomunicativa mediante a linguagem no sentido mais amplo. O texto é caracterizado por uma orientação temática e cumpre uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado. É somente à medida que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação, que o conjunto de enunciados lingüísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas (=uma manifestação da textualidade).

No caso em que são vários os conjuntos de enunciados, realizando atos ilocutórios distintos tais que a sua associação hierárquica dê origem a um sistema coerente, é ao conjunto global dos enunciados realizado pela hierarquia ilocutória que se aplica o termo “texto”. Os diversos conjuntos de enunciados que realizam os atos ilocutórios distintos (mas integrados) chamar-se-ão intertextos. Se os textos existem em dependência dos locutores (mesmo quando o conjunto de enunciados é entremeado por enunciados proferidos por outros parceiros), tratar-se-á de um texto único. (SCHMIDT, 1978, p. 170)

Marquesi (1996, p. 24), adotando a perspectiva de Van Dijk, afirma que as relações textuais deveriam ser descritas com base no modelo das relações lógico-semânticas estabelecidas na estrutura profunda do texto, responsáveis pela coerência e que permitem resumir, memorizar e escrever diferentes textos para o mesmo conteúdo.

Desse modo, a textualidade ancora-se num conjunto de propriedades que constituem uma macroestrutura semântica, que, por sua vez, deriva de microestruturas lingüísticas, arranjadas sintaticamente, posto que não há conteúdo sem expressão. No ato da interação, o leitor processa informação semântica, que passa pela MCP e pela MLP, podendo organizar e reduzir a informação. No estado cognoscente do usuário da língua, envolvem-se o conhecimento objetivo, bem como os desejos, as preferências, valores e normas para

selecionar, acentuar, ignorar ou transformar informações e, em seguida, recuperar e (re)produzir informações na MLP (recordação e reconhecimento).

Isso corresponde a dizer que, no processamento da linguagem verbal, há dois dispositivos essenciais: o “módulo” lingüístico e o processador cognitivo geral. O primeiro é automático, rápido, inconsciente e limitado; o segundo é pensado, relativamente lento, opcional e acessível quando se deseja.

Pode-se afirmar que, no “módulo” lingüístico, as fases do processamento correspondem ao acesso lexical, seguido da identificação de estruturas sintáticas e da interpretação semântica, que envolve a captação de informações explícitas e as inferências (captação de implícitos). No processador cognitivo geral, por sua vez, o leitor vai procurar estabelecer, a partir das proposições geradas na interpretação semântica, a coerência global do texto, gerando macroproposições de diversos níveis e construindo a macroestrutura textual: a unidade, o todo semântico (construído por meio de macrorregras), chegando às superestruturas. Esse percurso é dependente de conhecimentos prévios e de estruturas cognitivas ou esquemas, que o leitor vai interpretar também segundo seus conhecimentos prévios e idiosincrasias.

Segundo Van Dijk (1992, p. 51), a macroestrutura é uma espécie de transformação semântica que projeta seqüências de proposições. Essas projeções são operações que selecionam, reduzem, generalizam e (re)constroem proposições em outras proposições menores. Essas transformações ou operações lingüísticas são chamadas de “macrorregras”. As macroestruturas são apenas abstrações relativas às operações e representações cognitivas mais concretas: uma vez que o conhecimento de mundo, crenças, opiniões, atitudes, interesses e objetivos dos participantes do discurso podem variar, podem-se também atribuir diferentes significados globais (macroestruturas), ou seja: a atribuição de significados locais e globais depende sempre da variação cultural.

Pignatari (1991), por seu turno, apontava para a multissemiose constitutiva da textualidade, que, mais tarde viria a ser um dos traços mais “visíveis” dos textos em suporte eletrônico:

Embora a palavra “texto” tenha como referente 'conjunto verbal', podemos estendê-la aos signos em geral, definindo texto como um processo de signos que tendem a iludir seus referentes, tornando-se referentes de si mesmos e criando um campo referencial próprio.

O conceito remete-nos a um elemento constitutivo da (hiper) textualidade: a **intertextualidade**, que concerne aos fatores que fazem a produção e a leitura de um texto dependerem do conhecimento de outros (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), seja por paráfrase, paródia, alusão, citação, seja por qualquer outra forma que o remeta explícita ou implicitamente a outros textos. Nessa acepção, conforme afirmam Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 288), o termo “intertextualidade” designa “[...] o conjunto das *relações* explícitas ou implícitas *que um texto ou um grupo de textos determinado* mantém com outros textos”. (grifos dos autores)

A dimensão textual manifesta-se no domínio da influência e permeação de vários textos, o que conduziu Bakhtin (1997) a chamar de dialógica a relação entre enunciados ou enunciações (integrais ou partes), entre “estilos” de linguagem ou dialetos sociais (desde que concebidos como uma espécie de “visão da linguagem”), entre fenômenos conscientizados e expressos em matéria sócio-cultural. Com base nesse princípio dialógico, Kristeva (1974, p. 64) introduziu o conceito de intertextualidade – “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação dum outro texto” –, posteriormente ampliado e sobejamente estudado em diferentes áreas dos estudos da linguagem.

Acrescente-se, aqui, a contribuição de Gerard Genette (1982), que construiu uma tipologia de relações “transtextuais”: a intertextualidade (presença de um texto em outro, por alusão ou citação); a paratextualidade (os títulos, ilustrações, prefácios e outros elementos “periféricos”); a metatextualidade (relação de comentário de um texto por outro, como ocorre na paráfrase); a arquitekstualidade (relação entre um texto e a classe, gênero ou espécie a que pertence); a hipertextualidade (relação segundo a qual um texto A, preexistente, ou hipotexto, dá origem a um texto B, o hipertexto, como ocorre na paródia, no pastiche ou, em certos casos, na paráfrase). Embora Genette ainda não tratasse da escrita hipertextual, a gênese do conceito e seus desdobramentos para o texto eletrônico já estava anunciada ali.

No interior da hipertextualidade, duas estratégias distintas de “reinvestimento” mencionadas pelo autor vão merecer relevo nesta pesquisa: a captação e a subversão (MAINGUENEAU, 2005, p. 169). Pela primeira, transfere-se “para o discurso reinvestidor a autoridade relacionada ao texto ou ao gênero fonte” (imitação); pela segunda, “a imitação permite desqualificar a autoridade do texto ou do gênero fonte”, produzindo-se a “paródia depreciadora”. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 94).

Marcuschi (2000, p. 12) vê a intertextualidade como fator central para a constituição do hipertexto. Para ele, a intertextualidade é mais do que uma relação com outro texto ou com um já-dito. É um princípio norteador da hipertextualidade, à medida que a teia

tecida numa rede hipertextual é intrinsecamente intertextual e, como destaca Machado (1996), “intercultural”.

Xavier (2005, p.175) destaca que “Afirmar que o hipertexto é deslinearizado não equivale a dizer que ele seja um conjunto de enunciados justapostos aleatoriamente, um mosaico de frases randômicas”. Sua produção (e recepção), assim como a do texto escrito, obedece aos “níveis de organização das línguas naturais”, quais sejam o sintático, o semântico e o pragmático, dos quais o primeiro está estreitamente vinculado ao princípio da coesão. Além disso, postula o autor ser o texto eletrônico um “lugar de co-produção de sentidos” (XAVIER, 2005, p. 180), assim como o são os textos impressos, quer dialoguem, quer não o façam, com outras interfaces semióticas.

Falar em produção de sentidos remete-nos ao padrão **coerência** proposto por Beaugrande & Dressler (1981) e discutido por Charolles (1989). Trata-se do princípio da compreensão e interpretação do texto e diz respeito às relações que subjazem à superfície textual, tanto externas quanto internas, atribuindo-lhe o sentido. Para Beaugrande & Dressler (1981), concerne ao modo como “os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos”. Dessa forma, “a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender” (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 13). Segundo Bastos (1985), ela se estabelece pelo nível de inserção do texto numa determinada situação de comunicação. Na concepção de Koch & Travaglia (1990), a coerência depende da condição de **situacionalidade** (um fator pragmático que diz respeito à adequação dos textos à situação de interação): se esta não ocorre, o texto tende a parecer incoerente, porque o cálculo de seu sentido torna-se difícil ou impossível. Assim, a coerência está relacionada com a adequada formação do texto quanto à interlocução estabelecida na interação entre dois usuários em uma situação comunicativa.

A coerência seria, então, a possibilidade de se estabelecer uma forma de relação ou unidade no texto, que se apresentaria como uma unidade de sentido, como um todo significante. Marcuschi (2000) toma a coerência como uma operação cognitiva que se dá no processamento textual, e não como uma propriedade imanente no texto. O autor ressalta, em relação à coerência e hipertexto, a posição de que a coerência não é uma propriedade textual imanente, mas integra-se à ordenação cognitiva do texto, acima da concatenação de superfície.

Nesse sentido, a coerência é muito mais do ponto de vista e uma operação sobre o texto. Algo assim como uma operação interpretativa, como destaca Koch (1989). Tem-se aqui

uma guinada que pende em boa medida para posturas sócio-interativas e com respaldo no cognitivismo de natureza construtivista. (MARCUSCHI, 2000).

Koch; Travaglia (1990, p. 59) asseveram ainda que certos elementos lingüísticos são fundamentais para a constituição da coerência, uma vez que “servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc.”.

A coerência se constrói, portanto, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, envolvendo uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional. (KOCH, 2003, p.150). Não é, portanto, dependente da **coesão**, que, segundo Beaugrande & Dressler (1981), seria o fator responsável por articular a superfície textual, ou seja, um conjunto de elementos semânticos e léxicos que se relacionam entre si numa seqüência linear, cuja interpretação só ocorre quando esses elementos pressupõem-se uns aos outros. Para Beaugrande & Dressler (1981), a **coesão** concerne ao modo como os componentes da superfície textual (palavras e frases que compõem um texto) encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Os principais fatores de coesão são a pronominalização, a elipse, a substituição lexical, a articulação, a justaposição.

Mais recentemente, Koch (2003) e Marcuschi (2005a) apresentaram a anáfora indireta (AI) como fator fundamental para a interpretação textual e, portanto, para a construção da coerência num texto. Koch (2003), ancorada em Schwarz, postula que a AI não é vinculada ao co-texto e nem a um antecedente explícito, mas a um elemento de relação que se pode denominar âncora, decisivo para a interpretação de um texto.

A AI envolve formas nominais que são dependentes sob o aspecto da interpretação e permitem que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, possibilitando, assim, a mobilização de conhecimentos armazenados na memória dos interlocutores. Trata-se de ativar novos referentes para retomar relações referenciais e garantir a prosseqüência do quadro referencial global postulado por Koch (2003, p.108).

Na concepção de Marcuschi (2005, p. 54-58), a AI é geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que um antecedente corresponda-lhes explicitamente no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos. Ressalta ainda que a AI propicia uma produtiva revisão de noções como língua, categoria, referência, texto e coerência, e que os processos cognitivos e as estratégias

inferenciais são decisivos na atividade de textualização, provocando o que se poderia chamar de *universo referencial emergente*, num processo duplamente produtivo, porque situado entre a coesão e a coerência postuladas por Beaugrande & Dressler.

Com base em Schwarz (2000 *apud* MARCUSCHI, 2005, p.58) o autor define a AI como:

[...] expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que têm duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuidade da relação referencial global.

Ainda com base na proposta de Schwarz, Marcuschi (2005, p.60) relaciona as características da anáfora indireta: a) inexistência de uma expressão antecedente ou subsequente explícita para retomada, e presença de uma *âncora*, isto é, uma expressão ou contexto semântico-base decisivo para a interpretação; b) ausência de relação de co-referência entre a *âncora* e a AI (há apenas uma relação conceitual); c) a interpretação da AI se dá com a *construção* de um novo referente (ou conteúdo conceitual) e não como uma busca ou reativação de referentes prévios por parte do leitor; d) a realização da AI ocorre mediante elementos não pronominais, sendo menos comum sua realização pronominal.

Nessa mesma esteira, Marcuschi (2007) assinala dois subtipos de AI: a semanticamente fundada, que exige estratégias cognitivas e conhecimentos semânticos armazenados no léxico e vinculados a papéis semânticos; e a conceitualmente fundada, baseada em modelos mentais, conhecimento de mundo e enciclopédico, ligada a processos inferenciais gerais. Tais postulações aproximam-se da concepção de Koch, para quem a interpretação das anáforas indiretas baseia-se no conhecimento semântico (verbal e/ou nominal) e/ou em conhecimento conceitual e/ou na inferenciação.

A coerência inclui, portanto, vários fatores, como o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, o conhecimento enciclopédico, o contexto, a intertextualidade e a inferência e esses fatores levam à compreensão, à interpretação, à construção de sentido de um texto.

Neste trabalho, tomamos a coerência segundo o conceito postulado por Marcuschi (2005 p. 58), ou seja, como um princípio de interpretação e não como um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual. Além disso, é necessário considerar, em face da natureza do *corpus*, a coerência global e a macroestrutura postuladas por Van Dijk

(1992, p. 50-1), pois a significância do discurso não reside apenas no nível local (microestrutura), mas também (e especialmente) no nível global.

Considerando os procedimentos adotados nesta pesquisa, a **intencionalidade**, outro fator pragmático (COSTA VAL, 2006), também precisa ser levada em consideração, pois diz respeito aos objetivos (explícitos ou não) que o produtor pretende alcançar, levando o interlocutor a agir de certo modo, a compartilhar idéias e conhecimentos. Refere-se, pois, ao modo como os locutores usam textos para realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. É por essa razão que o produtor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e oferecer, ao ouvinte/leitor, pistas que lhe permitam construir o sentido desejado e alcançar a **aceitabilidade** (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Pode-se observar que, independente da “corrente” a que se filiam os pesquisadores da textualidade e seus “padrões”, o conceito de texto remete ao de enunciado, e este, ao de enunciação.

Conforme afirma Koch (2002, p. 24), “todo enunciado diz algo, mas o diz de um certo modo. Ao dizer, o enunciado representa um estado de coisas do mundo”. Greimas e Courtés (1979, p. 123) afirmam que o enunciado deve ser concebido como o “estado que dela [da enunciação] resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas”, pois

toda manifestação lingüística constitui um *ato* de linguagem, isto é, realiza uma ação (“todo dizer é um fazer”). Assim, os enunciados são dotados, além do *conteúdo proposicional* (representação lingüística de um estado de coisas por meio de um ato de referência e um ato de predicação), de uma *força ilocucionária*, que indica o tipo de ação que, por meio deles, se pretende realizar. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 17)

Visto como um conjunto de atos lingüísticos, o texto, resultado da manifestação verbal de um produtor-autor – cuja posição de enunciadador diante dos fatos mencionados é determinada pelos atos lingüísticos que realizou –, é intencional e compõe-se de elementos gramaticais pragmaticamente selecionados (conforme as circunstâncias em que esse falante se situa e o tipo de ouvinte a quem destina seus enunciados) e sintático-semanticamente organizados (conforme a competência textual desse produtor e as exigências de seu leitor-ouvinte) em enunciados (constituídos de textos de um ou mais enunciadadores) que compõem as mensagens explícitas ou implícitas transmitidas.

Assim, o texto é um instrumento-objeto que o produtor apresenta ao leitor-ouvinte como uma materialidade a ser decifrada, compreendida e interpretada (ou posta em prática), em cujo interior esse leitor deverá encontrar uma unidade de sentido, resultante de um conjunto de enunciados que, além do que é visível, indiciam os valores éticos, as “posições” sociais, políticas e ideológicas do produtor e dos outros textos que o constituem, o que aponta para a concepção interacionista, bakhtiniana, de texto.

Para Bakhtin (1981, p. 112)

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. ‘A palavra dirige-se a um interlocutor’: ela é função da pessoa desse locutor: variará se se tratar de uma mesma pessoa do grupo social ou não, se este for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos [...].

Pode-se constatar que o processo de compreensão – que, segundo Bakhtin (2000, p. 384), é o que torna o sentido dialético –, é dialógico e pressupõe o texto dado, o confronto com outros textos “passados” e a antecipação, a previsão da réplica: aquele que interpreta reage a enunciados anteriores, dialoga com o enunciado em sua situação e antecipa (ou proporciona) “textos futuros”.

O processo de compreensão estabelecido por Bakhtin prevê quatro etapas: a percepção fisiológica dos signos; seu reconhecimento (compreensão de seu significado repetível geral da língua); compreensão de seu significado em um contexto dado (sentido); compreensão dialógica ativa (discussão, consentimento). A enunciação, que deixa marcas nos enunciados, corresponde, pois, ao “evento constituído pela produção de um enunciado, isto é, pela realização de uma frase” (KOCH, 1996, p. 64). Conforme destaca Xavier (2005, p.178), “o hipertexto nos obriga, no mínimo, a repensar as relações entre autor, texto/discurso, leitor, bem como propõe o fim da cobrança de tais direitos” (os direitos autorais), pois:

[...] os discursos pluritextuais [...] se cruzam, se interpõem, se ratificam, se contradizem, se respeitam, ou se insultam, se unem ou se digladiam, enfim estão lá [na malha informacional] indiscriminadamente hospedados em sítios justapostos à espera das análises e avaliação daqueles hiperleitores que por eles se aventurarem e deles quiserem fazer muitos e variados usos ou interpretações, mas, claro, não todos (as) ou qualquer um (a). [...]

Segundo Koch (2003, p. 9), o texto passa a ser visto como um construto histórico e social, complexo e multifacetado, do qual a interação pela linguagem passa a ser atividade constitutiva e, pois, envolve as questões da língua e do sujeito, o que também se aplica ao hipertexto.

Neste trabalho, o hipertexto é concebido como um objeto lingüístico “visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento”. Ao mesmo tempo um processo e um produto, é sempre situado e vai além do âmbito da sintaxe e do léxico, realizando-se “na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua”: envolve, pois, produtores (autores-co-autores), leitores (co-produtores) e condições de produção e recepção específicas, o que o torna um evento comunicativo em que se integram aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos. (MARCUSCHI, 2003).

Ainda que não se possam negar as verdades inscritas nas concepções anteriores, esta última é a que mais se aproxima dos conceitos de texto e de sujeito com que operamos neste trabalho, seja pela natureza do objeto escolhido – o hipertexto –, seja pelas transformações por que passam os sujeitos contemporâneos em meio às novas tecnologias: sujeitos atravessados e constituídos por identidades híbridas, complexas e variáveis, que constroem seu discurso na interação com o outro e com o meio; ação coletiva, portanto. Texto e, do mesmo modo, hipertexto são, portanto, processos construídos na interação texto-sujeito (ou texto-co-enunciadores), de que resulta uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCH, 2003, p. 17).

Quanto ao objeto *stricto sensu* desta pesquisa – o hipertexto –, podemos destacar que, situado no domínio discursivo Internet (simultaneamente serviço e suporte)⁵, é aqui concebido como um objeto potencialmente sócio-interativo e constitui-se de práticas discursivas em cujo interior podemos identificar um conjunto de gêneros⁶ e tipos textuais⁷, conforme se visualiza na figura a seguir:

⁵ É um serviço porque permite a remessa de informações eletrônicas; é um suporte porque favorece a realização e instalação de páginas pessoais como suportes de gêneros diversos. (MARCUSCHI, 2003).

⁶ Gêneros textuais são entidades empíricas (concretamente realizadas) que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo. São, portanto, formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. (BAKHTIN, 1992).

⁷ O tipo textual é identificado pela *natureza lingüística* de sua composição (organização, estruturas sistemáticas) e pelo objeto em torno do qual se constrói: *narração* (fatos e ações executados ou vividos por pessoas ou personagens num determinado espaço-tempo, relacionados por causa-efeito), *dissertação* (idéias e/ou argumentos estruturados em uma ordem lógica: introdução, desenvolvimento e conclusão), *descrição* (seres ou aspectos do mundo sensível ou imaginário, cujas características são vistas/percebidas de um ponto de vista específico e descritas por uma voz situada objetiva ou subjetivamente).

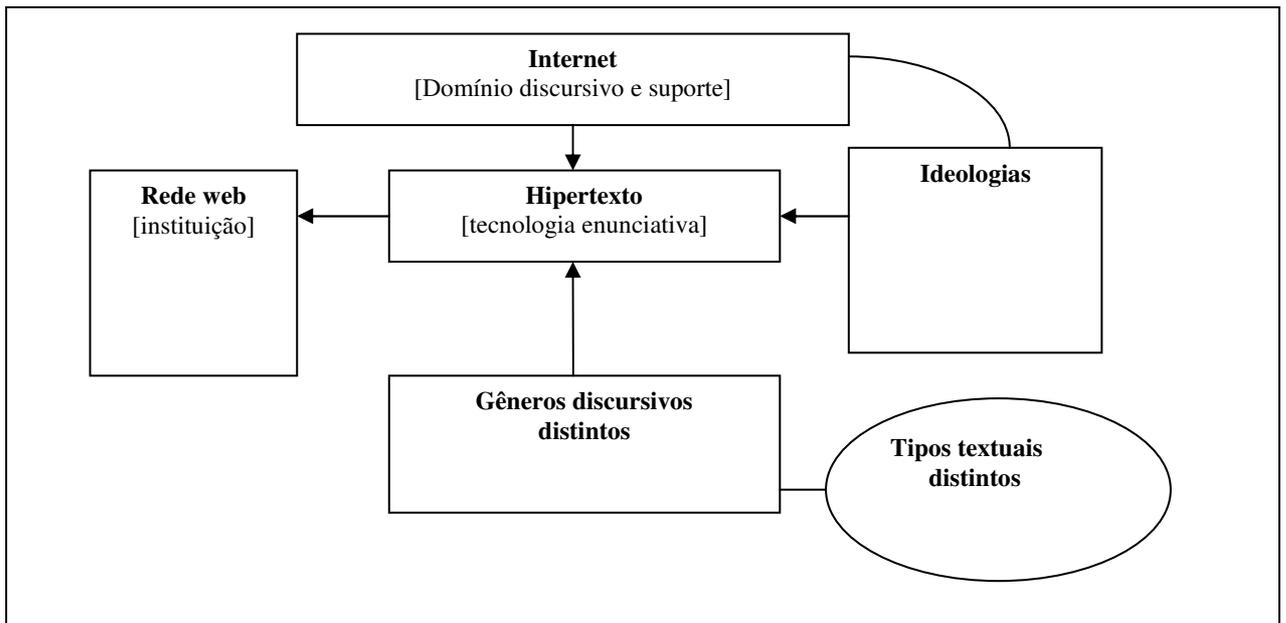


Figura 01. Contextos digitais (adaptada de Marcuschi (2003)).

As telas de qualquer *site* dispõem de páginas, critérios biblioteconômicos de organização de conteúdo regem os diretórios [...] e a armazenagem é feita de acordo com padrões arquivísticos de documentos impressos, seguindo à risca o modelo de ‘pastas’ e ‘gavetas’. Desse modo, o hipertexto é uma biblioteca, um gigante livro virtual de textos com imagens e sons, tudo ligado por nós e que pode ser acessado por um toque de *mouse*, constituindo, assim, o discurso da Internet.

CAPÍTULO III. A HIPERTEXTUALIDADE EM QUESTÃO

3.1 Aspectos históricos e conceitos

O termo “hipertexto” foi cunhado por Theodor Holm Nelson (Ted Nelson) em 1964, nos Estados Unidos. Ted Nelson também foi autor do projeto chamado Xanadu, um projeto com perspectivas interativas em que milhões de pessoas poderiam interagir: escrever, comentar os textos, acessar filmes e gravações sonoras disponíveis na rede e anotar comentários nos ambientes explorados; consistiria numa espécie de materialização do diálogo “incessante” e “múltiplo” (LEVY, 1993, p.29), uma imensa rede acessível em tempo real, contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo. Nelson usou o termo para referir-se a uma escritura eletrônica não-seqüencial e não-linear, realizada em um novo espaço (MARCUSCHI, 2007, p. 146), que fora idealizada por Vannevar Bush.

À época da Segunda Guerra Mundial, o físico e matemático Bush idealizou o *Memex*, um dispositivo no qual o sujeito armazena todos seus livros, arquivos e informações, e que é automatizado de tal modo que pode ser consultado com velocidade e flexibilidade excelentes –, que seria capaz de criar ligações entre uma dada informação e outra, livre de qualquer classificação hierárquica. A idéia foi divulgada em 1945, no artigo *As we may think*. Nessa época, ele era diretor do escritório de Pesquisa e Desenvolvimento Científico do governo Roosevelt e, sendo um pesquisador, pretendia colocar ao alcance dos homens o conhecimento herdado de geração em geração e, assim, proporcionar a interação entre o pensamento do homem e toda produção científica.

A proposta de Bush era criar um arquivo de documentos onde pudesse armazenar, juntos, textos escritos, imagens e sons, à semelhança da mente humana. Sua idéia ficou, todavia, apenas no papel. Os novos processos de registro, transporte e distribuição das informações, profetizados por Vannevar Bush, anunciavam o hipertexto, um conceito unificado de idéias e dados interconectados, que podiam ser editados em computador, e que punha em evidência tanto um sistema de organização de dados quanto um modo de pensar.

No dicionário de língua, a palavra “hipertexto” é definida como um

conjunto de blocos mais ou menos autônomos de texto, apresentado em meio eletrônico computadorizado e no qual há remissões associando entre si diversos elementos, de tal modo que o leitor pode passar diretamente entre eles, escolhendo seu próprio percurso de leitura, sem seguir seqüência pré-determinada. (FERREIRA, 2007, p.453).

Segundo Lévy (1993, p. 44), o hipertexto pode ser descrito como um texto estruturado em rede, labiríntico, o que o opõe a um texto linear; característica que, para Koch (2005, p. 64), seria a principal. Ao **caráter labiríntico**, aliam-se outras características, como a **fragmentaridade** (ausência de um “centro regulador imanente”) e a **descentração**, que decorre do deslocamento de tópicos, “embora não se trate de um agregado aleatório de fragmentos textuais”; a **volatilidade** e a **espacialidade**, vinculadas ao fluxo não hierárquico de informações, à ausência de limites definidos e de tópico, a **interatividade** (relação contínua e praticamente simultânea do leitor com múltiplos autores), a **intertextualidade** (decorrente de sua natureza polifônica e intertextual) e a **multissemiose** (“diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura”).

Desses traços decorre que a leitura do hipertexto não pressupõe uma ordem imutável; há uma liberdade, a qual, no entanto, não pode comprometer a progressão textual e a coerência do texto. Isso significa dizer que o hipertexto precisa ter sentido, já que não é um “agregado aleatório de fragmentos textuais” (KOCH, 2005, p. 64).

A não-linearidade, a fragmentação e a multiplicidade que compõem o hipertexto, bem como a oferta de leituras *self-service* – é o leitor quem determina o que se vai ler e como vão acontecer as leituras –, podem, segundo Xavier (2005), levar o leitor ao “afogamento” no oceano de informação, à dispersão do seu objetivo de leitura e, assim, à não-produção de conhecimentos significativos. Nesse contexto, alerta para a necessidade de conhecer o ambiente hipertextual para utilizá-lo com responsabilidade e realizar atividades que possam auxiliar na construção do conhecimento, particularmente no que se refere à educação. É a “convocação” do professor reflexivo, responsável pela orientação, reflexão e crítica no desenvolvimento de inter-relação leitura-escritura (PIMENTA E GHEDIN, 2002, p. 202), e que pode levar o educando a ser um leitor mais crítico e um sujeito autônomo, criativo-reflexivo e crítico, capaz de produzir seu próprio texto e discurso. O professor reflexivo não se limita a reproduzir apenas o que sabe, mas atua criativamente na formação de opiniões diversas a sua prática de ensino, construída a partir de sua reflexão, como pretendemos que fosse a construção dos hipertextos aqui analisados.

Importa considerar que, na década de 1990, ocorreu uma grande virada com o sociocognitivismo e o interacionismo bakhtiniano: o texto passou a ser visto como lugar de

constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento mais dinâmico, onde convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997 apud KOCH, 2003, p. 9). Desde então, as mudanças nos conceitos de texto e de autor/escritor vêm assumindo novos contornos. Já se tem um novo conceito de língua, que não se centra mais na noção de unidade (MARCUSCHI), e o texto passa, pois, a ser um lugar de implícitos, somente interpretados/detectados no contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p. 17). Na concepção interacional, o sujeito aparece no plural, “sujeitos atores/construtores”, indo ao encontro das perspectivas da escrita em hipertexto, cujos “atores” são vistos como leitores/navegadores/autores/escritores/editores, distanciando-se da concepção de sujeito cartesiano.

Segundo Koch (2003, p. 67), o hipertexto tem sido apontado como um novo paradigma de produção textual, pois permite visualizar, de uma janela do computador, documentos inseridos nas *home pages* e que podem ser lidos e explorados através de *links* e *hiperlinks*⁸.

Xavier (2005, p.170), por sua vez, concebendo o hipertexto como o “protocolo da Tecnocracia”, vê nele a hegemonia da globalização. Para o autor, o hipertexto é uma forma de leitura e escrita que, em decorrência de sua característica interativa e intertextual, dessacraliza o autor: todos podem entrar, escrever, colocar em rede seus pensamentos, sonhos e desejos, o que nos conduz, como já mencionamos, a rever o conceito de direitos autorais, até então reservado àqueles que detêm prestígio acadêmico. Pode-se dizer que o hipertexto é uma produção coletiva, ilimitada e aberta; um processo de leitura/escritura multilinearizado, multisseqüencial e não determinado, realizado em um novo espaço – o ciberespaço. (MARCUSCHI, 1999).

As críticas apresentadas por Xavier retomam (e ampliam) uma discussão empreendida por Marcuschi (1999, p. 33-35) acerca dos princípios estruturadores dos *links* – caracterizados como “cognitivos, culturais, sociais, históricos, pragmáticos, temáticos, científicos, teóricos”, entre outros traços –, em que o pesquisador chama a atenção para o risco da perda das noções de coerência e de topicidade, para o comprometimento da continuidade temática e da progressão referencial nas adições, divisões, inserções,

⁸ Um hiperlink pode apontar para um local específico de uma página usando uma âncora ou um indicador. Indicador é identificado por um sinalizador azul. Isso normalmente é chamado de vínculos com âncoras ou indicadores de uma página. Esses links são úteis quando você deseja vincular um local específico que não seja o início da página, embora eles também possam ser usados em uma página da Web para levar o usuário ao início dessa página. Disponível em: <http://office.microsoft.com/training/training.aspx?AssetID=RP060867761046&CTT=6&Origin=RP060867731046> Acesso em 29/04/2008, às 8h30min.

substituições, derivações, disjunções e outras operações que ocorrem (ou podem ocorrer) no processamento do hipertexto.

Koch (2003, p.70), por seu turno, esclarece que:

Caso o leitor, como um *flâneur*, passeie desavisadamente de um link a outro e, a partir do novo texto acessado, por meio de novos links, a outros textos, e assim sucessivamente, ele correrá o risco de formar, uma grande cascata, quebrando a continuidade temática, como é comum acontecer na conversação espontânea, em que um assunto puxa o outro, que puxa outro, que puxa outro e mais de tal forma que, ao final da interação, já não é mais possível nomear o tópico da conversa, isto é, dizer sobre o que, afinal, se falou (“falamos de tanta coisa...”)

Para Komesu (2005, p. 1)⁹, a não-seqüencialidade do processo de leitura é um traço favorável dessa “nova forma”:

o hipertexto [...]é uma das realizações mais importantes da internet, mas não é a internet. Enquanto esta é definida como o conjunto de redes que interliga computadores em âmbito mundial mediante protocolos específicos (TCP / IP, Transmission Control Protocol / Internet Protocol) –, o hipertexto é, do ponto de vista da técnica, um documento que contém links (ligações eletrônicas) não-lineares para outros documentos em rede, o que permite um processo de leitura não-seqüencial. Por meio dos links nele indexados, torna-se possível o acesso aos demais hipertextos, criando, assim, estruturas textuais que são atualizadas pelos próprios usuários.

De uma perspectiva mais técnica, Lévy (1993, p.25) considera que o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de formação não são ligados linearmente, como em uma corda com nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Pode-se dizer, então, que o hipertexto é o ambiente que acopla textos, sons e imagens que podem ser acessados por meio de um clique do *mouse* nos *links* e *hyperlinks*.

Os *links* são pistas sugeridas pelo autor do hipertexto para que o leitor possa navegar, ler e construir sentidos, mas o leitor precisa ter em mente o tema, o objetivo bem definido, conhecimentos prévios, conhecimentos lingüísticos e textuais para que a sua busca no hipertexto possa ter sentido e relevância. Os *links* são identificados pela cor azul e marcam a intertextualidade explícita entre os textos. Quando o leitor está conectado e “clica” na

⁹ O autor e o leitor no hipertexto - Fabiana Komesu - Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 2005. f.komesu@uol.com.br

palavra ou expressão em azul, estas mudam de cor, “avisando” que foi acessada, estudada, pesquisada, observada, constituindo-se numa grande rede hipertextual.

Já os *hiperlinks/links* são os principais elementos do texto eletrônico. São dispositivos técnico-informáticos (KOCH, 2003, p.64), pelos quais são acessadas as informações *on-line*, realizando-se dessa forma as navegações no ambiente virtual, cujos deslocamentos dão-se por meio do *mouse* (em forma de uma mãozinha). Eles podem apresentar-se móveis ou fixados na tela do *site*. São eles que, na condição de dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line*, produzem o [efeito de] labirinto e, ao mesmo tempo, constituem-se em pistas destinadas a orientar o leitor na construção de sentido. Da perspectiva da textualidade, os *links* e *hiperlinks* assumem diversas funções, como: função dêitica, função coesiva e funções cognitivas. (KOCH, 2003, p. 64).

Segundo Koch (2003, p. 63), o hipertexto “constitui um suporte lingüístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas”. Tais interações são possibilitadas pelos *links*, que levam o leitor a escolher caminhos e opções diversificadas no ato de leitura, e isso só se torna possível pelas disposições de elementos do hipertexto que se encontram interconectadas, embora não necessariamente correlacionados os *hiperlinks*. São essas as ligações que permitem a interação do sujeito a outros textos e, também, ao mundo. São os nós que se ligam para formar a grande rede virtual, transformando a leitura numa sucessão de percursos e de paradas e constituindo a intertextualidade.

Por não ter um centro, o hipertexto acaba por ser definido, metaforicamente, como uma estrela; como feixe de possibilidades, um leque de ligações possíveis, ou, ainda, segundo Marcuschi (2000, p. 5), como labirinto, rede, tentáculo, paisagem, tecido e outros.

Concebido como rede, como rizoma, como metáfora do pensamento, o hipertexto é um material híbrido, dinâmico e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona em sua superfície formas outras de intertextualidade. (XAVIER, 2005, p.171)

Por seu turno, Koch (2003, p. 67) destaca que:

O hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Por ser um “texto múltiplo”, funde e sobrepõe inúmeros textos, textos simultaneamente acessíveis ao simples toque do *mouse*. Como encontro ou entrechoque das diversas vozes que permeiam esses textos, é essencialmente polifônico e dialógico.

Em face do exposto, pode-se afirmar, em primeiro lugar, que o hipertexto não se configura como um objeto original, mas como uma nova forma de relacionar ícones e escrita, imagens e outros sistemas de signos, sem que estes absorvam definitivamente a escrita e sem que esta continue enfeixando poderes decisivos ou mantendo-se como a principal fonte de significações. O que se constitui é uma nova e singular realidade cultural. Assim, o hipertexto configura-se como um discurso pluritextual, em que se constroem e dialogam múltiplas vozes, o que nos conduz à discussão do problema da autoria.

3.2 O hipertexto e a questão da autoria

Ancorada pelo avanço tecnológico e pela globalização, surgiu a Internet, uma ferramenta que desterritorializou (ORTIZ, 2003) o sujeito, lançando-o numa posição de sujeito e de assujeitado. A Internet interferiu na questão espaço-temporal, bem como na escrita, que se tornou plural pela hibridização. O sujeito passou a ser deslocado e atravessado pelo poder das máquinas, pois pôs-se a falar e pensar de um entre-lugar (BHABHA, 1998).

As mudanças sociais não só romperam fronteiras pela desterritorialização do sujeito e do saber, como também produziram o desgaste da distinção entre culturas, rompendo, assim, as fronteiras lingüísticas no que tange à função-autor (FOUCAULT, 1992).

Conforme Galli (2005, p.120), baseada em Gaudin (1993), “o avanço da tecnologia permitiu a ampliação e a padronização do léxico, em área de especificidade, de forma a tender as necessidades em situação de uso; uma questão social e histórica”. Pode-se dizer que essas mudanças alteraram de modo significativo a vida sócio-cultural do sujeito pós-moderno.

Com o impacto da globalização e da Internet acentuou-se também a difusão do consumismo real e virtual por apresentar agilidade e interatividade. Essa disseminação da cultura passou a ser por meio do hipertexto, o que permite ao leitor/navegador/escritor acessar infinitas informações, realizar tarefas e interações concomitantes, geralmente escritas, em tempo real ou sincrônico por meio dos novos gêneros emergentes acoplados no seu texto-base, que se vai diferenciar, significativamente, do texto impresso. Esse novo paradigma alterou a interação/ação do sujeito, abriram-se infinitas possibilidades de interligações, interações (KOCH, 2003, p. 62).

Na era tecnológica, a escrita do autor difere da tradicional, pois se trata de uma tarefa coletiva, intertextual, interativa, diferente da escrita do livro impresso. Transformou-se também a linguagem e as formas de conceber a produção textual. Essa mudança está explícita nas *formas de escrever* nos novos gêneros textuais, como os *Chats*, os *Blogs*, o *Orkut*, *MSN*, entre outros, que ora invadem as instituições. Com esses novos gêneros textuais, surgiram novas linguagens, novos itens lexicais oriundos do inglês, alguns já dicionarizados, como, por exemplo, a palavra Internet e e-mail¹⁰, confirmando o pensamento de Chartier (2002, p. 18): o imperialismo ortográfico inglês impõe sua supressão às outras línguas quando são escritas e lidas na tela do computador.

Os usuários, pela rapidez das informações nas interações virtuais, também optam por palavras “neológicas” reduzidas como: D+, bjos, tb, td, mt, akeli, aki, esqueceram, daki, qm, qnd, tbm, tc etc., bem como os “emoticons”, que desempenham papel semelhante ao de alguns operadores modais no texto falado ou escrito. São a materialização explícita de expressões numa interação humana virtual, são elementos semióticos que representam emoções, sentimentos e percepções no ato da comunicação. Para a semiótica, os *emoticons* são parte integrantes na construção de sentidos em ambientes digitais de aprendizagem (FONTES, 2007, p. 75). Já Chartier (2002, p. 17) define os *emoticons* como símbolos para indicar o registro de significado das palavras como: alegria, tristeza e outros, criando um dialeto identificador da *cibertribo*. (CAIADO, 2007, p. 40)

Araújo (2007) considera que essa invasão lexical pode ser chamada de “Tsunami digital”, que muitas vezes desenvolve uma espécie de *internetofobia*. O que muda com a escrita digital hipertextual não são apenas estrutura e forma de expressão; soma-se a isso a produção coletiva, cooperativa e os conceitos de leitor e de autor. Araújo (2007, p.17) ainda chama a atenção para a necessidade de se “olhar para a língua não como um sistema estável, mas como um lugar de interação humana”, acrescentando que, ao contrário do que afirmam os conservadores, “a Internet não é nenhuma ameaça para a língua”.

Nesse contexto de mudanças constantes, o sujeito mudou o seu discurso e sua identidade tornou-se híbrida e fragmentada, passando a variar conforme o lugar de onde fala. Nessas transformações históricas, a descrição desses momentos marcados pelo avanço tecnológico tornou-se preponderante numa concepção de escrita como o principal meio de comunicação.

¹⁰ Ver MINIAURÉLIO. Dicionário da Língua Portuguesa. 6. ed. revisada e atualizada. Curitiba: Positivo. 2007, p. 337.

Esse processo de escrita levou-nos à redefinição do conceito de autoria. Já para um escritor da era digital, nada precede sua escrita, pois o texto é escrito no *aqui e agora* (BARTHES, 1988, p.68). Na produção no/do hipertexto, observa-se que o escritor nasce ao mesmo tempo em que seu texto; nasce da necessidade, do momento, do lugar em que fala o leitor/autor. Chartier (2002, p. 24) considera o mundo eletrônico uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

Diferente do que ocorre no texto escrito, linear, a organização do hipertexto, no contexto das novas tecnologias, torna-se algo semelhante a bancos de dados que permitem a seleção e visualização de informações, cuja relevância ou pertinência em relação ao tema será julgada pelo leitor-co-produtor, num processo de retextualização.

Empregado pela primeira vez em 1993, para fazer referência à tradução de uma língua para outra, o termo “retextualização” recobre, hoje, pelo menos três procedimentos: a tradução (TRAVAGLIA, 1993), a refacção ou reescrita (ABAURRE, 1995) e a transformação de textos orais em textos escritos (MARCUSCHI, 2001). Em sentido lato, além desses, podem ser considerados, como processos de retextualização, os atos de resumir, parafrasear, parodiar, transformar textos de um sistema semiótico em outro (de verbal a não-verbal ou vice-versa), de livros a filmes ou novelas, de verso em prosa (ou vice-versa).

Neste trabalho, consideramos o hipertexto como resultado do processo de retextualização, à medida que os produtos aqui analisados constituem-se como novos textos, construídos sobre/com/por meio de textos pré-existentes.

Nos textos escritos, as informações aparecem organizadas numa seqüência definida pela autoria (do mais relevante para o menos relevante, ou vice-versa), marcada por seqüenciadores, operadores argumentativos e outros mecanismos ou instrumentos de coesão (lexical ou referencial) e progressão temática. Nos hipertextos, o autor constrói segmentos textuais (em que geralmente se integram diferentes sistemas semióticos e se envolvem diferentes “autores”) que permitam a construção de relações de sentido, mesmo se acessados em uma ordem diferente. Acredita-se que, quando isso ocorre, aquele que acessa constitui-se como um novo “autor” e o texto que lê é um outro texto.

Diante disso, entendemos que o leitor pode intervir em seu próprio conteúdo, pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera, conforme Chartier (2002, p. 25). Conseqüentemente desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, pois passa a ser modificado, segundo o autor, por uma escritura coletiva, múltipla,

polifônica. Dessa forma, realiza o sonho de Foucault quanto ao desaparecimento individual do discurso, ou seja, da função-autor. Os conceitos de leitor e autor começaram a tomar outros rumos e novas funções.

O processo de construção de sentidos, seja na produção, seja na leitura em/de hipertextos, retoma (embora com ferramentas diversas), no entanto, mecanismos de relações intratextuais e intertextuais usados nos textos impressos, como é o caso das notas de rodapé ou das referências a outros estudos. É ao leitor que cabe escolher os caminhos de leitura que vai seguir para construir um todo coeso e coerente com as peças do jogo que tem a sua disposição no hipertexto. Assim, o “texto” passa a ser de fato construído pelo leitor a partir dos *links* consultados durante o processo de leitura, o qual deve saber integrar e interpretar.

A interação entre interlocutores passou a acontecer em tempo real, permitindo ao sujeito leitor/escritor/autor virtual acessar infinitas informações simultâneas em rede. Assim, o leitor/escritor/autor passou a ser conhecido com navegador, usuário, *hipernavegador*, internauta.

Essa revolução da escrita digital nos conduz à discussão e a uma reflexão mais consistente do papel do autor, assunto que já vem sendo objeto de crítica e reflexão em estudos do texto e do ambiente virtual, por autores de distintas áreas, como Barthes (1988), Marcuschi e Xavier (2005, 2007), Marcuschi (2000, 2007) Komesu (2005) e estudiosos de Foucault (1992).

No processo histórico, a escrita passou por momentos marcados pelo avanço tecnológico: do manuscrito ao impresso e, agora, para o eletrônico. No primeiro, os textos eram feitos pelos escribas e podiam ser modificados e copiados; a distância entre autor e leitor não era tão significativa. Depois, com o surgimento da imprensa, aconteceu uma ruptura significativa no modo de organizar o texto e no processamento da leitura. Surgiu o livro e, desde então, a leitura se tornou contínua e linear; a cultura e os conhecimentos foram sendo disseminados por meio dos livros, que podiam não só ser manuseados, como também consumidos, dando-se origem ao sujeito/Autor. O texto impresso acabou por distanciar o autor do seu leitor. No compasso da globalização, a tecnologia avançou de forma progressiva, interferindo decisivamente na vida do sujeito e na sua cultura. Na década de 90 do século XX, com o surgimento da escrita eletrônica, o texto passou a ser virtual e fugaz.

Nessa mesma época, Tim Berners-Lee criou a Word Wide Web (WWW)¹¹, origem da Internet, e o texto passou a ser lido num ciberespaço. Sua edição passou a ser livre,

¹¹ Ver Lunardi, 2006.

abrindo, nesse ínterim, outras possibilidades de organização e de criação textual. Ao texto, juntaram-se som e imagem, surgindo, dessa forma, o texto hipertextual, intertextual e interativo, que passou, pois, a ser modificável, copiado, plagiado, atualizado e contextualizado, podendo ser tudo ao mesmo tempo e em tempo real.

Desde então, o leitor/escritor/navegador, por meio dos *links*, passou a ter a “liberdade” e o “controle” total de suas leituras e produções; passou de *leitor passivo* para *navegador ativo*, inserindo-se aí o leitor *imersivo* postulado por Santaella (2004). Tornou-se, dessa forma, o dono absoluto de suas “vontades imediatas”, de seus “desejos imaginários”.

No hipertexto, a produção passa a ser coletiva, ilimitada e aberta, não se fechando num único sentido. Nesse contexto, o escritor/autor nasce da necessidade, do momento, do lugar em que fala. O leitor/navegador transforma-se num autor/escritor/editor em movimento, (re) criando e (re)elaborando idéias, pensamentos e ensinamentos no ir e vir dos *links* possibilitados pela informática.

Embora seja um assunto recente e polêmico, estudiosos como Xavier (2005) acreditam que a leitura no hipertexto potencializa uma “emancipação do leitor”. Marcuschi, por sua vez, acredita em uma redefinição do limite entre autor e leitor e considera que o hipertexto seja construído por escritores que criam os *links* e decidem as trilhas, os caminhos a serem seguidos. O que se pode afirmar é que não há fronteiras claras.

Em se pensando a escrita hipertextual como meio de livre expressão, em que o leitor escolhe o caminho de sua leitura, sobre o quê e o como escrever sobre si e sobre os outros, divulgar/editar seus pensamentos, desejos e sonhos, pode-se dizer que o espaço virtual hipertextual inaugura um novo espaço, um espaço intertextual e híbrido. O dono do discurso passa a ser o usuário que, ao acessar os *links* e apropriar-se das novas linguagens, toma a liberdade de criar/elaborar/reelaborar o seu dizer. A importância dada à “pessoa do autor” vai perdendo sua dimensão. O foco não está mais na vida do autor, não se busca mais na obra ou no texto entender quem o produziu e por que o produziu.

Vale lembrar que o texto virtual passa a ser reconhecido como texto somente a partir do momento em que é acessado, “linkado” explorado e compreendido pelo sujeito/leitor/escritor/autor, distanciando-se do texto impresso.

Dessa forma, a produção hipertextual mostra-se como lugar de transição de sentidos numa determinada comunidade, onde se podem ler e ver informações ou acontecimentos e comunicar-se livremente, confirmando que o texto vem de alguém e vai para alguém e que, nesse movimento, jogam-se, modificam-se e reconstroem-se pensamentos em relações de transição permanentes.

Esse processo pode ser comprovado e materializado nas marcas explícitas e heterogêneas do hipertexto e nas mais diversas formas de escrita e de interpretação dos novos gêneros digitais, como, por exemplo, o *Blog*. Nesse ambiente, segundo Komesu (2005), leva-se em consideração o posicionamento enunciativo do autor e a imagem que ele faz de si na relação dialógica com outro. No *blog*, o “blogueiro” tem a “liberdade” de escrever o que pensa, da forma que quiser, e criar também a sua linguagem, seu léxico e histórias sobre si mesmo, como também disponibilizar, na rede virtual, a sua produção, sem o comprometimento que exerce um autor de uma obra literária. De que lugar fala esse “blogueiro”? Quem é esse sujeito? Acredita-se que haja, nesse espaço, um jogo de imagem (sair do lugar real e aprofundar-se no mundo imaginário, no mundo virtual, digital, num *chat*, por exemplo).

Esse poder de liberdade de expressão proposto pelo tempo e espaço vem comprovando a dessacralização do autor e sua morte, porque, nos espaços virtuais, qualquer usuário, independente do seu grau de cultura ou instrução, pode inscrever-se na rede e divulgar seus conhecimentos, pensamentos, sonhos e até ensinamentos. O leitor/navegador/escritor/autor não precisa de “permissão” das “autoridades literárias” e nem ser indicado por um sujeito “consagrado” da literatura e da censura para enviar sua mensagem *on-line*; também não precisa ser um técnico em informática para realizar tais ações. Alguns defensores do hipertexto já pregam a morte da autoria, com o fim dos direitos autorais.

Na *Web*, a expressão “*Copyleft - all rights reversed*” equivale a ‘deixamos copiar’, fazendo trocadilho com a expressão “*Copyright - all rights reserved*”, encontrada nos finais das obras e que proíbe cópia ou plágio (direitos autorais). Mas os textos virtuais quebram a hegemonia da “função” autor e, dessa forma, o leitor acaba por ganhar poder sobre os textos, tornando-se um “copista” moderno, um plagiador de textos e *softwares*¹² disponíveis na rede.

O fim dos direitos autorais parece possível porque, na rede hipertextual, independente de classe social, cultura, cor, etnia, condições financeiras, os usuários da rede têm a liberdade de copiar, plagiar, reelaborar e reconstruir sentidos, lançar idéias, sonhos e desejos em cooperação e esses eventos possibilitaram a escrita coletiva e o compartilhamento de conhecimentos em rede.

Nesse viés, todos podem ser escritores/produtores/autores e colaboradores de um mesmo texto, de um mesmo projeto, de um mesmo objeto; enfim, solucionar possíveis problemas em cooperação e virtualmente.

¹² Termo usado como sinônimo para programa de computador.

Na escrita virtual, muda-se até mesmo o conceito de escrita: o recurso é o teclado do computador, meio pelo qual os “chateiros” criam seus próprios códigos para “agilizar e simultaneizar” a interação e a comunicação. Podem ser palavras, expressões ou os “emoticons” que são escolhidos e construídos pelos autores/navegadores/leitores/produtores conforme a intenção, objetivo ou desejo no momento da interação. O único critério é o de que o usuário tenha a sua disposição um pouco de conhecimento do “internetês”. (ARAÚJO, 2007).

Essa visão revela a tendência a não mais focalizar os conhecimentos no livro impresso, mas no uso de novas tecnologias e, em especial, do computador e do hipertexto como novas formas de construção de conhecimento. Isso porque tanto a relação fala e escrita quanto os modos mistos e heterogêneos de conceber a língua vêm sofrendo alterações significativas.

A despeito da aparente liberdade de expressão e interação verbal possibilitada pela Internet, não podemos esquecer de que vivemos numa sociedade em que há uma ordem, um ritual que controla o nosso dizer (FOUCAULT, 2005). Somos livres até onde nos permite a nossa consciência, a nossa sexualidade, o nosso pudor, a nossa moral e a nossa educação.

Ainda que os autores dos hipertextos não venham a ser reconhecidos em seus “direitos autorais”, tal como previsto no Art .5º da Constituição Federal, não se pode negar que há, neles, um princípio de autoria que envolve mecanismos e escolhas e de que vão derivar nós, segredos e um funcionamento cujos meandros procuramos desvendar no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV: O HIPERTEXTO NO CENÁRIO ESCOLAR

Neste capítulo, analisamos os cinco hipertextos que constituem o *cópus*, principiando por uma descrição do percurso empreendido pelo autor de cada texto-base (matriz de cada HT) e das características superestruturais e macroestruturais desses textos, chegando aos aspectos pertinentes à (hiper)textualidade.

4.1 Fábulas – leitura e escrita – HT01 - GSJ

Na construção e composição da HT01, a professora vasculhou a rede, coletou e selecionou, entre centenas de *sites*, quarenta e cinco (45) endereços eletrônicos. Primeiramente, a busca concentrou-se no tema/tópico do seu trabalho, “Fábula”, em doze (12) *sites*, dos quais dois (02) tiveram seus conteúdos incorporados ao texto-base. Em seguida, seguiu estratégias de busca de informações sobre o suporte “hipertexto” (02) e sobre “informática educativa” (02).

Definido o gênero “fábula”, procurou informações sobre personagens do gênero (01) e, em seguida, buscou significados de adjetivos e substantivos que representassem o conteúdo pesquisado (05). Na seqüência, a busca concentrou-se em autores do gênero e destacou: Fedro (02); Jean de La Fontaine (03); Monteiro Lobato (02); Esopo (04).

Ela incluiu também histórias animadas (01) e selecionou também *sites* de paisagens e animais, que contribuíram para a construção do cenário (“tartarugas” [02] e *gifs* animados de animais [04]). Enquanto professora de português, não deixou de marcar o espaço da gramática, buscando para o contexto “acentuação” e “pontuação” (02) e conceitos de “gênero textual” (01), já que proporia atividades de produção textual para a avaliação do processo de leitura-escrita hipertextual. Utilizando as tecnologias informatizadas na produção do HT01, a professora autora verificou informações sobre multimídia (01) e computador (01). Os conteúdos dos *sites* pesquisados, analisados e selecionados passaram por uma seleção, segundo o critério da continuidade tópica/temática.

Eis o texto-base:

HT01 – TEXTO-BASE – “Fábulas – leitura e escrita”

O que são fábulas?

As fábulas são histórias curtas que têm por objetivo transmitir uma lição de moral. As personagens das fábulas são geralmente animais que representam as características da personalidade humana, como o egoísta, o ingênuo, o espertalhão, o vaidoso, o mentiroso, etc

A fábula se divide em duas partes: o que aconteceu e a moral - a mensagem da história

Fábula é uma das mais antigas formas de narrativa. Ela permite às crianças a possibilidade de entrar em um mundo de fantasia.

Os principais autores de fábulas são: o grego Esopo, o latino Fedro e o francês Jean de La Fontaine.

No Brasil o autor de maior destaque nesse gênero textual foi Monteiro Lobato.

Esopo, autor grego, usava muitos bichos como personagens de suas fábulas, como tartarugas, lebres, raposas, formigas e corvos. Ele utilizava as histórias para enfatizar os valores morais, demonstrando através delas o certo e o errado.

Fedro, um outro autor de fábulas, é filho de escravos, recontou as fábulas de Esopo, mas em suas histórias enfatizava sua revolta contra a injustiça.

Jean de La Fontaine, um francês, através da fábula, ele denunciava as injustiças e a miséria de seu povo. Reescrevia as histórias violentas adaptando-as para as crianças.)

Monteiro Lobato - No Brasil, Monteiro Lobato foi o escritor de maior destaque da literatura infantil. Escreveu o Sítio do Pica-Pau Amarelo, criando os personagens como a Dona Benta e tia Anastácia. Ele conta as histórias em forma de fábulas.

Outro autor brasileiro como Millor Fernandes nasceu no Rio de Janeiro, foi jornalista, cronista, dramaturgo entre outros foi também autor de fábulas. (Vamos ler uma fábula dele?). “Clique no leãozinho.”

As fábulas contam as histórias através dos dramas vivenciado pelos animais, ela confronta os pontos positivos e negativos da personalidade humana, ensinando valores através das fábulas

A fábula é um gênero textual narrativo, podemos trabalhar muitos valores, tais como: a justiça, a caridade, a prudência, o amor, o respeito e a união. Traz como características, certas atitudes humanas, como a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser bondoso, o não ser tolo. É breve, pois a história é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir. No finalzinho das fábulas aparece uma frase destacada chamada de MORAL DA HISTÓRIA

Para se escrever uma fábula é necessário o conhecimento de algumas regras de pontuações e acentuações.

ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA AO ALUNO/LEITOR

Vamos ler alguns destes conceitos antes de iniciar o nossa produção textual?

“Agora vamos trabalhar a fábula de Esopo, construindo cenários “A RAPOSA E AS UVAS”. “Agora vamos trabalhar as fábulas de Esopo”. “Escreva o título da fábula que você acabou de ler?”

“Escreva o nome dos personagens?”

“Qual é o ensinamento que a estória transmitiu para você ?”

“Ilustre a fábula.”

“Crie um diálogo entre os dois animais que transmita algum ensinamento de valores humanos. Depois reescreva no Word utilizando os sinais de pontuações do diálogo. Clique na figura!”

Foi escolhido como autor principal deste projeto o Esopo, pois através das pesquisas foi possível perceber que todos os outros autores citados neste, tem uma relação direta com suas fábulas, adaptando-as ou apenas recontando-as.

Composto de vinte e cinco *slides*, HT01 teve como objeto de leitura e pesquisa as “Fábulas” e, como objetivo¹³,

Despertar o gosto pela leitura através do gênero textual Fábulas, utilizando os recursos de multimídia do computador e refletir sobre os ensinamentos transmitidos pelas leituras e relacioná-los com os dias atuais.

Definida a macroproposição global do texto – seu tema –, GSG organiza a produção com estruturas e discurso típicos do gênero “material didático”, de natureza

¹³ O objetivo de cada HT é explicitado no Relatório que cada professor-autor apresentou como exigência para avaliação na Oficina. Vincula-se, portanto, às “condições de produção”.

explicativo-descritiva: com a intenção de fazer alguém saber (transmitir conhecimento), principia seu HT dialogicamente, ou seja, com uma pergunta destinada ao interlocutor-aluno (alvo/destinatário do HT). A estratégia do diálogo vai repetir-se nos enunciados instrucionais que se apresentam (quase) ao final do HT, construídos com formas verbais no modo imperativo (“escreva”, “ilustre”, “clique”, “crie”) ou com enunciados com efeito de convite (“Vamos ler”, “vamos trabalhar”), característicos do “estilo” didático-pedagógico. Quebrando a unidade de sentido, a autora inscreve, no último parágrafo, um outro destinatário – o leitor de seu relatório; a instrutora da Oficina –, perante o qual justifica sua opção por Esopo, deslizando do gênero “material didático” para o gênero “relatório”.

A preocupação com este último evidencia-se na figura que segue, um dos *slides* preparados pela autora: um “sumário” composto com *links* funcionando como pistas e orientações para a leitura de seu relatório (de que HT01 faz parte), resultante de um trabalho de organização, seleção, associação e redução de informações (LÉVY, 1996). São *links* (focalizadores) para facilitar o acesso a qualquer uma de suas partes, permitindo uma navegação mais rápida e dando ao usuário/leitor não só a visão da página que está sendo lida, mas também das partes principais do texto, cujos *links* levam para outros *links* e assim sucessivamente:



<h2>Sumário</h2>	
<u>Tema</u>	<u>Conceitos de fábulas</u>
<u>Objetivos</u>	<u>Atividade 1</u>
<u>Avaliação</u>	<u>Atividade 2</u>
<u>Introdução/Fábulas</u>	<u>Atividade 3</u>
<u>Esopo</u>	<u>Conclusão</u>
<u>Fedro</u>	<u>Sites Pesquisados</u>
<u>Jean de La Fontaine</u>	<u>Relatório</u>

Figura 02 – Sumário.

Do ponto de vista das superestruturas (VAN DIJK, 1989) ou da construção composicional, podemos afirmar que HT01 é um texto misto, em que coexistem os discursos explicativo-descritivo (marcado especialmente por microestruturas tais como o verbo “ser” e

os adjetivos de valor predicativo) e dissertativo-expositivo (visível na exemplificação e nos aspectos históricos explanados), com amplo predomínio do primeiro. Na elaboração de HT01, a autora utilizou-se do conhecimento enciclopédico e, em face do lugar de onde se pronuncia – o de professora “formada” em Letras –, sugeriu atividades que deslizam do reconhecimento (qualificação) do gênero textual em estudo ao uso de recursos de pontuação, marcando sua preocupação com aspectos normativos.

Quanto às macroproposições locais (VAN DIJK, 1989), constata-se que há a definição do objeto (que confirma a expectativa criada pela pergunta inicial), a menção à forma (“história” + moral) e aos elementos constitutivos do gênero “fábula” (personagens e seus atributos, temática), além das microestruturas (elementos léxico-gramaticais).

O arranjo das macroproposições não obedece, todavia, a uma seqüência linear, comprometendo a progressão textual. Encontram-se, por exemplo, aspectos da definição disseminados por diferentes períodos e parágrafos:

As fábulas são histórias curtas que têm por objetivo transmitir uma lição de moral.

Fábula é uma das mais antigas formas de narrativa.

A fábula é um gênero textual narrativo [...]

É breve, pois a história é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir.

Também não é linear a ordenação dos elementos constitutivos do gênero “fábula”. A primeira menção à estrutura (forma) surge no terceiro parágrafo – “A fábula se divide em duas partes: o que aconteceu e a moral – a mensagem da história” –, sendo retomada, ainda que com pouco efeito de progressão, bem adiante, no nono – “As fábulas contam as histórias através dos dramas vivenciado [*sic*] pelos animais” [que faz referência, anaforicamente, a “o que aconteceu”]; “ensinando valores” [que retoma, também anaforicamente, “a mensagem da história”] – e no décimo parágrafo – “No finalzinho das fábulas aparece uma frase destacada chamada de MORAL DA HISTÓRIA”.

A referência à temática – selecionada pela autora, aparentemente, como a informação mais relevante (posto que ocupa a primeira linha do HT e ressurgue em duas das atividades propostas pela professora-autora) – será retomada no nono parágrafo – “ela confronta os pontos positivos e negativos da personalidade humana, ensinando valores [...]” – e no décimo, em que se mistura à definição – “a história é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir” –.

As personagens, elemento sem o qual não se constroem fábulas, são mencionadas logo no início (segundo período do primeiro parágrafo), para reaparecerem no quinto, mescladas aos autores, no nono e em duas das atividades propostas pela professora.

No corpo do texto-base, percebe-se que a autora dedica mais “espaço” aos autores do gênero (4 parágrafos), o que vem constituir a contraparte dissertativa¹⁴ de seu HT.

No plano das microestruturas (elementos gramaticais e propriamente textuais), destaca-se, de um lado, a quase ausência de marcadores da presença do sujeito que enuncia e de operadores modais avaliativos incidindo sobre o que é dito; de outro, o recurso aos conectores e anaforizações, especialmente a coesão lexical, com a repetição, a hiponímia, a hiperonímia, a elipse e a anáfora indireta (AI).

A composição dos slides de HT01 é marcada por *links* ou nós, que destacam os tópicos, ou palavras com maior carga semântica em relação ao objeto estudado, ao tema e ao objetivo proposto pela autora. Inicia-se, pois, com a palavra “Fábula”, grafada em maiúscula, que serve como fio condutor de leitura na busca de construção de sentido acerca do objeto.

Por meio desses nós, a autora procura garantir a referência e a progressão textual e temática. Como estratégia para garantir a referência, predomina em HT01 a reiteração do mesmo item lexical (“fábula[s]”), o que, em um texto impresso, comprometeria a progressão temática. Aqui, no entanto, isso não ocorre porque a repetição é uma ação que faz parte da elaboração de hipertexto no programa PowerPoint¹⁵ e cada *link* dá acesso a textos diferentes, tais como histórias cantadas, contadas, imagens em movimento, com opções de outros *links*: animação e som, só animação, só ilustração, explorando o jogo intertextual com textos elaborados por distintas gerações (KOCH, 2003, p. 55) e evidenciando o aspecto multissemiótico do hipertexto:

¹⁴ A exemplificação funciona como um dos tipos de argumento previstos na superestrutura dissertativa.

¹⁵ O PowerPoint utilizado aqui é um programa do pacote Microsoft Office 2003. É um suporte de apresentação onde se podem mover ou copiar informações ou criar um objeto vinculado, um atalho ou um *hiperlink* entre documentos de programas diferentes. Numa apresentação, os *slides* podem estar em seqüência ou não. Mesmo estando programados em cadeia, cada *slide* é independente do outro, por isso há a necessidade de repetição de item lexical para a progressão textual. (Fonte: ferramenta ajuda do PowerPoint)



Figura 03 – Site de história cercada de fábulas. Caminhos (*links*) sugeridos no HT01 na realização das atividades propostas.

Além da reiteração do mesmo item lexical, outros recursos de coesão referencial são empregados na construção do texto-base: a hiperonímia (em “histórias” e “narrativa”, por exemplo); a relação hiperônimo/hipônimo, ou de recategorização (“bichos”/“tartarugas”, “lebres”, “raposas”, “formigas”, “corvos”; “valores”/ “justiça”, “caridade”, “prudência”, “amor”, “respeito”, “união”); a sinonímia (“animais”/“bichos”); as anáforas pronominais (“ela”, que retoma “narrativa”; “ele”, que retoma Esopo”; “suas”, que remete a “[de] Fedro”; “-as”, que se refere a “fábulas”, entre outras); a referência catafórica (“certas atitudes humanas, como [...]”), a elipse ([A fábula] traz como características; “é breve”, entre outras).

Há, também, ocorrências de referência exofórica (o referente, no caso, o interlocutor-aluno, está fora do texto) – pondo à mostra o caráter de interatividade do HT –, representadas ora pelo pronome explícito “você” (“Qual é o ensinamento que a estória transmitiu para você?”), ora pela desinência verbal do auxiliar modalizador (“Vamos ler uma fábula dele” “Agora vamos trabalhar”), com efeito de convite, ora pelo imperativo de efeito instrucional (“Clique no leãozinho”; “Clique na figura”).

Merecem maior destaque, no entanto, as referências textuais indiretas, por meio das quais um novo referente é introduzido (a assim chamada “anáfora indireta” - AI). No segundo período do primeiro parágrafo, o referente “personagens” é introduzido como elemento anafórico, não exatamente da expressão antecedente “fábula”, mas por via desse referente: “personagens” está em dependência interpretativa em relação a “fábulas”, porém não há co-referência com a expressão e sim uma relação associativa (de contigüidade metonímica) necessária a sua interpretação. O *script* e o *frame* garantem as inferências que

conduzem ao estabelecimento da relação. Esse mesmo tipo de referência, dependente do acionamento de modelos ou esquemas armazenados na memória, pode ser identificado em “lição de moral” (retomada, com progressão temática, por “moral da história” e “ensinamento”) e em “valores”, entre outras ocorrências, como na Figura 5, em que são marcados os itens lexicais (adjetivos substantivados) “egoísta”, “ingênuo” e “espertalhão”, enfatizando características de personagens que constituem o gênero “Fábula”:

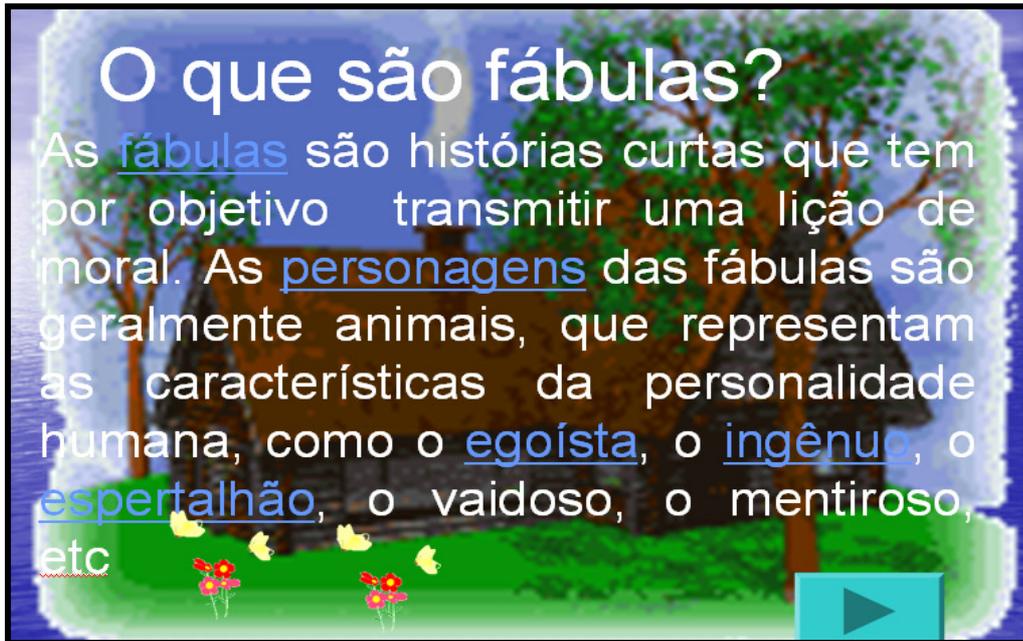


Figura 04 – *links* que denotam qualidades humanas expressas nas fábulas.

Acrescente-se que os itens lexicais de valor adjetivo marcados na figura 04 estão ancorados na palavra “fábula”, e isso faz que a coesão-coerência aconteça por meio de AI (MARCUSCHI, 2005).

Curioso e significativo é o *link* “Dona Benta”, que, além de promover a intertextualidade, consiste em uma AI de natureza “conceitualmente fundada” (SCHWARZ *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 61). Ao acionar o item (endoforicamente, apenas um exemplo de “personagem”), a autora cria um referente textual cuja compreensão depende do conhecimento de “estereótipos culturais” (NEVES, 2008). Dona Benta não é uma personagem de fábulas, porém, na condição de personagem de Lobato, ensinava valores aos “netos” por meio de narrativas geralmente de fundo moralizante:

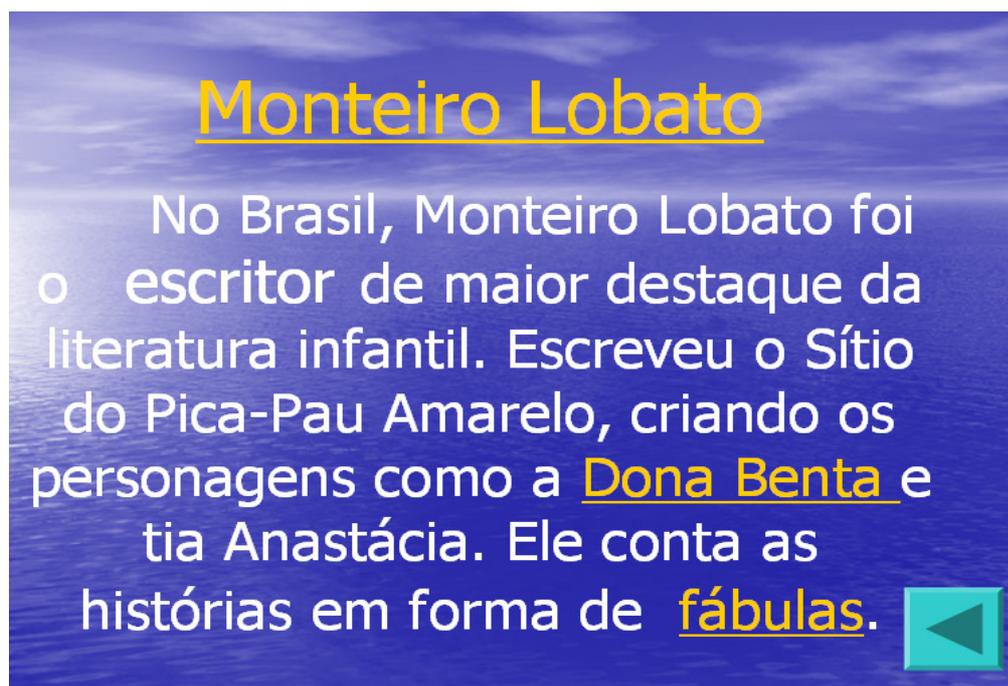


Figura 05 – Fábula e personagens de Monteiro Lobato.

Essa ação ratifica a idéia de Koch (2003, p. 69) acerca da leitura: perceber o que é relevante vai depender muito da habilidade do hiperleitor-produtor, não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de acionar outros conhecimentos.

Importa acrescentar que a professora selecionou e analisou os *sites* e procurou adaptá-los conforme o seu contexto educacional¹⁶, demonstrando sua preocupação com o padrão textual da situacionalidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981).

Cabe também destacar aqui que a autora pressupôs que a compreensão do discurso Fábula envolveria não somente a representação da base textual na memória, mas também a ativação, atualização e outros usos do chamando modelo situacional na memória episódica, isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas, pois existem precedentes históricos para tais ações (VAN DIJK, 1992, p. 24). Utilizou-se de estratégias, que, segundo Van Dijk (1992, p.23-25), são parte do nosso conhecimento geral; elas representam o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão do discurso. Novos tipos de discursos e formas de comunicação podem requerer o desenvolvimento de novas estratégias. Para esse autor, a compreensão não está restrita a uma avaliação da base textual (coesão e coerência locais), mas estende-se a seu modelo situacional correspondente.

¹⁶ O domínio da professora em relação ao uso das ferramentas (computador, Internet, softwares) facilitou o trabalho de criar esse banco de dados informativo.

Assim, a progressão temática de HT01 deu-se pelo jogo com as anáforas (diretas e indiretas) e com outros textos que lhe deram origem, que o predeterminaram, com os quais dialoga e que retoma, aos quais alude, confirmando as palavras de Koch; Bentes; Cavalcante (2007, p.16): todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Pode-se dizer que o mecanismo de constituição da coesão-coerência foi predominantemente a anáfora indireta, que, sob certos aspectos, ocorre até nos textos visuais que constituem o HT. Por exemplo, ao trazer como cenário o campo (Figura nº 5), remete a animal, que, por seu turno, remete ao discurso fabular; ao marcar a palavra “personagem”, remete a um componente fundamental numa narrativa; ao marcar os adjetivos substantivados, traz ao texto os seres humanos que se constituem por essas características:

O texto elaborado pela professora denota uma preocupação em destacar, por meio dos *links*, atributos negativos (“vícios”) – “egoísta, espertalhão e ingênuo”. Salienta-se o fato de que a escolha aí não ocorre ocasionalmente, mas tanto pode estar relacionada à posição da autora como professora quanto funcionar como índice de coerência no que se refere à relação entre o gênero e sua função pedagógica ou social. O fato de que a fábula tem a função de levar o seu leitor a refletir sobre as características morais do ser humano é do conhecimento de mundo dessa professora, para quem valores e atitudes positivas devem ser conservados e os vícios e atitudes negativas, punidos.

A professora teceu o texto-base e distribuiu os *links* (textos e atividades construtivas) com certa linearidade, porém os *hiperlinks* foram formados por histórias de vários autores (intertextualidade), cada um com seu estilo específico, constituindo um espaço intersemiótico em que diferentes linguagens dialogam, fazendo aflorar a materialidade do texto, como ocorre na “terceira linguagem” de filmes inspirados em livro, telenovelas, enfim, junção de sons, cores, formas e outros (LAJOLO, 2005, p.32).

O HT01 contém fábulas clássicas e modernas (ilustradas, cantadas, narradas, animadas e com fundo musical), com pistas que levam a textos de diferentes autores. Foram selecionados a fim de evitar o *stress cognitivo* do hipertexto (MARCUSCHI, 2007, p.166), que pode ocorrer pelo grande número de informações disponíveis na rede. Vejamos o *slide* a seguir:

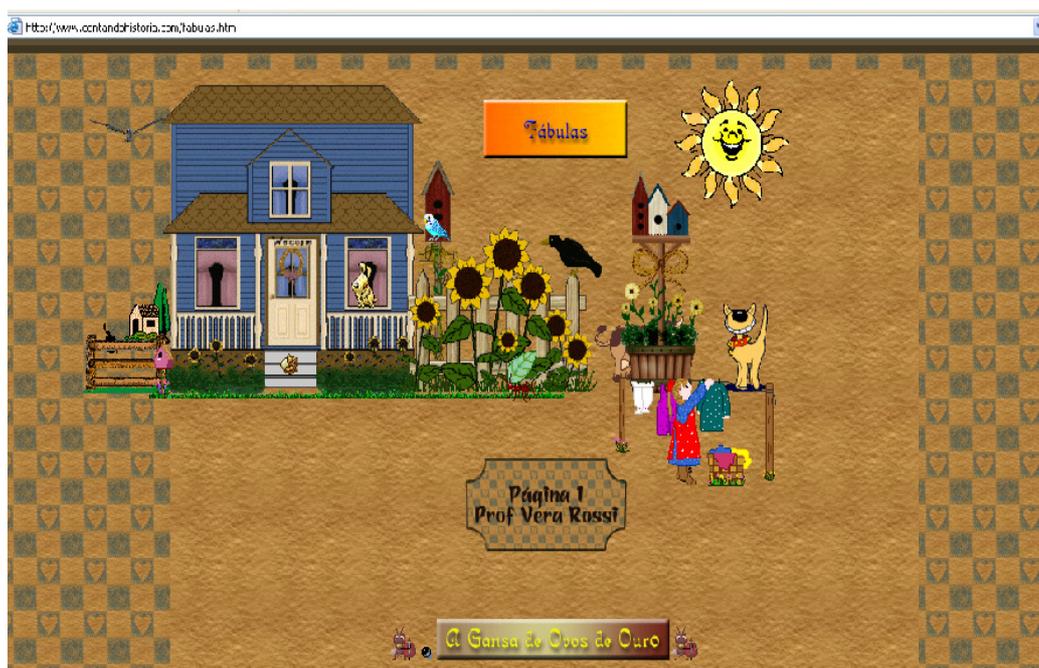


Figura 06– Página principal de um dos *links* das fábulas ilustradas, cantadas, narradas, animadas e com fundo musical.

Em meio a múltiplos textos “linkados”, a autora escolheu o texto de Esopo para ser trabalhado (“Agora vamos trabalhar a fábula de Esopo, construindo cenários para a “A RAPOSA E AS UVAS”). A realização dessa atividade *on-line* é de um *site* educacional que, no momento do curso, estava aberto apenas para professores do quadro municipal, por ser de domínio privado. Aqui, a autora opera com a captação (MAINGUENEAU, 2005) pura e simples do texto do outro.

Na proposição das “tarefas”, a autora principia por um enunciado marcado linguisticamente pelo propósito de dialogar com o leitor: “Qual é o ensinamento que a estória transmitiu para você?”. Nas tarefas seguintes, usa um discurso mais imperativo e mais pedagógico – “Crie um diálogo entre os dois animais que transmita algum ensinamento de valores humanos” –, mas que pressupõe um processo de escrita aberta, construtiva e interativa, evidenciando um posicionamento reflexivo.

A autora sugeriu, nos *links*, atividades abertas e construtivas como, por exemplo, a possibilidade de uso de *softwares* (*Paint*, *Word*, jogos abertos, criar histórias, entre outros), que proporcionarão ao leitor maior desenvolvimento do conhecimento das novas tecnologias. Assim, ratificamos as palavras de Koch (2003, p.17): o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os locutores, os sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. A coerência como integração de sentido é construída na interação de um texto com outros e conhecimentos de mundo partilhados por interlocutores.

Observa-se que a arquitetura de HT01 enlaça imagens, conexões, links, desterritorializando temas e autorias.

Quanto à escolha dos textos de Esopo como modelares, encontra justificativa em um critério bastante acadêmico, evidenciado na figura 08:

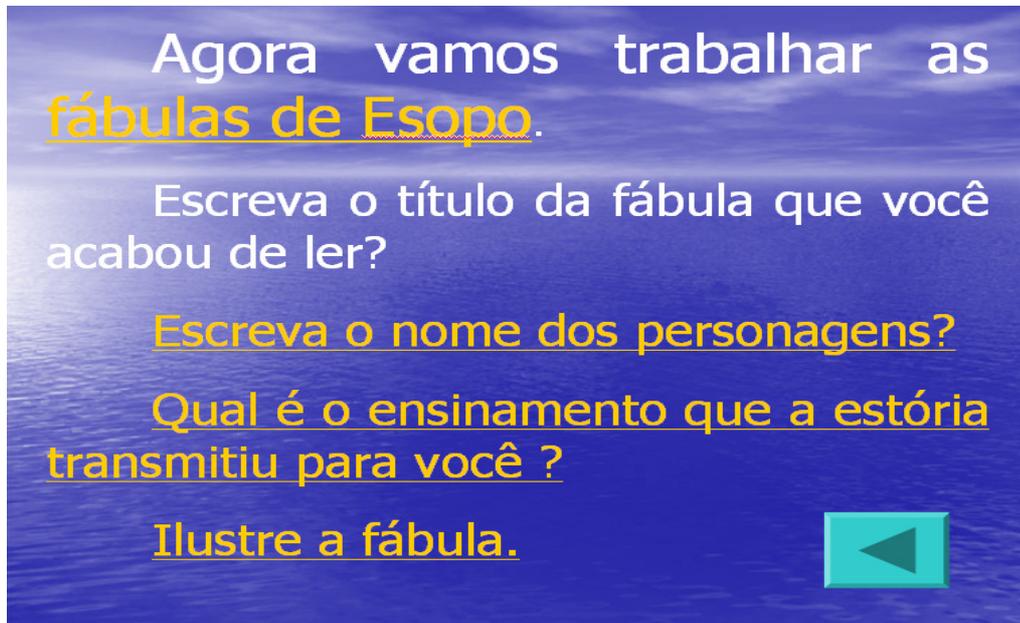


Figura 07 – atividades interpretativas da fábula de Esopo.

Considerando ser Guilherme Figueiredo¹⁷, tradutor de Esopo, um argumento de autoridade, a professora seleciona o clássico como “modelo”. Pronunciando-se por meio da voz de Guilherme Figueiredo, HT01 apresenta-se polifônico.

A autora procurou adaptar os textos ao mundo real/atual e escolar do leitor, público-alvo do hipertexto HT01, aluno do ensino fundamental. Utilizou-se de um vocabulário acessível e também inseriu atividades *on-line*, jogos de construção e interpretação, leitura e escrita de textos narrativos curtos:

¹⁷ FIGUEIREDO, Guilherme. Fábulas de Esopo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. Disponível em: <<http://www.santaterezinha.com.br/biblioteca/aquisicoes.pdf> / <http://www.jornaldepoesia.jor.br/wilsonmartins055.html>>. Acesso em 23/09/08 às 14:35.



Figura 08 - Slide de HT01 – modelo de possibilidade de elaboração de escrita em hipertexto em *Powerpoint*.

No *slide*, estão algumas técnicas utilizadas para a construção do hipertexto que facilitam a navegação do leitor. No canto direito da figura, pode-se ver um “botão” que indica a “saída” ou a “volta” do leitor/navegador para o campo hipertextual (índice/comando) em suporte *PowerPoint*. Esse “botão” serve para distribuir caminhos a serem seguidos no hipertexto HT01, já que o hipertexto em análise possui categorias exploratórias e construtivas (MICHAEL JOYCE, 1995, apud MARCUSCHI, 2007, p. 154). Na categoria exploratória cabe ao navegador a ação de explorar, de escolher caminhos de leituras no hipertexto e recobrir conhecimento mantendo versões do material original (o corpo do conhecimento está todo dado); na categoria constitutiva, a ação do leitor/navegador é fazer, agir, criar trocas, produzir, reproduzir e realizar atividades sugeridas por meio das ferramentas pelo autor (SNYDER, 1997 apud MARCUSCHI, 2007, p. 154).

4.2 Falando de fábulas, fala-se de Esopo - HT04 - EOF

O banco de dados do HT04 conta com sessenta e seis (66) *sites* analisados, selecionados dentre muitos existentes na rede. São oito (08) referentes a Esopo, com suas histórias e fábulas. Segue com *sites* sobre projetos (03), de diversas fábulas (08), contos (03), hipertexto e sua história (04), fábulas musicadas (01), Monteiro Lobato (03), Fábulas e

canções (01), Biblioteca digital Unesp (01). A autora também buscou definições: de substantivos, como “esperteza”, “ganância”, “gratidão” (03), de “moral” (01), de “provérbio” (01), de “história” (01), além de *slides* de apresentação de música (02), imagens (01), autobiografia, provérbios e fábulas de Millôr Fernandes (05), *gifs* animados de animais (02), fábulas contadas (01), histórias ilustradas e contadas (01), ABC das fábulas (01), fábulas em inglês e português (01).

O seu banco de dados conta com um *site* com todos os autores de fábulas (01) e *sites* sobre diferentes histórias (01), figuras de pombos (01), mapas (01), fábula da uva (01), *link* para Esopo (01), Esopo & Millôr (01), figuras (01), fábulas no Brasil (01), La Fontaine (01), *sites* de paisagens (01) e *gifs* animados (01), figura (02) que serviram de cenários ao HT04.

Pudemos observar, pela leitura do banco de dados, que, no momento da busca pelas informações acerca do tema, a professora ainda não havia decidido sobre seu objeto de pesquisa, pois enveredou-se por assuntos como conto, histórias diversas e outros. Como destaca Koch (2007), diferentes leitores responderão/agirão de formas diferentes e definirão percursos próprios e individuais em sua leitura-escritura. Isso implica demandas cognitivas, já que o leitor deverá ter sempre em mente o objetivo da leitura, bem como os princípios de topicidade e relevância.

Os dados deste hipertexto vão estar muito próximos de HT01 (por isso optou-se por transportá-lo para a seqüência de HT01). É importante observar os detalhes do objetivo da professora EOF, que também é da área de Língua Portuguesa: Incentivar a leitura de [fábulas](#), interpretação e a produção de textos narrativos utilizando as novas tecnologias com os recursos de som, imagem, forma e cor.

Apresentando-se ao “estilo” verbete de enciclopédia, em que predominam informações breves e pretensamente objetivas, de natureza definitória e histórica, HT04 diferencia-se, no plano superestrutural, de HT01:

HT04 - TEXTO-BASE – Falando de fábulas, fala-se de Esopo

O que é Fábula?

FÁBULA

Pequena história narrada em que se aproveita a fantasia alegórica para fazer nascer no espírito uma verdade ou reflexão de ordem [moral](#), com participação de personagens como : pessoa, animais e até entidades inanimadas. Pequena história de animais que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, são maus ou bons ... exatamente como os homens.

A fábula trata de certos comportamentos humanos, como a disputa entre fortes e fracos, o bem e o mal: a [esperteza](#), a [ganância](#), a [gratidão](#), o ser benévolo , o não ser néscio.

Geralmente, no finalzinho das fábulas aparece uma frase em evidência chamada de MORAL DA HISTÓRIA, como [provérbio](#) ou não; outras vezes essa moral está implícita.

É breve, pois a [história](#) é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o [autor](#) quer transmitir.

DE ONDE VEM A FÁBULA?

As [fábulas](#) são tão antigas, nem sabemos quem as criou, pois através da fala eram espalhadas pelo mundo a fora. Já que tal palavra [origina-se](#) do latim FABULA = contar

Sabe-se que as [fábulas](#), são conhecidas desde o século VIII a.C. sendo que [elas](#) são muito antigas e foram divulgadas na [Grécia](#) há 2600 anos, por um escravo chamado [Esopo](#).

Pouco se sabe a seu respeito. Dizem alguns que era gago, corcunda, feio e miúdo, porém, inteligente, esperto e muito prudente.

Segundo a história, [Esopo](#) foi condenado à morte e jogado do alto de um abismo.

Apesar da trágica vida que teve, as suas [fábulas](#) continuaram a ser contadas, escritas e reescritas por outros fabulistas, até os dias atuais.

Outro nome importante no mundo das fábulas foi também o escritor francês [Jean de La Fontaine](#) (século XVII – 1601 – 1700) usava [fábula](#) para revelar as misérias e as injustiças de sua época em narrativas curtas.

No Brasil, as Fábulas tiveram inspirações no folclore e na literatura oral. Os autores que se destacaram foram Luís de Vasconcelos, Catulo da Paixão, Antônio Sales, como também [Monteiro Lobato](#), José Oiticica e o marquês de Maricá.

Atividades sugeridas

Vamos observar atentamente todos os detalhes das figuras.

Vamos saber um pouco mais sobre o escritor que é um dos maiores destaques da Literatura Brasileira. Monteiro Lobato.

Procure relacionar as fábulas de Esopo e Monteiro Lobato, pesquisando na internet e lendo livros e faça comparações entre as características dos textos. Entre e escreva seu texto

Clique na figura do lobo e ilustre a fábula que você mais gostou no Paint.

Clicando na raposa você utilizará o Word para elaborar a sua fábula.

Constituído de vinte e quatro *slides*, HT04 traz, por seu título, aquele que parece ser o tema, “Esopo”, indissociável de “fábulas”. No primeiro *link*, numa progressão diferente da proposta em HT01, a autora apresenta histórias de “Fábula” e não conceitos e significação, assunto que vai ser tratado a partir do sétimo *slide*. Ela destaca o item lexical “moral”, definindo-o no âmbito da moralidade e do direito.

Num procedimento didático, a autora de HT04 elaborou um “Roteiro” que oferece pistas de leitura e atividades a serem realizadas pelo leitor/navegador, mas sempre enfatizando fábulas de Esopo. As atividades também são de produções textuais, mas em ambientes diferentes. Em HT01, as atividades de interpretação textual ocorrem *on-line*, já em HT04, a autora sugere os aplicativos *Paint* e *Word*.

Observou-se que, em HT01 e HT04, as autoras adotaram, para leitura, em sua maioria, *sites* diferentes. Como em HT01, a autora de HT04 enfatiza histórias sobre Esopo, dando pouca importância aos demais autores. O plano de fundo (cenário) dos *slides* são

figuras que remetem à natureza, o que transporta o leitor/navegador ao *habitat* animal, do mesmo modo que em HT01, mas com cenário e personagens diferentes.

O HT04 tem uma construção composicional ou superestrutura (VAN DIJK, 1992) híbrida, em que coexistem descrição e narração, a que subjaz um tom instrucional, típico do “estilo” material didático, derivado das condições em que produz o HT.

Quanto às macroproposições locais (VAN DIJK, 1989), a autora também inicia seu texto, como em HT01, com proposta temática a partir de uma pergunta “O que é fábula?”, definindo-se aí a intenção de fazer alguém saber, típica do discurso escolar. Ao lançar a pergunta, inicia o eixo temático de que tratará no HT e também um diálogo com seu interlocutor (leitor/navegador/aluno), o que confere a esse discurso uma função essencialmente pedagógica.

Nos cinco parágrafos iniciais, define-se “fábula”: nos dois primeiros, “fábula” já surge como “Pequena história narrada em que se aproveita a fantasia alegórica para fazer nascer no espírito uma verdade ou reflexão de ordem moral, com participação de personagens como: pessoa, animais e até entidades inanimadas”. Com essa definição, a autora traz características do discurso predominante (narrativo) e elementos e categorias constitutivos do gênero (“história” breve, “fantasia alegórica”, valores [“verdade”, “moral”], “personagens”). Na seqüência, a despeito de repetições dos mesmos itens lexicais, há progressão temática: aos “animais” acrescentam-se os atributos “que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, são maus ou bons” e já se procura conduzir o leitor a inferir o sentido de “fantasia alegórica” produzido no parágrafo anterior: “exatamente como os homens”. O “tema-chave” sugerido no título atribuído ao HT também é introduzido por uma pergunta, cuja resposta faz emergirem aspectos históricos e o “fundador” do gênero: Esopo, dado que vai evocar [outros] autores.

E, ao final (ou início?), o texto-base convida seus destinatários a “navegar” e a fazer. Diferente de HT 01, em que predomina o discurso autoritário, HT 04 sugere atividades em que professor e aluno caminharão juntos. Nas “instruções” já não aparece em primeiro plano o imperativo (este virá depois), mas sob a forma de perífrases modais cujo auxiliar soa como convite (“Vamos”). Mesmo a primeira forma no imperativo tem seu efeito atenuado pelo sentido do lexema: “Procure”.

A propósito das microproposições, vale destacar que a coesão referencial é realizada tanto pela repetição do mesmo item lexical por outros recursos, como a relação hipônimo (“fábula”)/hiperônimo (“história narrada”), a referência catafórica (“comportamentos humanos”/ “a disputa entre fortes e fracos, o bem e o mal: a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser benévolo, o não ser néscio”), em que se evidencia também a

estratégia da .recategorização (espírito da verdade e valores de ordem moral com aspectos negativos/positivos “sábios”/“tolos”, “bons”/“maus”, “fracos”/“fortes”, “bem”/“mal”, “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, “benévolo” e “nécio”); as anáforas pronominais (“as” e “ela”, que retomam “fabula”; “seu”, que retoma Esopo); a elipse (omissão de “a fábula” em “É breve”).

Há, ainda, ocorrências de referência exofórica (o aluno/leitor), representada pelo pronome pessoal “Você” (“Clique na figura do lobo e ilustre a fábula que você mais gostou”, “Clicando na raposa você utilizará o Word para elaborar a sua fábula”) e por “nós” (elíptico), em “Vamos”, o que põe à mostra o caráter de interatividade de HT04, como ocorreu em HT01. Essas estratégias de diálogo demonstram-se menos imperativas do que em HT01, configurando-se numa ação pedagógica construtiva e aberta.

No quinto parágrafo, a autora faz menção à constituição do gênero (“fábula” + “moral da história”) e relaciona “moral da história”, parte constitutiva das fábulas “tradicionais”, a “provérbio”, um outro gênero textual, em que não só se faz referência à sabedoria popular, mas também a ensinamentos de valor moral.

No sexto parágrafo, a seqüência do texto é interrompida pela inserção de dados históricos referentes às fábulas. Assim como no início do tópico, o novo dado é introduzido por uma pergunta grafada em maiúsculas “DE ONDE VÊM AS FÁBULAS?”, a partir da qual o texto traz autores de fábulas, com ênfase ao papel de Esopo na construção das primeiras fábulas. Assim, ocorre uma troca de focalização tópica (KOCH), já que passa a ser elemento de retomada anafórica o termo “Esopo” e não mais “fábula”. Embora “fábula” esteja momentaneamente em estado de ativação parcial em decorrência da focalização de “Esopo”, isso não compromete a progressão temática do texto, uma vez que “Esopo” é um elemento catalisador, responsável pela anáfora indireta.

Ainda navegando por este HT, especialmente no *slide* n° 16, a autora disponibiliza um *link* por intermédio de uma imagem de Esopo. Essa imagem constitui, nesses termos, uma referência textual indireta. Por meio dela, o leitor/navegador é remetido a um pequeno *Blog*, no qual se encontram dados acerca de Esopo, que contribuem para a construção da coerência global de HT04:

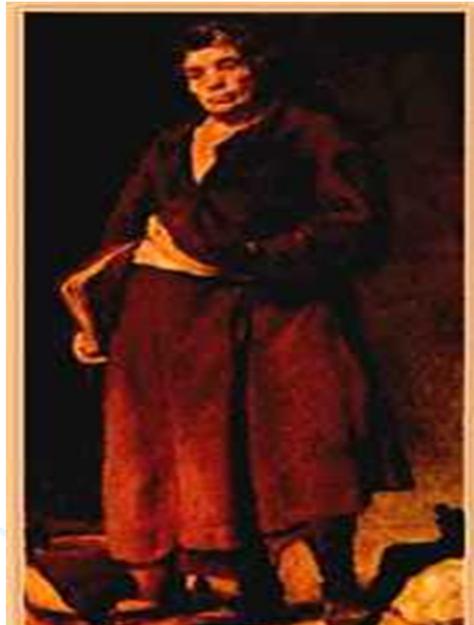


Figura 09 – suposta imagem de Esopo.

A autora elaborou seu HT com pistas (*links*) que podem levar o leitor a diferentes interpretações, conselhos e ensinamentos. As pistas podem levar o leitor/navegador/aluno à reflexão de que, apesar da distância temporal entre o momento de produção de HT04 e o das produções de Esopo, suas [dele] histórias fabulosas ainda são vivas e servem como inspiração para muitos, no mundo das “Fábulas”:

As [fábulas](#) são tão antigas, nem sabemos quem as criou, pois através da fala eram espalhadas pelo mundo a fora. Já que tal palavra [origina-se](#) do latim FABULA = contar
Sabe-se que as [fábulas](#), são conhecidas desde o século VIII a.C. sendo que [elas](#) são muito antigas e foram divulgadas na Grécia há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo.

Apesar de o tema ser o mesmo de HT01, os conhecimentos utilizados foram diferentes; HT04 busca novos dados, outras interpretações. A autora marca com *links* os itens lexicais “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, ao passo que em HT01 são marcados os adjetivos substantivados: “egoísta”, “ingênuo”, “espertalhão”. Vejamos o *slide* a seguir:

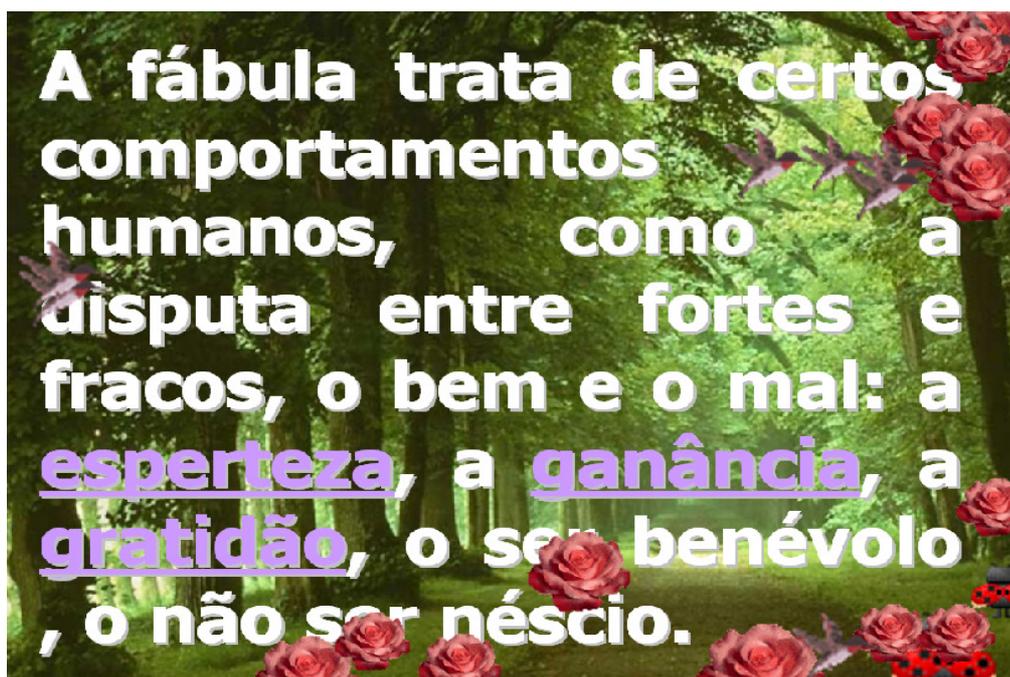


Figura 10 – Slide do hipertexto Fábulas de EOF.

Nesse hipertexto, como no outro, a autora utilizou-se da repetição do item lexical “fábula”, facilitando o entendimento do leitor, o que decorre da exigência da composição textual em *PowerPoint*. Ao apropriar-se dos itens lexicais “fortes” e “fracos”, o “bem” e o “mal”; “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, a autora usou seu conhecimento da língua e de mundo, armazenados na MLP. (VAN DIJK, 1989).

A construção da informatividade e da intertextualidade, como nos outros hipertextos, está nos *links*, nos caminhos indicados pela autora. Vale ressaltar que a construção de sentido e da coerência do texto cabe ao leitor/navegador que está no comando do *mouse*, isto é, é ele quem decide por qual caminho quer andar ou em qual onda quer navegar. Mas para que o leitor/navegador construa sentido na leitura-escritura vai precisar de outros mecanismos, como, por exemplo, acionar o sistema de controle que garante as estratégias para a produção de informações, tais como representação semântica e outros. O leitor deverá incorporar todas as informações necessárias ao processamento na memória de curto prazo, que poderão ser arquivadas na memória episódica. E essas informações labirínticas que compõem a leitura-escritura (PIMENTA E GHEDIN, 2002) hipertextual permitirão realizar a construção da coerência, a construção de sentido e, conseqüentemente, a construção do conhecimento significativo sobre o tema proposto, o saber sobre as fábulas.

A autora descreve a fábula no texto-base até o 3º parágrafo, fazendo retomada com novos itens para a progressão textual. O item lexical “fábula” ora foi substituído por um

novo item, que se ancora no antecedente “fábula” – “pequena história” –, ora por elemento anafórico pronominal – “elas” –, ora por anáfora indireta, pela ativação de novos referentes (MARCUSCHI, 2007, p. 83) – “moral”, “personagem”, “animal”, “Esopo” –, podendo-se dizer que houve ancoragem no universo textual, ativando processos cognitivos.

Quanto aos escritores brasileiros, EOF limitou-se a relacionar-lhes os nomes, à exceção de Monteiro Lobato, a quem “dedica” um *link*, conforme o objetivo de “seu” hipertexto: associar a produção de Lobato à de Esopo, como se verifica a seguir:

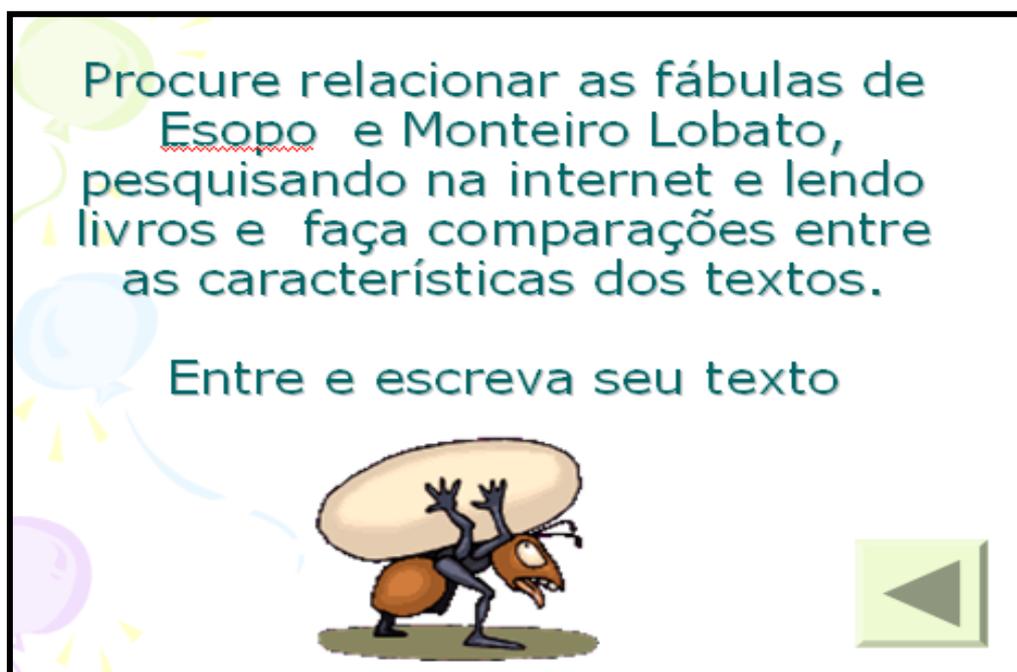


Figura 11 – *Slide* sugerindo atividades de leitura e produção textual.

As ligações mostradas em HT04 propiciam um espaço polifônico, dialógico e intertextual, em que outras vozes proclamam; a voz do(s) autor(es) se dissolve e se reconstrói em outros textos (LAJOLO, 2005, p. 33). Essa reconstrução textual está explícita em cada *link*, por meio do qual podem ser lidas infinitudes de fábulas de autores clássicos e atuais, conhecidos ou não. O brasileiro Monteiro Lobato dedicou sua produção literária para crianças, numa perspectiva que associa o lúdico e o pedagógico, e também escreveu fábulas, muitas delas adaptadas do escritor francês La Fontaine, seguidor e discípulo de Esopo. La Fontaine não só tornou mais atuais as fábulas de Esopo, como também criou as suas, sempre marcadas por um tom de denúncia e ironia. Esses *links* parecem estar no HT para pôr à mostra o traço da intertextualidade constitutiva do hipertexto.

Apesar da natureza ilimitada e fragmentada das informações armazenadas na *Web*, HT01 e HT04 abrigam entre si mais semelhanças do que diferenças. As autoras leram

praticamente os mesmos textos, seguiram praticamente “a mesma rota”, porém, confirmando o que destaca Marcuschi (2007, p. 155), os textos produzidos/reproduzidos não resultaram iguais, porque cada leitor-produtor determinou o formato e o texto final de seu trabalho e as pesquisas foram realizadas por “idiosincrasias” diferentes, em situações de produção diferentes. As autoras dos hipertextos HT01 e HT04, ao remeterem o leitor, por meio dos *links*, a outros autores do gênero e outros conhecimentos que julgaram relevantes, também demonstraram preocupação com a informatividade, padrão necessário à produção de hipertextos.

Resta acrescentar que a progressão textual do HT04 também depende dos *links* acoplados ao texto-base. Para conduzir a rede de relações no seu HT, a autora utilizou-se de diferentes linguagens, garantindo uma outra característica do hipertexto: a intersemiose.

4.3 Aquarela – a música como fonte de aprendizagem - HT02 - AL

Para a construção do HT02, foram acessados trinta e nove (39) *sites* e cópias de imagens (08). A navegação pelos *sites* iniciou-se por “hipertexto” (01), seguida de busca acerca de “informática educativa” (01). A importância da música para a criança (01) vai aparecer na terceira etapa da pesquisa, seguida de *sites* sobre a música “Aquarela” e letras da música (04).

Por ser uma composição textual voltada para a educação infantil, a professora analisou e selecionou também atividades (tarefas) *on-line* (07). Para integrar cenários do HT, a autora buscou imagens do autor e de seres constitutivos do texto da letra, como castelo, pingo de tinta, gaivota, guarda-chuva, e imagens de crianças (06); na sequência, acessou um (01) *site* acerca de estética e afetividade; *slide* de apresentação da música (01); dois (02) *sites* sobre fábula (02); definição da música como linguagem (01); a importância da música para a aprendizagem (01); a música na educação infantil (01); linguagem verbal (01), figuras de animais e *gifs* animados (02), além de um banco de dados de jogos educativos (06), softwares para atividades lúdicas. A autora inseriu também um *link* na imagem que fecha a apresentação do HT (um quadro com grupo de crianças pintando uma grande tela, sugerindo atividades coletivas), que traz a fábula “O leão e o ratinho”, cuja mensagem é a da solidariedade.

O hipertexto HT02 é composto por vinte e três (23) *slides*. Inicialmente, a autora descreve a expressão “A música como fonte de aprendizagem”, porém o título “Aquarela” aparecerá no quarto *slide* com um plano de fundo, marcada por uma tela manchada de tintas e

com “uma” criança com as mãos sujas, denotando “arte”, “liberdade”, “brincadeira”, “pintura”, “cores” e “vida”. No processo de composição de HT02, a autora propõe atividades em que a criança, além de ouvir o som da música, é inserida num mundo de cores e imagens com apenas um “clic”. Com isso, ela ativa diferentes sentidos da criança como: o movimento, o ver, o ouvir, o falar e o cantar, como também facilita o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades como escrever, ler, ouvir, recontar histórias coletivamente e individualmente, enriquecendo a comunicação, a criatividade, a capacidade de interpretação da criança e, conseqüentemente, a construção de sentidos sobre o tema trabalhado. A “Música” é o objeto da proposta de trabalho em HT02, cujo objetivo é “Desenvolver a criatividade e a capacidade de raciocínio do aluno através da música com atividades lúdicas em grupo, em cooperação priorizando o respeito e a partilha utilizando as novas tecnologias de comunicação e informação como fontes de incentivo.”

A professora destacou a importância da música na vida das pessoas, em especial na educação infantil. Escolheu a letra da música “Aquarela”, composta por Toquinho, Vinicius de Moraes, G.Morra e M.Fabrizio, por entender que a aquarela pode assumir o papel de materializar valores simbólicos e espirituais e está muito ligada à arte.

HT02 – TEXTO-BASE: A música como fonte de aprendizagem

Escolheu-se aqui trabalhar com a música, pois, acredita-se que o aluno pode concentrar-se mais em todas as atividades beneficiando sua capacidade de aprendizado.

A criança precisa ser motivada para o mundo dos sons, ter contatos com diferentes sons e principalmente a música.

Se ela participar constantemente de atividades lúdicas, poderá desenvolver melhor sua memória auditiva e a atenção.

A música, como linguagem pode aproximar mais a criança no seu ambiente familiar e escolar. Segundo Ferreira, através das diferentes linguagens, produzem-se os mais variados sentidos.

Usar a linguagem verbal – palavra oral ou escrita - e a linguagem não-verbal – sinais, desenhos – são importantes, pois a música está atravessada por diferentes tipos de linguagem

Realizar atividade musical atende às necessidades de expressão como afetividade, solidariedade e também a diversão.

Realizar atividades musicais com crianças incentiva a criatividade, a imaginação, a expressão e o lúdico da aprendizagem como um todo.

A música é fonte de estímulos, equilíbrio e traz momentos de descontração e felicidade para a criança. Na Educação Infantil as atividades musicais devem ter muitas ações, danças e gestos.

“Vamos ler a letra da música:Aquarela” Composição: Toquinho / Vinicius de Moraes / G.Morra / M.Fabrizio

Em HT02, as informações estão voltadas para docentes e discentes. Nesse texto-base estão as informações que devem ser exploradas para depois serem disponibilizadas aos alunos. A autora criou *links* nos itens lexicais “atividades lúdicas” (exercício de escrita), “linguagem verbal” (conceitos), “diversão” (ligar pontos), “criatividade” (atividade de

montagem) e “lúdico” (jogos on-line). Ainda chamou, por meio dos *links*, a atenção sobre a importância da música como linguagem para motivação da aprendizagem da criança, como pode ser percebido nas atividades sugeridas.

Para dar seqüência e coerência às informações apresentadas no hipertexto HT02, a autora criou um “Roteiro” com *links* sinalizadores/dêixis (KOCH, 1997, p. 37), que vão apoiar a organização e o processamento textual do HT. Esses *links* contêm diversos textos e hipertextos com múltiplas linguagens demonstrando o caráter intersemiótico da composição.

O *slide* 15 inicia-se com uma atividade destinada ao aluno/destinatário do HT. Traz uma figura como plano de fundo, a partir da qual a letra da música será readaptada por meio de linguagem múltipla. Há, então, no *slide*, a foto do compositor Toquinho no plano de fundo, com um violão na mão, imagem que substitui palavras, que é um fator fundamental para a interpretação textual e, portanto, para a construção da coerência do HT. (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2005). Por meio desse cenário, o leitor poderá relacionar a imagem, o som da música “Aquarela”, o lúdico, inferindo que o sorriso do cantor e o instrumento musical denotam a relação entre música e alegria ou prazer, construindo assim todo o sentido pretendido pela autora do HT:



Figura 12 – plano de fundo – quadro que compõe a segunda parte do o HT02.

Como nos outros HT, os *links* sugeridos no texto-base do HT02 constituem redes de informações, dando seqüência temática ao texto, e servem de dêixis textual (KOCH, 1997, p.39).

O texto-base, como dito anteriormente, é a introdução do trabalho de AL e assume um tom didático de função referencial, mesclando-se dos discursos descritivo e expositivo-argumentativo. Não é, aparentemente, um hipertexto para leitura lúdica e apresenta poucos *links*, acreditando sua autora serem o essencial para a compreensão do leitor a quem seu HT se direciona (o professor de educação infantil).

A estratégia de interação (diálogo) com o leitor/aluno (alvo/destinatário do HT), não acontece, como em HT01 e HT04, em forma de “perguntas”, e sim por meio de instruções ou “convites” para a realização de atividades disponíveis nos *slides* 19, 20 e 21: “Agora que você cantou e conheceu a letra da música, clique na figurinha e vamos desenhar”, “Vamos pintar?”, “Clique nas figuras” e “Vamos ler”:



Figura 13 – atividade de interação.

Mesmo sendo “formada” em História, a autora desloca sua composição para os efeitos positivos da música na vida das pessoas, especialmente a criança da educação infantil, enunciando num tom pedagógico-instrucional, próprio do lugar de onde enuncia: “A criança precisa ser motivada para o mundo dos sons, ter contatos com diferentes sons e principalmente a música”. Ela ancora seu “dizer” com frases condicionais: “Se ela participar constantemente de atividades lúdicas, poderá desenvolver melhor sua memória auditiva e a atenção”, pondo em relevo as potencialidades da criança, cujo desenvolvimento dependerá do professor.

No plano das microestruturas (elementos gramaticais e propriamente textuais), há quase ausência de marcadores da presença do sujeito que enuncia. O recurso coesivo que mais se destaca é a anáfora indireta (AI). Observou-se o emprego da hiperonímia/hiponímia (“língua não-verbal”/“desenho”, “sinais”, “danças”, “gestos”); a sinonímia (“aluno”, “criança”, “educação infantil”/“música”, “diversão”); as anáforas pronominais (“ela”, que retoma “criança”); a elipse (“[a criança] poderá desenvolver”).

Como nos outros HT, a autora conceitua os itens lexicais com maior carga semântica, porém essas informações não são para o leitor/aluno, mas para o leitor/professor. Somente a partir do *slide* 16 do HT (figura 12) é que a autora expõe o conteúdo a ser trabalhado com as crianças:

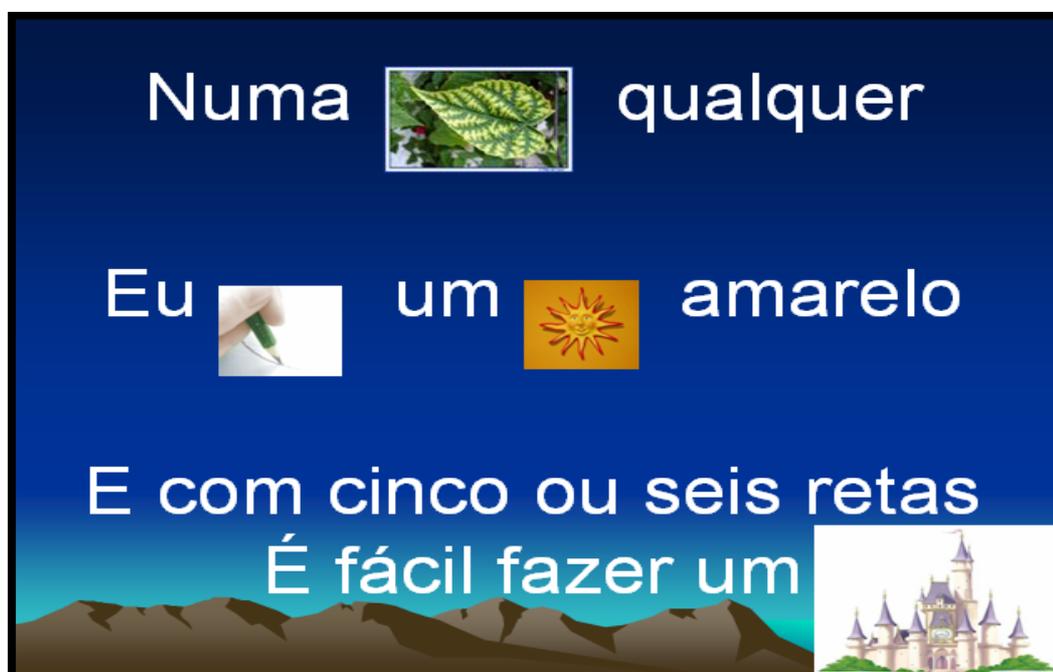


Figura 14 – Música “Aquarela” em linguagem múltipla.

Nesse HT, a autora fez uma captação (MAINGUENEAU, 2005) da letra da música de Toquinho, copiou, recortou, colou, leu e recriou, reconstruindo ou subvertendo o texto, marcando itens lexicais mais significativos para serem substituídos por figuras. Brincou de recortar e colar e substituiu palavras por imagens, reescreveu um outro texto, criou um novo texto para um novo público, deu significação múltipla para sua escrita, misturando linguagem verbal e não-verbal num mesmo texto. Apoderou-se de uma obra alheia e contextualizou-a num outro momento histórico-social, conduzindo o texto a uma leitura diversa. Portou-se como um autor da era digital, que, de leitor, passou a co-produtor e autor, interferiu no conteúdo de um texto, sentiu-se na liberdade de deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apoderou. (CHARTIER, 2002, 25).

Fechou a apresentação dos *slides* com uma fábula (*link*) que trata de “solidariedade”, com um plano de fundo, um cenário composto de “várias” crianças, não mais com “uma” criança, realizando ações como escrever, pintar, desenhar, enfim, construir textos. A professora conseguiu fazer ligação entre as linguagens verbal e não verbal para construir a coerência e construir sentidos na sua produção (hiper)textual, conforme se representa a seguir:



Figura 15 – atividade de cooperação e solidariedade.

Os *links* selecionados contêm múltiplas linguagens, como já mencionado: sons, imagens, figuras, palavras e outros; são janelas semióticas, abrindo-se uma sobre as outras, num processo de elaboração textual que pode ser chamado de semiose cultural, rede ampla de significação. (WALTY, FONSECA, CURY, 2001, p. 90).

Ancorada em conhecimentos prévios, enciclopédico e de mundo, a autora de HT02 destaca que “Realizar atividades musicais com crianças incentiva a criatividade, a imaginação, a expressão e o lúdico da aprendizagem como um todo. A música é fonte de estímulos, equilíbrio e traz momentos de descontração e felicidade para a criança.”

Como propostas de atividades estão ações de ouvir a música “Aquarela” em CD, pintar, aprender as cores e relacionar com o arco-íris, num processo interdisciplinar, intertextual e intersemiótico (LAJOLO, 2005, p.33), escritas com multiplas linguagens de filmes, TV - som, imagem e outros). A autora sugeriu atividades como forma de despertar a criatividade do aluno e apreender conceitos brincando, constituindo-se num ambiente de

aprendizagem lúdica, que pode ser atraente para a faixa etária de escolaridade a quem o hipertexto será destinado. Veja um exemplo de jogo *on-line* inserido em um *link* de HT02:

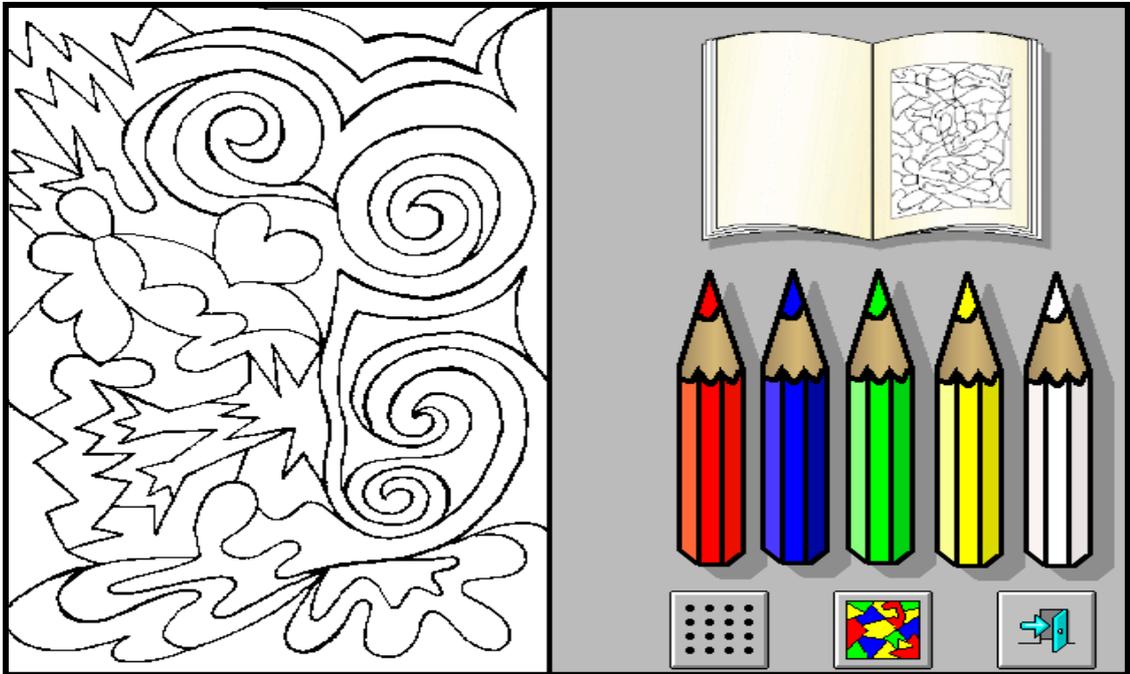


Figura 16 – Atividade de pintura *on-line* como forma de aquisição de conhecimento das cores e navegação nos *link* do jogo e relação com o nome Aquarela.

No *link* do *slide*, misturam-se cores, sons, imagens e palavras num mesmo ambiente, cuja fronteira é um “clic”, meio que abre janelas diversas para informações, verticalmente, construindo-se, assim, rede de informações aberta a diversas interpretações que podem ser relacionadas ao tema “Aquarela”, como se vê também no slide que segue:



Figura 17 – Parte de uma apresentação em *PowerPoint* coletado na rede.

Esse *slide* contém vários *slides*, cujo autor não é identificado e a apresentação acopla em si a música “Aquarela”, com imagens em movimento, sugerindo que se desenvolvam atividades interdisciplinares em Ciências, Língua Portuguesa e Artes, entre outras áreas.

A professora escolheu a música como fronteira entre o real e o imaginário, procurando fazer ligação entre aquarela/arco-íris/cores, aproximando significados. Nesse contexto, a progressão de HT02 está ancorada no item lexical “Aquarela” e sua interpretação exige estratégias cognitivas, conhecimento de mundo e conhecimento enciclopédico, ligados a processos inferenciais gerais, como sugerido por Marcuschi (2005, p.61). A autora reelaborou a letra da música substituindo itens lexicais substantivos com maior carga semântica por imagens: folha, desenho, sol e castelo, deixando por conta do leitor inferir a construção de sentido por meios de *frames* e *scripts* arquivados em sua memória, usando linguagens verbal e não-verbal, num jogo de captação e reinvenção:

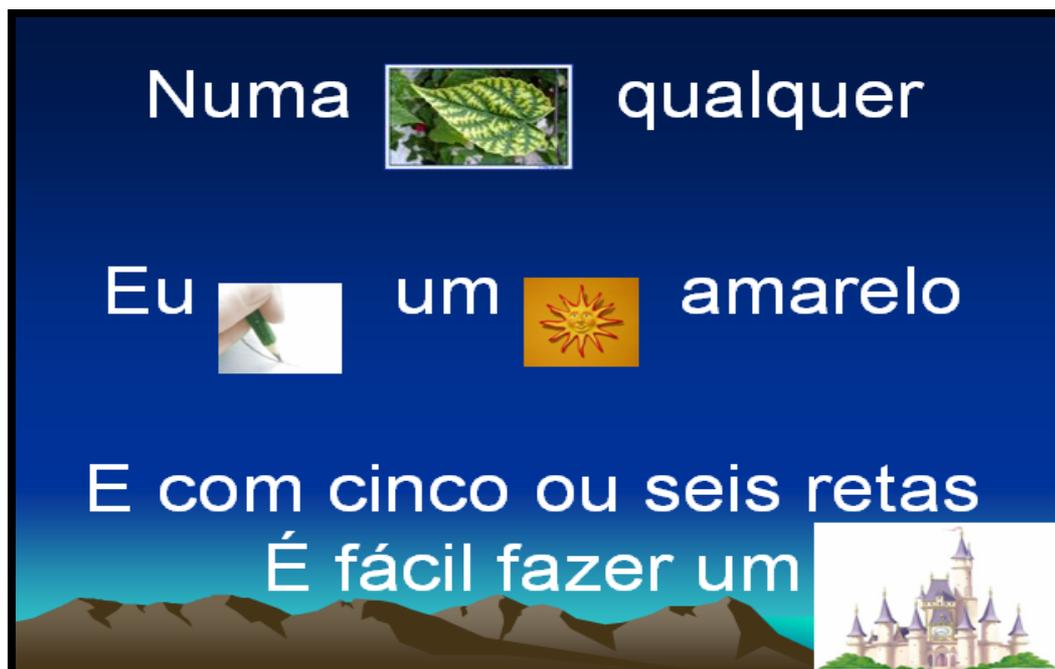


Figura 18 - Slide com a letra da música readaptada para linguagem mista.

Para Van Dijk (1992, p. 33), paralelamente à interação verbal apropriada que os usuários da língua realizam ao enunciar um discurso, eles também têm de processar, de forma estratégica, a informação não verbal, tal como gestos, expressão facial, proxêmica, posições corporais e outros, que no caso desse HT foram imagens e figuras. No contexto de atuação da autora de HT02 – Educação Infantil –, esta aciona conhecimentos da área para “escolher” as

linguagens, pois o processo de assimilação precisa de referência material da palavra e seu significado concreto, conforme Luria (1994, p.34). Ressalta que cada palavra da linguagem humana significa um objeto, indica-o, gera em nós a imagem de um objeto ao pronunciarmos a palavra, podendo se distinguir nela dois componentes básicos: a *representação material e significado*. (LÚRIA, 1994, p.18). HT02, em sua construção hipertextual, apresenta atividades com imagens, para leitura dos itens lexicais, propondo, ao aluno, desvendar e ampliar sua capacidade de comunicação e interpretação acerca do que vê e do que lê. É o que tratamos quando propomos uma outra rede de leituras por meio da análise de pinturas que se retomam intertextualmente, num jogo entre tradição e ruptura. Procuramos mostrar esse jogo também na releitura que um texto verbal faz do outro, seja ele verbal, seja de outra natureza.

HT02 obscurece fronteiras entre leitores e escritores. O papel da professora nesse processo foi apresentar uma recepção mais crítica do ensino da língua na educação infantil, período em que se valorizam elementos concretos e em que se pode começar a formar um leitor receptivo e sensível às formas estéticas e lúdicas, conforme postulado por Walty, Fonseca, Cury (2001, p. 8).

4.4 Educação alimentar – HT03- RAF

O autor de HT03 contou com vinte e nove (29) *sites* de apoio para a elaboração do HT, iniciando a pesquisa em culinária (01), informações sobre legumes e verduras (01). Buscou informações acerca de “hipertexto” (03), da importância dos alimentos (01); de alimento e nutrição (01) – este serviu como texto-base do HT –, além de *site* referente a alimentos de que precisamos (01). Buscou informações relevantes sobre seu tema, Educação Alimentar, escolhendo *sites* sobre alimento (03), pirâmide de alimento e saúde (01); dieta para emagrecer (01), obesidade infantil (01), alimentação saudável (01), alimentação balanceada (01), Canal Kid/alimentação (01), um (01) que relaciona boa alimentação a redução de acidentes de trabalho, saúde (01), hábitos alimentares (01), alimentos construtores (01), pirâmide alimentar (01), joguinho (01), cadeia alimentar/ Quem come quem? (01), “Era uma vez uma plantação de tomate” – cadeia alimentar (01), história da alimentação (01), o alimento e a história (01), pré-história da alimentação (01) e finalmente acessou figuras de alimentos (01) para utilizar como plano de fundo/cenário do HT.

Observou-se que se formaram redes de informações com palavras e figuras que vão facilitar ao leitor/navegador compreender o conteúdo proposto e construir conhecimentos

sobre o tema por meio de conhecimentos arquivados na memória.. O autor criou pastas para arquivar e guardar os conteúdos coletados para *links* de seus hipertextos, e os textos foram colados de forma seqüencial, levando-se em consideração a data e a hora da pesquisa (critério cronológico de organização). Toda a busca foi realizada no site www.google.com.br, com algumas técnicas de navegação.

HT03 é composto por 18 *slides*. Foi escrito por um professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental e que atende à maioria das disciplinas dentro da série em que atua. Com o tema “educação alimentar”, o autor de HT03 sugere leituras e atividades interdisciplinares, por meio dos *links*, e construiu coerência com informações pertinentes a alimentação, baseados em conhecimentos prévios em relação ao tema. Como plano de fundo (cenário), o autor selecionou figuras com ação esportiva para argumentar acerca do elo que, em sua concepção, há entre “alimentação”, “esporte” e “saúde”.

Com uma estrutura enunciativa típica do domínio educativo, o texto-base de HT03 apresenta-se como um conjunto de parâmetros a ser seguido pelo destinatário da interação (o aluno) para evitar “sanções”; no caso, doenças. Quanto ao tema, põe em evidência representações circulantes no domínio público sobre vida saudável, assunto que (também) a escola consolidou como objeto de ensino quando da definição dos temas transversais. No interior do HT, encontram-se as finalidades “visadas” (informação, prescrição, instrução e demonstração por meio de provas) e, pelo modo como se organiza o texto, pode-se inferir a identidade dos participantes: de um lado, o educador, supostamente possuidor de uma competência de saber (um saber enciclopédico a ser transmitido); de outro, o leitor-aluno aprendiz.

Eis o objetivo do professor RAF:

Acreditando que a boa alimentação poderá proporcionar bem estar na vida das pessoas, pretende-se orientar os alunos sobre a importância da alimentação balanceada para uma vida saudável, buscando informações através das novas tecnologias sobre vitaminas e alimentos e suas relações na qualidade de vida.

Identifica-se, em HT03, uma constante preocupação do autor em transmitir conhecimento sobre educação alimentar para o seu fazer pedagógico, enquanto educador, procurando ressaltar os itens lexicais “alimentos” e “saúde”.

No texto-base, observa-se que o autor descreve, narra, argumenta, exemplifica e orienta:

HT03 –EDUCAÇÃO ALIMENTAR

O homem evoluiu e modificaram-se também seus hábitos **alimentares**. Na **história** da **alimentação** humana, entrelaçou-se a vida social e econômica do homem. A necessidade **alimentar** já vem desde o homem das cavernas até os dias contemporâneos. Não apenas por se tratar da sobrevivência, mas também porque a alimentação é **indispensável** a uma **qualidade de vida** satisfatória.

Ela sempre é um tema central em todo o mundo, pois garantir **comida** em **quantidade e qualidade** suficiente para todos os seres é um dos maiores desafios da humanidade.

Acredita-se que na antiguidade o homem teria iniciado a consumir **alimentos** observando outros animais, sendo as frutas e as raízes suas **alimentações**. O **mel** pode ter sido a primeira “sobremesa”. Depois desta fase, o homem passou a consumir **carne** crua e moluscos e somente com a descoberta do fogo é que surgiram os alimentos assados e cozidos.

A invenção da cerâmica e a interação entre os povos fizeram com que surgissem inúmeras experiências com alimentação, até chegar aos dias de hoje, época em que o homem conta com uma ciência: **a Nutrição**.

Os **alimentos** que se comem exercem uma grande influência na **saúde** e na possibilidade de desenvolver **doenças** também. Cuidar da **alimentação** leva você a uma vida mais saudável. Uma **dieta** nutricionalmente balanceada que inclua muitas **frutas e vegetais** terá um efeito benéfico para a saúde.

Para se obter **alimentação Saudável**, ela deve ser adequada à idade da pessoa e as quantidades dos alimentos não podem ser insuficientes nem excessivas.

Para se fazer uma boa escolha sobre **dieta** com produtos de **supermercados**, você precisa ler com atenção os **rótulos** e **embalagens**.

Algumas pessoas não podem comer certos tipos de alimentos ou suplementos por razão de saúde, até mesmo alimentos essenciais a uma dieta **balanceada**, porque elas podem ter **alergias** e **intolerâncias alimentares**.

Existem vários tipos de produtos e **dietas** nutricionais à nossa disposição. Muitos levam a uma perda de peso rápida podendo prejudicar você.

Por isso, precisa-se fazer uma **alimentação balanceada**.

Marcado, até a metade, por uma preocupação de ordenação temporal (cronologia dos eventos relatados), representada por circunstanciadores (desde – até; na antiguidade; depois de – até chegar), HT03 apresenta-se atravessado por um tom narrativo-descritivo, com informações que levam à compreensão da evolução, constituição e importância da alimentação humana.

A partir do *link* “nutrição”, o HT sofre alterações de ordem superestrutural: ora assume um tom “publicitário”, mesclado de elementos instrucionais (lembrando o gênero “bula de remédio”), correlacionando-se aos “nós” que ancoram a segunda parte (“saúde”), ao título e ao objetivo proposto pelo autor.

A macroproposição “educação alimentar” percorre, todavia, todo o HT. No primeiro e no terceiro parágrafo, emerge o item “hábitos alimentares”; no segundo, “qualidade de vida”; no quarto, tangencia-se “qualidade de vida”, deslocando-se para “nutrição”, numa evidente tentativa de progressão temática, que terá continuidade no quinto, quando o tema progride para “saúde”.

Observa-se que, a partir do quinto parágrafo, insere-se no texto um interlocutor (referência exofórica: “você”, que reaparecerá, explícita, no 9º, quando o jogo fica entre “dieta” X “riscos”), que faz predominar no HT seu propósito instrucional e gera o item

“alimentação saudável”. Importa considerar que, ao mencionar “dieta” (7º parágrafo) e “dieta balanceada” (8º), o autor constrói o sentido de “alimentação balanceada”, que vai aparecer no 10º parágrafo. Em face do teor técnico do texto, seu autor usa também o recurso do estoque de conhecimento e cria *links* com textos argumentativos, chamando a atenção das pessoas sobre produtos industrializados e sua interferência na saúde do ser humano (como no 7º parágrafo). Nos *links* que escolhe, parece pressupor que o leitor não compartilha esses conhecimentos. Com isso, consegue relacionar informações pertinentes a outras informações já contidas no corpo de HT03 e insere dados novos, com novas informações que considera pertinentes e significativas sobre a alimentação e a saúde humana.

Apesar de o professor ter pouca competência específica (como ele declarou durante a oficina) no âmbito de tipologias e gêneros textuais e de não possuir conhecimento em informática, ele conseguiu realizar a leitura e a produção textual em hipertexto, selecionando os itens lexicais e formando *links* com informações adequadas à importância da educação alimentar.

A preocupação em obter informações pertinentes e significativas para a elaboração do hipertexto pode ser observada, em primeira instância, na organização sequencial dos *sites* pesquisados e no arquivo da oficina, ou seja, na pasta/arquivo no banco de dados do professor elaborador.

Em relação à coerência, observa-se a construção de sentido pela relevância do assunto, por meio do item lexical “educação alimentar”. Essa relação está explícita no seguinte fragmento de HT03:

Os alimentos que se comem exercem uma grande influência na saúde e na possibilidade de desenvolver doenças também. Cuidar da alimentação leva você a uma vida mais saudável. Uma dieta nutricionalmente balanceada que inclua muitas frutas e vegetais terá um efeito benéfico para a saúde.
Para se obter alimentação Saudável, ela deve ser adequada à idade da pessoa e as quantidades dos alimentos não podem ser insuficientes nem excessivas.

Por meio dos *links* acoplados ao texto-base, o professor ainda indicou produtos de várias espécies e qualidades para uma alimentação equilibrada, numa espécie de *relevância mostrada*.

O autor ativou seu conhecimento de mundo, do saber enciclopédico e de suas inferências para a construção de um conhecimento significativo. O princípio para a construção deste hipertexto parece haver sido uma postura interdisciplinar (ver *slide* a seguir). O autor faz

parte do quadro de professores no ensino fundamental e, mesmo sendo professor da área de Letras, aqui acentuou atividades na área das Ciências:

NEA - Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores – FEUSP
 EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS
 SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO – APRENDIZAGEM®

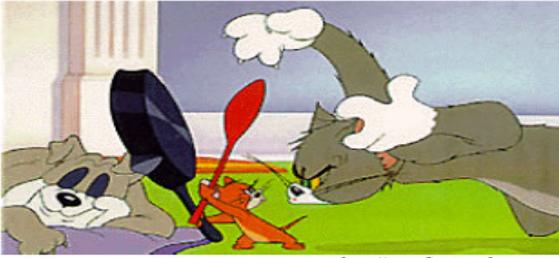
**RATO, GATO E CÃO:
 QUEM COME QUEM?**

Ciências da Natureza
 Biologia
 Módulo 1
 Meio ambiente 2

VEJA MAIS!

- O maior animal vivo da Terra é a Baleia Azul (*Balaenoptera musculus*); pode medir mais de 30 metros e pesar 150 toneladas. Para manter esse “corpinho”, esse gigante se alimenta principalmente de um pequeno crustáceo chamado *Krill*. Uma baleia-azul adulta pode comer, em um só dia, 8.000 kg de Krill.
- Por só conseguirem consumir líquidos, as aranhas injetam nos insetos capturados por sua teia substâncias que os dissolvem por dentro. Ou seja: o corpo interno das presas vira um líquido que é sugado pela aranha. (<http://www2.uol.com.br/ciencias/hoje/chc/>)

Qual animal é mais importante: um urubu ou uma arara-azul?



<http://www2.warnerbros.com/>

MATEMÁTICA
 BIOLÓGIA
 QUÍMICA
 FÍSICA
 HISTÓRIA

Figura 19 – site interativo e informativo e interdisciplinar.

A relevância de HT03 está implícita nos *links (sites)* onde constam as narrativas das cadeias alimentares, suas histórias, dicas de boa alimentação, vida saudável, alerta de possíveis doenças que podem ser causadas pela falta de boa alimentação.

Dessa forma, a coerência fica a cargo do leitor, num princípio de interpretação. Como destaca Koch (2003, p. 70), a coerência é construída quando o leitor de um texto é capaz de, por meio das teias que nele se tecem durante a progressão textual, estabelecer mentalmente uma continuidade de sentidos.

A figura a seguir apresenta *link* com sites interativos, construtivos e abertos. Os *links* trazem informações em cada item lexical, com cores diferenciadas e com imagens em movimento e as atividades propostas são *on-line*, constituindo a interação entre autor e leitor: o leitor pode reconstruir ou construir sentidos conforme conhecimentos anteriores:

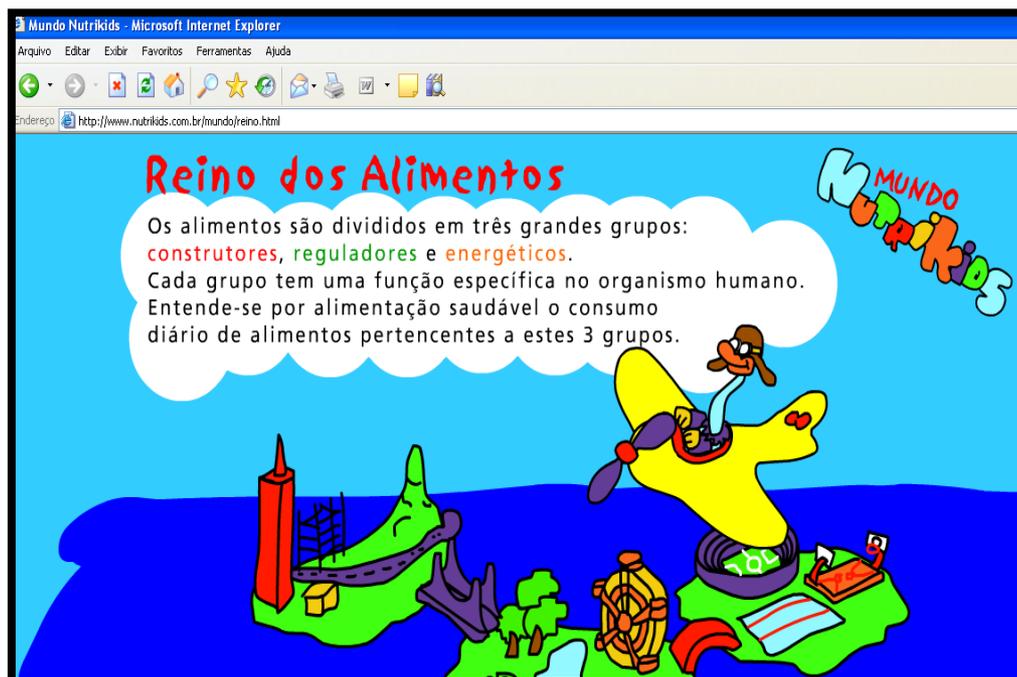


Figura 20 – site interativo: informações e atividades sobre alimentos e suas funções

O texto em análise também apresenta, em vários pontos, a anáfora indireta postulada por Marcuschi (2005a): não há no co-texto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação que se pode denominar âncora, decisivo para a interpretação. Por exemplo, clicando em “alimentos reguladores” o leitor se projetará em informações sobre certo alimento e também poderá resolver possíveis problemas acerca do assunto, como realizar atividades e outras ações que vão depender da criatividade e conhecimento do leitor em interpretar o já-dito.

Os itens lexicais a seguir apresentados formam uma rede de sentido em torno do tema “educação alimentar”. Não há repetição do referente, mas os itens lexicais marcados fazem que o texto tenha sentido e a mensagem seja compreendida pelo leitor. As informações que estão inseridas nos *links* podem comprovar a “veracidade” das informações explicitadas no texto-base:

[homem/alimentares/história/alimentação/humana/social/econômica/alimentar/contemporâneos/indispensável/qualidade/vida/comida/quantidade/qualidade/alimento/s/alimentações/mel/carne/Nutrição/saúde/ doenças/alimentação/dieta/frutas e vegetais/alimentação/Saudável/supermercados/rótulos/embalagens/balanceada/alergia/s/intolerâncias alimentares/dietas/alimentação balanceada.](#)

O professor construiu a intertextualidade explícita e implícita na produção textual, característica fundamental do hipertexto, permitindo, assim, ao leitor/navegador, organizar as informações e formular conceitos, evitando o desvio da interpretação proposta pelo tema em estudo. Pode-se verificar, em HT03, no suporte *PowerPoint*, que a atividade proposta para ser realizada a partir do conhecimento prévio do leitor em leitura hipertextual é colocada em constante diálogo e interação com ferramentas tecnológicas/tema/sujeito, como, por exemplo, no enunciado no hipertexto “Clique na figura, leia as atividades com atenção”. A partir dessas pistas, o autor sugere ao leitor/aluno navegar no hipertexto, ativar e reativar os *links* e fazer a pesquisa e a atividade propostas, *on-line* ou não:

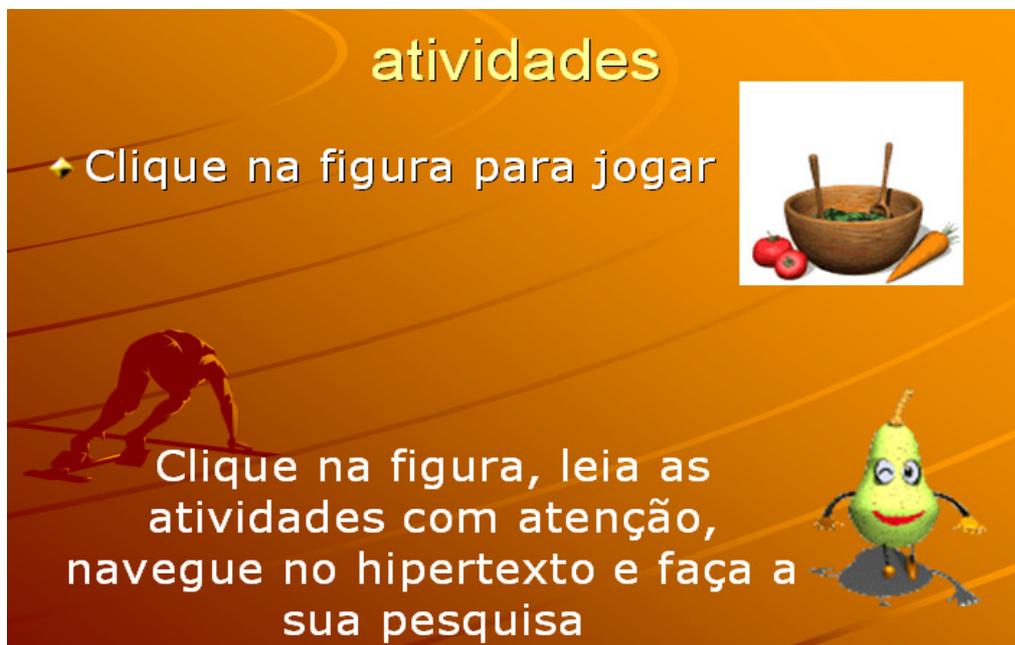


Figura 21 – Slide de atividades propostas pelo professor RAF

Quanto à linguagem não-verbal, apontada como característica da produção-leitura em hipertexto, está presente nas figuras de frutas e legumes como símbolo de boa alimentação. O uso de outros sistemas semióticos pode levar o leitor/navegador a construir a coerência e compreender a significação do contexto do tema proposto ainda que não tenha conhecimento prévio sobre o assunto. Esses processos cognitivos caracterizam a coerência à medida que possibilitam criar um mundo textual em face do conhecimento de mundo registrado na memória, o que levaria à compreensão do texto, conforme Koch & Travaglia (1990).

4.5 Poemúsica - *Monte Castelo*- HT05 - SAG

Para a composição de HT05, foram pesquisados vinte e dois (22) *sites*, dos quais a autora selecionou o que acreditou ser mais relevante, em face de seu objetivo. Em seu banco de dados, pode-se observar que ela iniciou sua pesquisa acerca de “poemúsica”, tema do HT05 (01) e seu objeto de pesquisa, pré-definido. Depois, buscou informações sobre o autor Renato Russo (01), sobre Monte Castelo (01), Camões (01), Apóstolo Paulo (01), Coríntios (01), assuntos que serão destaque ao longo do HT. Já que sugeriria a elaboração de textos e atividades gramaticais, ativou sua memória episódica (VAN DIJK, 1992) e buscou conceitos de preposição (01), advérbio (01), verbo (01), substantivo(01), adjetivo (01), verbo de ligação (01), mesclando sua busca com leitura de poesia (01). Selecionou, também, o texto “Fortuna Crítica a Monte Castelo”, de Rajagopalan (01), e um (01) *site* com histórias da Tomada de Monte Castelo. Criou um banco de dados com *sites* voltados a estudos gramaticais: gramática (01), dicionário da língua portuguesa (01), verbos – conjugação, estruturas, classificação (01), gramática *on-line* (01), gramática e redação, coesão, conjugação verbal (01), exercícios *on-line* (01), conjugação verbal e classificação das palavras na frase (01).

HT05 contém 28 *slides* e apresenta leituras e atividades interdisciplinares. Os textos sugeridos nos *links* trazem informações sobre guerra, música, arte, religião, integrando áreas como história, geografia, literatura e outras, num procedimento evidentemente intertextual, limitado ao processo de captação (MAINGUENEAU, 2005). A autora conduz o leitor/navegador a leituras múltiplas, mas, por ser professora da área de Letras, acentuou atividades do ensino da língua. Vale ressaltar que a macroproposição é o “Poemúsica”, embora o objetivo de SAG seja bastante amplo:

Capacitar o aluno para análise, reflexão e produção textual, através da ampliação de seu campo de leitura e conhecimento da literatura por meio de poesias e audição das mesmas musicadas por cantores que fazem parte do conhecimento de mundo deles, instigando o querer saber as razões da mensagem transmitida, ensinando-o a pesquisar na Internet, abrindo um leque de infinitas possibilidades de compreensão da realidade e apontando formas concretas de participar da sociedade e dentro deste, aplicar em exercícios e pesquisa a Gramática da Língua Portuguesa de forma interessante e dinâmica.

Os *links* no *slide* a seguir servem como uma espécie de “sumário” de HT05; são pistas que conduzem a diversos assuntos interligados e funcionam como listas de entrada (MARCUSCHI, 2007, p. 153) que ligam/interligam diferentes assuntos, formando uma rede

de informações na construção do poemúsica, funcionando como dêiticos ou apontadores enunciativos e focalizadores de atenção (KOCH, 2003, p.65):

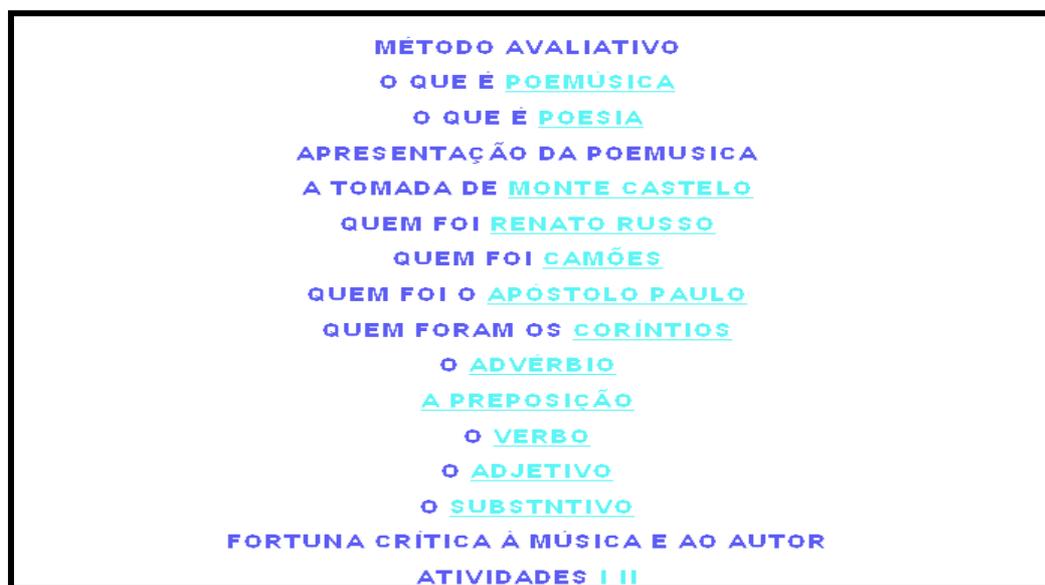


Figura 22 – Slide de apresentação dos assuntos a serem “linkados” em HT05.

A produção de HT05 pareceu obedecer ao processo de redução da informação semântica postulado por Van Dijk (1989): o HT traduz escolhas (aparentemente) conscientes, resultantes de operações que definiram aquilo que, da perspectiva de sua autora, era mais relevante. HT05 assemelha-se a um esquema (superestrutura), para cuja construção terão sido ativadas as macrorregras de apagamento (identificação e seleção de proposições mais relevantes) e de construção, preservando os elementos essenciais para atingir os objetivos. Não há elementos anafóricos de natureza co-referencial endofórica; há apenas referências textuais indiretas (relações de contigüidade metonímica). Assim, a autora, pela redução das informações que leu, construiu o “esqueleto” do HT, fornecendo ao seu (outro) leitor a estrutura que dará suporte à concatenação das informações locais: SAG posta-se como um sujeito cognoscente e seu texto surge como um objeto formal a ser “navegado” pelo outro para ser compreendido.

A organização tópica do texto-base (distribuição e hierarquização das informações) produz a ilusão de um texto didaticamente linear, cuja configuração permite-nos identificar, por meio dos *links* selecionados, o tratamento dado pela autora ao seu objeto de estudo: a estrutura visual de HT05 imita, iconicamente, a disposição em versos do gênero poema. “Pedagogicamente”, a autora inicia o HT pelo “método” da definição para, em seguida, hierarquizar as informações: primeiro, a definição de “poemúsica”; depois, a de

poema; no terceiro *link*, mostra, exemplifica, com o texto (a letra da canção) que lhe serviu de motivo para a aula pretendida: Monte Castelo, de Renato Russo; o quarto *link* remete o leitor para um *site* com informações históricas (ver Fig. 17) que teriam gerado (relação intertextual) o título da música, outra macroproposição relevante para o objetivo de SAG. O quinto *link* traz o autor da canção, evidenciando a preocupação com a autoria do texto-exemplo com o qual vai operar.

Com base em conhecimentos enciclopédicos armazenados na MLP, SAG remete seu leitor para as relações intertextuais, permitindo-lhe (re)conhecer os outros textos (o antológico soneto de Camões “Amor é um fogo que arde sem se ver [...]”; a Bíblia Sagrada, especificamente no Novo Testamento, nos livros de Atos, Romanos e Coríntios) sobre os quais se construiu a canção de Renato Russo. Essa estratégia de construção sinaliza, de um lado, as representações que SAG tem de “poemúsica” e intertextualidade explícita, bem como a representação do suporte “hipertexto”: o registro do diálogo que se estabelece entre diferentes textos. Como que rompendo a progressão temática em relação ao macrotema, que será retomado no penúltimo *link*, os próximos cinco *links* remetem a informações estritamente gramaticais, que servirão de base para o tratamento das microestruturas que a autora abordará na letra da música, num procedimento tipicamente metalingüístico:

Letra da Música Monte Castelo

[Ainda](#) que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua [dos](#) anjos, sem amor, eu nada seria...

É só o amor, é só o amor
Que [conhece](#) o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece...

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento [descontente](#)
É dor que desatina sem doer...

Ainda que eu falasse a língua dos [homens](#)
E falasse a língua do anjos, sem amor, eu nada seria...
É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua do anjos, sem amor eu nada seria.

O HT constitui-se de relações intertextuais explícitas e implícitas, como vimos a despeito, inclusive, do título da música. O amor, por assim dizer, convoca um espaço de plurivocalidade, em que, na voz do produtor da canção, encontram-se outras advindas de outros textos “relativamente” conhecidos. À letra da canção integram-se passagens do texto bíblico e do soneto de Camões, recuperáveis por captação e subversão dos textos originais¹⁸.

Além disso, a canção refere-se à tomada de uma ilha, durante a Segunda Guerra Mundial, por uma força conjunta. Logo, trata-se de uma relação anafórica estabelecida indiretamente, já que se pressupõe que o amor opõe-se à guerra e ao ódio. Essa anáfora é estabelecida por intermédio do conhecimento de mundo do professor e acessível ao leitor por meio do *link* “A Tomada de Monte Castelo”:

veja
O BRASIL NA GUERRA

EDIÇÃO ESPECIAL: O Brasil Na Guerra

Novembro de 1944: Monte Castelo

VITÓRIA, ENFIM

Pracinhas tomam Monte Castelo na quarta tentativa - Conquista é estratégica para seqüência da campanha aliada pelos Apeninos - Derrotar os alemães tornara-se questão de honra para Força Expedicionária Brasileira

NESTA EDIÇÃO

- Índice
- Agosto de 1942
A entrada na guerra
- Julho de 1944
O embarque da FEB
- Outubro de 1944
Os pilotos da FAE
- Novembro de 1944
Cai Monte Castelo
- Abril de 1945
Tomada de Montese

OUTRAS EDIÇÕES

- Setembro de 1939
Alemanha invade a Polónia
- Junho de 1940
A queda da França
- Junho de 1941

Posições vulneráveis: aos brasileiros foram confiadas missões de altíssimo risco na Itália

Figura 23 – *Link* Retomada de Monte Castelo¹⁹

A figura faz parte de um dos *sites* sugeridos em HT05. Traz informações que põem em diálogo diferentes áreas do conhecimento e que se distribuem entre o “dado” (supõe-se que já seja assunto do conhecimento do leitor) – a letra da música Monte Castelo, uma composição da época –, e o “novo”, as novas informações inseridas nos *links*, que remetem a assuntos como II Guerra, as leituras bíblicas e outras, propiciando a ampliação de conhecimentos do sujeito para a compreensão do tema. Os *links* mostram textos possivelmente utilizados pelo compositor da música Monte Castelo, constituídos por

¹⁸ Bíblia. Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Os Gideões Internacionais., 1979.

¹⁹ Retirado do site http://veja.abril.com.br/especiais_online/segunda_guerra/edicao ESPECIAL/sub3.shtml> Acesso em 16/04/2008, às 16h11min.

diferentes vozes que dialogam e se cruzam na composição do trabalho de Renato Russo. A autora de HT05 apoderou-se, por captação, da música “Monte Castelo” e adaptou nela os *links* necessários para chegar ao objetivo proposto.

Destaque-se que, ao acionar o título da música, vêm-lhe, além de seu objeto específico, as informações histórico-geográficas sobre o nome próprio, um lugar da Itália conquistado na II Guerra Mundial. Seja por um procedimento ou outro, o percurso favorece o estabelecimento de relações com outros gêneros e permite ao leitor (conforme seus interesses e formação) buscar valores e concepções subjacentes às orientações de sentido construídas na canção em face da escolha desse “título”, bem como à reflexão sobre as vozes que ali se manifestam, quais sejam, por exemplo, a dos apóstolos de Cristo, a do profeta Isaías, entre outras que se manifestam no discurso da caridade, constitutivo do discurso religioso, ou aquela que contesta o discurso da guerra, como se constata nos versos “É cuidar que se ganha em se perder. É um estar-se preso por vontade. É servir a quem vence, o vencedor” .

Importa acrescentar que o propósito da autora era explorar possibilidades de atribuição de sentidos com base na inter-relação das dimensões lingüísticas, textual e até mesmo sócio-pragmática dos diferentes textos, o que implica a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação. Na canção escolhida pela professora, as relações intertextuais entre o soneto e o texto bíblico são possíveis por duas razões: ou pelos conhecimentos prévios e enciclopédicos (competência textual) da autora, que os “convoca” para o diálogo por meio dos *links* “Camões”, “Paulo” e “Coríntios”, ou pelo acionar “Monte Castelo”, que a remeterá a informações específicas sobre o texto-fonte de seu trabalho em hipertexto.

No que tange ao caráter intersemiótico dos hipertextos (acentuado durante a oficina), a autora usou, como cenários, imagens que lembram “amor”, “paz” e “guerra”, como, por exemplo, Jesus Cristo, imagens de homens dando-se as mãos e homens abandonados, jogados na rua. Aparece também no cenário a imagem do cantor Renato Russo com um buquê de flores nas mãos:



Figura 24. Foto de Renato Russo com rosas vermelhas

Na elaboração desse hipertexto, a autora definiu o objetivo, utilizou-se de seu conhecimento de mundo ou enciclopédico para atribuir sentido por meio dos *links* pronunciando-se como profissional da área de Letras e se utilizou de conhecimentos lingüísticos, literários, sócio-históricos e outros, o que pode ser comprovado nas pistas sugeridas no seu texto-base.

Como o espaço usado para ler e escrever é o mesmo (a tela do computador) – é um novo espaço de textualização (MARCUSCHI, 2001, p. 91) – e como o texto é sem margens e sem fronteiras, a diluição do que se lê no que se escreve é limitada apenas pela capacidade do autor para aproximar textos compatíveis, numa espécie de controle cognitivo e informacional – como ocorre com gráficos, figuras, tabelas, notas de rodapé e índices remissivos dos textos impressos –.

Em HT05, os *links* não foram muitos, mas significativos para a interpretação e compreensão do assunto (como diria Marcuschi: mas quem saberia qual é a quantidade certa?). A coerência e construção de sentido, então, vão depender do conhecimento de cada leitor/navegador. Acrescente-se a pertinência dos links para a proposta de transdisciplinaridade contida nos PCN.

Essa produção seguiu a mesma estratégia e a mesma abordagem dos demais hipertextos: as palavras que contêm maior carga semântica em relação ao tema (no caso, itens

gramaticais) foram marcadas por *links*. Aqui a relevância foi ancorada na intertextualidade explícita e implícita e na anáfora indireta, como formas de construir sentido.

A autora finaliza o HT ensaiando um posicionamento reflexivo e instigando à autoria: (1) “Pesquise na INTERNET e me diga com suas palavras qual foi a mensagem que Renato Russo quis transmitir, qual a relação existente entre os textos lidos e em que a música se relaciona com seu tema”; “Crie aqui uma poesia ou letra de música (atentando para o que já foi estudado sobre os elementos e recursos existentes no universo poético)”.

4.6 De professor regente a autor hipertextual

Na elaboração do *corpus*, o papel de autor da era digital ficou marcado em cada hipertexto elaborado pelos professores: HT01, HT02, HT03, HT04, HT05. O autor aqui passou a ter uma outra função, um outro conceito, um autor em movimento, um autor sem nome, sem passado, sem história, sem busca de reconhecimento; de leitor passou a autor, e a autoria configurou-se coletiva, intertextual e polifônica.

Os hipertextos nasceram da criatividade de cada autor e do interesse de cada um por produzir material didático para o uso das TICs no ensino da leitura e escrita. O texto-base de cada hipertexto nasceu de leitura na rede, de outros textos, de vários autores, configurando a interdisciplinaridade. Cada professor adaptou os textos lidos em outro espaço-tempo e utilizou-se de novas tecnologias para produção-recepção textual.

Podemos afirmar que os autores dos hipertextos, cuja existência está na democratização e inclusão do sujeito no mundo digital, apenas procuraram divulgar pensamentos, idéias e ensinamentos. Não buscaram o inédito, deixaram explícita a captação de outros textos no seu hipertexto, de modo que não se configurou um plágio. Nesse processo, sugeriram textos híbridos, parafraseados e reescritos. Houve uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito; o leitor/autor interveio no conteúdo dos outros, deslocou, recortou, estendeu, recompôs as unidades textuais das quais se apoderou. (CHARTIER, 2002, p. 24-25).

Esse modo de pensar e de agir dos autores desses hipertextos é o que os caracteriza e os diferencia de um autor “dono da obra” (BARTHES, 1988). Pode-se situar tais autorias como inteligência coletiva, múltipla, democrática, que não almejam a garantia jurídica eficaz da propriedade intelectual (LÉVY, 1994). Na elaboração dos hipertextos, comprovam-se mudanças significativas do papel de autor na era digital da modernidade.

Preocupados com a “relevância na continuidade tópica” (MARCUSCHI, 2001, p. 88), os autores dos HT analisados produziram opções de “navegação” para seus leitores, porém a impossibilidade de paginação ou linearização – posto que o hipertexto é, constitutivamente, não linear – pressupõe uma liberdade, que, no entanto, não comprometeu a progressão textual “pretendida” pelos autores e a coerência do texto porque houve uma análise prévia, acompanhada de reflexões sobre os conteúdos a serem visitados. Antes, favoreceu a instauração da multiplicidade de sentidos, ou a “semantização” dos assuntos abordados nos HT.

Importa acrescentar, portanto, que os hipertextos analisados corroboram algo a que Beaugrande (1997)²⁰ se refere ao definir “texto”: o texto é um “sistema de conexões que inclui elementos tais como sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc”. Sua organização será sempre marcada por uma organização hierárquica (manifestação da recursividade), propriedade que se situa em mecanismos configuradores de qualquer texto. Assim, é na superfície do texto que se encontram as pistas que nos conduzirão, por meio de ações sociais e cognitivas, à produção de um de seus sentidos possíveis.

Isso nos mostrou ser possível construir um conjunto não aleatório de enunciados: o hipertexto “não é uma seqüência de qualquer coisa” (MARCUSCHI, 2001, p. 94). Ali, a facilidade da retextualização (escrita, montagem, composição) constitui a autoria, removendo as costuras entre o já-dito e o não-dito e “facilitando a construção social do conhecimento” (MARCUSCHI, 2001, p. 79), em que autor e leitor fundem-se, distribuindo poderes e autoridade.

²⁰ http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

O trabalho procurou descrever e analisar o processo de construção de hipertextos, discutindo regularidades e (possíveis) dispersões em relação aos “padrões” de textualidade previstos para o texto impresso, bem como as características da escrita hipertextual, quais sejam a não-linearidade, a topograficidade, a fragmentaridade, o descentramento, a multissemiótica e a intertextualidade, estendendo-se ao princípio de autoria (BARTHES, 1988), a fim de contribuir para o ensino, em sala de aula, nas mais diversas áreas do conhecimento. Das características do hipertexto, a mais “visível” no corpus foi a intertextualidade, em que se diluem as fronteiras entre autor e leitor e a que se agrega o traço da acessibilidade ilimitada a diferentes fontes e o da interatividade.

O acesso a cada HT também pôs em cena o traço da multissemiótica. O hipertexto não é um objeto original, mas uma nova e singular realidade cultural, uma nova forma de enunciar e de relacionar imagens ou outros sistemas de signos, sem que o icônico ou outros sistemas absorvam a escrita e sem que a escrita mantenha-se como principal fonte de significações. O hipertexto situa-se na confluência entre os diferentes sistemas semióticos.

Considerando o modo de produção dos HT (com uma espécie de centro regulador, em que a informação é distribuída em um texto “tradicional”) e o propósito para o qual foram construídos, os traços “volatilidade”, “topograficidade” (limites textuais: começo, meio e fim) e “não-linearidade” foram menos visíveis.

Observou-se, no processamento da análise dos hipertextos dos professores, que há um rompimento nas identidades tradicionais de autor e escritor e que nem sempre a construção da coesão ou da coerência obedece a mecanismos de referência considerados “padrões” para textos impressos: a coesão é alcançada pela reiteração do mesmo item lexical e pela anáfora indireta, que muitas vezes surge por outras linguagens. Além disso, a produção de/em hipertextos é, ao mesmo tempo, escrita e leitura, exigindo do leitor/autor o acionamento, quase simultâneo, de processos cognitivos pertinentes a ambas as atividades. O ler, o ver, o ouvir e o escrever, antes tomados hegemonicamente como atividades estanques, na cultura ocidental, passam a ser concebidos como um todo, mediante um acesso global e dinâmico: o todo é que funciona (ou deve funcionar) como “transmissor” de significações. Rompeu-se com a leitura mecanizada do olhar sempre seguindo o mesmo percurso da esquerda para a direita, com os sinais dispostos em cadeias lineares.

Considerando o modo de produção dos HT (com uma espécie de centro regulador, em que a informação é distribuída em um texto “tradicional”) que constituíram o corpus desta pesquisa e o propósito para o qual foram construídos, constatou-se que a estrutura do texto-base tende a ser linear, porém essa linearidade rompe-se no conjunto, pois cada *link* propicia a ampliação da esfera informativa e aciona a memória, o que envolve (re)planejamento no âmbito da macroestrutura. Desse modo, os padrões de coesão, coerência e intertextualidade sugerem organização semântica e planejamento estrutural, além de conexão sequencial e conceitual entre os (outros) textos que compõem cada HT. É como se o produtor operasse de modo inverso à produção de resumos: cada autor fez um esboço semântico geral, que foi sendo preenchido com informações, formando cadeias para garantir a progressão textual e aumentar a legibilidade do HT.

As conexões por meio da reiteração de itens lexicais ou pela proximidade/identificação de campos semânticos identificadas pela análise do corpus não se apresentaram como previsíveis ou elementares, mas representaram enlaces hipertextuais: cada fragmento textual que se oculta nos *links* vai integrar-se ao todo. Essa integração dependeu, muitas vezes, da anáfora indireta, que, por processos inferenciais ou até pela intertextualidade, (re)ativa conhecimentos prévios e pressupostos estocados na memória

Em todos os HT, constatou-se que os *links* escolhidos pelos autores não romperam com a tradição da produção textual impressa, posto que procuraram construir seus HT por meio de diálogos com textos da tradição cultural, vistos, agora, da perspectiva de diferentes possibilidades que as novas tecnológicas oferecem.

A forma de produção-leitura dos textos corresponde à interação em tempo real, em que o leitor pode intervir no texto de um (outro) autor no “aqui” e no “agora” (BARTHES, 1988). Os cinco HT analisados foram disponibilizados de forma aberta, para que cada leitor possa construir sua opção de leitura. Esse processo acabou por diferenciar, acentuadamente, o que estava estabelecido no espaço dos textos impressos. As possibilidades participativa e interativa oferecidas pela informatização dos textos diminuíram, significativamente, a distância entre o produtor e o leitor. Nesse processo, o leitor tornou-se mais ativo e pôde colocar suas próprias notas e comentários, como já postulava Snyder (1997), o que faria do sujeito não apenas um leitor/navegador, mas também um autor que interferisse no texto, incorporando a ele suas observações.

É certo, também, que o suporte eletrônico dilui a fronteira entre a leitura e a escrita, de modo que a fonte das significações – os HT estudados – não pode ser localizada na escrita ou nos outros sistemas semióticos, mas na confluência entre eles. A unidade escrita só

adquire sentido à medida que se metamorfoseia em elemento visual-audível, numa ininterrupta circulação de significados que se opõem e se compõem reciprocamente, numa imagem que, em outro contexto, Roland Barthes chamou de “logo-icônica”.

Acrescente-se que a espacialização da linguagem (da qual os HT são apenas uma manifestação particular) trouxe à tona o fato de que, longe de atuarem como parasitas da cultura oficial ou de “elite”, os autores dos HT analisados fecundaram-na e deixaram-se fecundar por ela, sempre em busca de inéditas configurações, especialmente no caso de HT 02. Além disso, esses autores comportaram-se como sujeitos autônomos, capazes de julgar, perceber e decidir conscientemente, posto que a construção dos HT ativou memórias, aguçou percepções e exigiu inventividade.

Mesmo que alguns textos constitutivos dos HT tenham sido “herdados” de outrem, o contexto foi completamente modificado, numa “contínua dialética entre propostas inovadoras e adaptações homologadoras” (para usar palavras de Umberto Eco), de modo que seus autores atuaram como operadores sociais de uma renovação superestrutural: certos modelos foram, sob certos aspectos, desconstruídos. Em todos os casos, a produção envolveu a recolha, a seleção, o processamento e a hierarquização da informação, numa evidente co-participação de cada autor – autor-leitor-autor –, num processo dialógico constante: um movimento entre um texto que pergunta e outro que responde, formando cadeias.

No que concerne à coerência dos HT analisados, constatou-se que foi mantida pelo “ponto de vista” (MARCUSCHI, 2007, p.166) de cada autor (que previu uma seqüência) e dependia, em todos os HT, de inferências e conhecimentos prévios do(s) leitor(es)-autor(es) e, portanto, da interação e de processos que vão além das relações intratextuais. Nenhum texto será imanentemente coerente; a construção da coerência depende (mais que no texto impresso) de um processo de organização do fragmentário.

Evidenciaram-se também, em cada HT, as macroestruturas postuladas por Van Dijk (1992), pois os autores utilizaram-se dos frames, ativaram scripts e “adaptaram-nos” a situações atuais. O conhecimento de mundo, crenças, opiniões, atitudes, interesses e objetivos de cada autor foi fundamental para a construção da coerência e de sentido de cada HT e, sobretudo, para a diferenciação entre eles, pois, como destaca Van Dijk (1992, p. 58), a atribuição de significados locais e globais depende sempre da variação cultural.

Podemos, então, responder às nossas questões de pesquisa: a construção de sentidos em textos virtuais dispostos de forma labiríntica e fragmentada é possível, pois a escrita-leitura hipertextual, ainda que não se constitua em um novo tipo de letramento,

promove uma (nova) textualização, em que cada sistema semiótico envolvido sofre quebras de regularidade, mas ganha em uma nova espacialização.

Configurou-se, portanto, ao final da pesquisa, o fato de que, mesmo sem ter essa pretensão, nosso trabalho veio demonstrar que a produção de hipertextos é, indiscutivelmente, uma das vias de acesso ao letramento digital. Fica, porém, um alerta: o trabalho com hipertextos em sala de aula poderá ser bem sucedido, desde que planejado e orientado para a construção de caminhos para seu uso como “ferramenta” de ensino. Não se postula aqui que o computador, a Internet e outras tecnologias substituirão o professor e as metodologias de ensino da leitura-escritura que hoje imperam nas escolas públicas, mas tais ferramentas serão de grande valia a professores reflexivos, atuantes e criativos.

A despeito da “novidade” do trabalho com hipertextos na escola (que poderia, equivocadamente, impulsionar ao seu uso indiscriminado), ainda há muito que discutir, antes de transformar as práticas “tradicionais”. E o profissional que vai trabalhar com esse novo “instrumento” precisa dominar-lhe os princípios de produção e recepção para atender às expectativas das diretrizes para a educação, aos princípios filosóficos e pedagógicos que as ancoraram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria. B. M; FIAD, Raquel. S; SABINSON, Maria. Laura. T. M; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de reflexão textual. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 25. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1995, p. 1-25.

ANTUNES, Benedito. (Org.). *Memória, literatura e tecnologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005.

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI Luiz. Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 91-109.

_____. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs.). *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celane Cruz e João W. Geraldi. In *Cadernos de estudos lingüísticos*. Nº 19, p. 25-42, jul./dez. Campinas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. Editora Brasiliense, 1988.

BASTOS, Lúcia M. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1985.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. V. 1 São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-287.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. Entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CAVALCANTE. Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C.S. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 163-169.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da UnB, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudos das práticas pedagógicas. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988, p.39-86.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. trad. Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

COSCARELLI, Carla. V.(Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; RIBEIRO, A.E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSTA VAL. Maria da G. *Redação e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

FÁVERO, Leonor L; KOCH, Ingedore G.V. *Linguística textual: Introdução*. 3. ed. São Paulo:Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário da língua portuguesa: Miniaurélio*. 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2007.

FONTES, Maria do Carmo Martins. O uso dos *emoticons* em *Chats*: afetividade em Ensino a Distância. In: ARAÚJO, J.C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 64-77.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro, Veja. Lisboa: Passagem, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 12. ed. Trad. Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz. A.; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.120-134.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Luiz Fernando. *Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp - Universidade estadual de campinas, 2007.212 f. (tese de doutoramento)

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÈS, G. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* Trad. Tadeu Thomaz da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p 7-97.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *Coesão e coerência: verso e reverso*. In: *Morphé*, 9/10: 309-320. 1994.

_____. *Argumentação e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Atividades e estratégias de processamento textual. In: KOCH, I. V.; BARROS, Kazue.S.M. *Tópicos em lingüística de texto*. Natal: EDUFRRN, 1997, p.139-146.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007a

_____; MORATO, Edwiges. M.; BENTES, Anna.Christina. (Orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; BENTES, Anna.C.; CAVALCANTE, Mônica. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KOMESU, Fabiana C. *Blogs e as práticas de escritas sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.110-119.

_____. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio C.; BOASI-RODRIGUES, Bernadete. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

LAJOLO, Marisa. Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia. In: ANTUNES, Benedito. (Org.) *Memória, literatura e tecnologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005, p. 27-36.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LUNARDI, M.A. *Dicionário de informática*. Rio de Janeiro: Ciências Modernas Ltda., 2006

LÚRIA, Alexander Romanovich. Palavras e conceitos. In: *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. V. IV, 1994.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 2 ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Do provérbio à ironia: polifonia, captação e subversão. In _____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 169-178.

MARCUSCHI, Luiz. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983 (Series Debates, 1).

_____. Estratégias de identificação referencial na interação face a face. In: *I Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador: Ed. UFBA, 1994.

_____. *Cognição e produção textual: processos de referenciação*. In: *II Congresso Nacional da ABRALIN*. Santa Catarina: Ed. UFSC, 1999.

_____. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. , p. 185-208.

_____. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. Vol. 4, No. 1, p. 79-111, 2001.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em:<<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em 26/05/08. (Versão provisória de 18/05/2003)

MARCUSCHI, Luiz. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antonio. C. S. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; BENTES. A.C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005a, p. 53-101.

_____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 146-169.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; XAVIER, Antonio. C. S. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e a progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A.C.S. (Orgs.) *Gramática do português falado: Volume III: novos estudos descritivos*. Campinas: FAPESP/UNICAMP, 2002, p.31-56.

MARQUESI, Sueli C. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; ELIAS, Vanda. M. S.; CABRAL, Ana.Lúcia.T. (Org.). *Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Claraluz, 2008.

MAZZOCHI, Nílcia. Peres. A revolução digital e a Net-Art. In: CAPISANI, D. (Org.) *Educação e arte no mundo digital*. Campo Grande, MS: SEAD/UFMS, 2000.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1991.

PIMENTA, Selma. G, GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do sentido*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHMIDT, S. Conceito e geração de textos. In: *Linguística e teoria de texto*. Trad. Ernest Schurman. São Paulo: Pioneira, 1978, p. 163-187.

TRAVAGLIA, Neuza G. *A tradução numa perspectiva textual*. São Paulo: USP, 1993. (Tese de Doutorado).

VAN DIJK, Teun. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós, 1989.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

WALTY, Ivete. L. C., FONSECA, Maria. N. S.; CURY, Maria. Zilda. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

XAVIER, Antonio. Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI L. A & XAVIER, A. C. S (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

_____. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação*. Campinas: IEL, UNICAMP, 2002. (Tese de Doutorado).

_____. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. *Hipertextus Revista Digital*, v. 01, p. 01-09, 2007.