



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ARQUITETURAS DE MEMÓRIA
CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HIPERTEXTUAL**

Karina da Silva Moura

Brasília – DF, 2008.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ARQUITETURAS DE MEMÓRIA
CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HIPERTEXTUAL**

Karina da Silva Moura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília – DF, dezembro de 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ARQUITETURAS DE MEMÓRIA
CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HIPERTEXTUAL**

Karina da Silva Moura

Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias
Orientadora

Banca Examinadora:

Prof. Doutora Ângela Álvares Correia Dias.....FE/UnB

Prof. Doutora Maria da Glória Noronha Serpa.....UNICEUB

Prof. Doutor Renato Hilário dos Reis.....FE/UnB

Prof. Doutora Wivian Weller (suplente).....FE/UnB

A minha guerreira mãe.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Valdete, a quem dedico a conquista de mais uma etapa da minha vida, pois sempre acreditou em mim e me ensinou a nunca desistir de buscar os meus objetivos e os meus múltiplos caminhos. Por estar sempre me apoiando em todos os momentos de dificuldade.

À Dr^a Ângela, que, mais que uma professora se tornou minha grande amiga, às vezes uma segunda mãe. Agradeço por me abrir um leque de caminhos possíveis, por suas contribuições ao trabalho, pelo constante incentivo e por sua generosidade em compartilhar seu grande conhecimento e experiências.

Expresso sincera gratidão a minha grande amiga Flávia, por quem tenho um enorme carinho, pela sua companhia ao longo de todos esses anos de estudo, uma jornada que me proporcionou um incalculável aprendizado.

Ao meu irmão Diogo que, mesmo sem entender a beleza do aprender, ajudou-me sempre que necessitei de seu apoio.

Ao meu grande amigo Giu, pelo apoio, idéias e ajudas com os aparelhos tecnológicos. Agradeço principalmente pelo incentivo, sempre disposto a dialogar, sobretudo nos momentos difíceis.

Ao mestrando Carlão, por participar e contribuir com as atividades de pesquisa que constituem esta dissertação.

A todos os professores da Faculdade de Educação - UnB que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

E a todos que souberam entender as ausências que muitas vezes fazem parte do aprendizado. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este propósito se realizasse.

Houve um tempo em que comunicação a longa distância era o som da voz humana ecoando pelos vales, e a tecnologia mais avançada significava um jeito melhor de lascar a pedra. E o mundo, por mais vasto que fosse, acabava no horizonte, onde a vista alcançava.

Gontijo, 2004, p. 13

RESUMO

A dinâmica cultural e os cenários da vida cotidiana nos apresentam constantemente inúmeras formas de linguagem, que traduzem o mundo em significado. Contudo, os discursos sociais mediados pelos gêneros discursivos muitas vezes são impedidos de fazer parte do contexto escolar, por apresentar um discurso informal são discriminados nas salas de aula.

Diante da emergência das novas maneiras de comunicar presentes em nossa sociedade, evidenciamos a necessidade de promoção de uma nova concepção de educação que valorize os gêneros discursivos e a importância de incitar a constituição de um leitor/observador reflexivo e crítico. Nesta pesquisa, adotamos as contribuições da teoria bakhtiniana para o trabalho com os gêneros discursivos, objetos de estudo dos processos de construção discursiva da memória coletiva.

A partir da concepção de Hipertexto e a lógica bakhtiniana, buscamos explorar as formas de construção coletiva da memória na sociedade contemporânea, bem como sua preservação e divulgação por meio dos diferentes gêneros discursivos, a fim de identificar as potencialidades dos avanços do campo da ciência e tecnologia para a promoção de contextos de aprendizagem hipertextuais.

Nesse sentido, propusemos polemizar a atual concepção e inserção dos gêneros discursivos no contexto educacional a fim de subsidiar o planejamento e desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas. Entender o processo de ensino-aprendizagem como uma lógica aberta e ramificada nos possibilita articular às práticas escolares os diversos textos presentes no mundo contemporâneo, tornando a Educação mais contextualizada e atual.

Palavras-chave: Educação, Hipertexto, Gêneros Discursivos, Memória Coletiva, História da Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

The cultural dynamics and the scenarios of daily life constantly present many forms of language, which reflect the world in meaning. However, the social speeches mediated by discourse genres often are prevented from being part of the school, by presenting an informal speech are discriminated in the classroom.

Faced with the emergence of new ways to communicate in our society, we perceive the need to promote a new education conception that valorizes the discourse genres and the importance of encouraging the formation of a reader / observer reflexive and critical. In this research, we adopted the contributions of Bakhtin's theory to work with the discursive genres, study objects of the discursive construction processes of collective memory.

From the Hypertext conception and the Bakhtin's theory, we explored ways of collective construction of memory in contemporary society and its preservation and dissemination through different discourse genres in order to identify the potential of advances in the science and technology field to promote the hipertextual learning contexts.

In this sense, arguing the current conception and insert of discourse genres in the educational context in order to subsidize the planning and development of educational projects and activities. Understand the teaching and learning process as an open and ramified logic enables us to articulate school practices to the various texts present in the contemporary world, making the Education more contextual and actual.

Key-words: Education, Hypertext, Discourse genres, Collective Memory, Science and Technology History.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Contextualização	13
1.2 Justificativa	15
1.3 Problema	17
1.4 Objeto da pesquisa.....	18
1.5 Pergunta	19
1.6 Objetivos da pesquisa.....	19
1.6.1 <i>Objetivo Geral</i>	19
1.6.2 <i>Objetivos Específicos</i>	20
2. OS CAMINHOS DO HIPERTEXTO E DA CIÊNCIA.....	21
2.1 Certeza: os primeiros caminhos da ciência	21
2.2 Incerteza: o labirinto hipertextual.....	26
2.3 No labirinto da concepção hipertextual.....	29
2.4 A teoria dialógica de Bakhtin e a lógica hipertextual.....	32
2.5 Rede hipertextual: um novo paradigma para a educação contemporânea.....	37
2.6 Desbravador: o sujeito do Hipertexto	44
3. GÊNEROS DISCURSIVOS: ARQUITETURAS DE MEMÓRIA	47
3.1 Memória coletiva: uma estrutura hipertextual.....	47
3.2 Gêneros discursivos: uma concepção bakhtiniana.....	52
3.3 Gêneros discursivos: veículos da memória coletiva	56
3.4 Os lugares de memória no contexto educativo.....	57

3.4.1 O educador e as novas linguagens	59
4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	61
4.1 A arte do pesquisar	61
4.1.1 A pesquisa em Educação: uma visão humana da construção do conhecimento	64
4.2 Percursos metodológicos	66
4.2.1 Coleta de dados	67
4.2.2 Análise dos gêneros discursivos	69
5. PESQUISA COM SUJEITOS: ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	71
5.1 Educadores em formação e a lógica hipertextual: discursos	72
5.2 Gêneros discursivos: uma reflexão coletiva	76
5.3 Livro: uma diversidade de percursos no papel	81
5.4 Vídeos: um discurso do mundo contemporâneo	86
5.5 Site: o mundo sem fronteiras	95
5.6 Trabalhos finais da disciplina	99
5.7 Memória Coletiva: um olhar para o futuro	102
5.8 Os grupos de discussão e suas vozes	104
6. REFLEXÕES FINAIS: POR UMA MEMÓRIA HIPERTEXTUAL	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXO.....	118

1. INTRODUÇÃO

Todos os seres vivos, praticamente, trocam informações entre si, mas o que diferencia o ser humano dos demais é o fato de termos elevado ao mais alto nível de sofisticação o código por meio do qual nos comunicamos, constituindo a densa linguagem humana, bem como uma infindável capacidade de memória e produção de conhecimento. Os meios de comunicação têm sido produzidos com a finalidade de se tornarem extensões de nosso corpo, de nossa habilidade de comunicação, assim como as mensagens que veiculamos representam nossas formas de sentir, expressar e pensar.

O que é o rádio, senão uma forma de ampliar a capacidade de falar – e de ouvir – para mais indivíduos do que pode alcançar o som da voz humana, mesmo ampliada por um megafone? Um lápis é a extensão de um dedo usado para pintar as paredes de uma caverna. Uma prensa, então, reproduz infinitamente um texto ou uma imagem, a partir de uma matriz em que está registrado o trabalho intelectual e físico de um ou mais indivíduos. O telefone ligou pessoas por meio de fios, e hoje os celulares dispensam essa tecnologia e transmitem som e imagem de e para qualquer ponto do planeta. E a TV? Telever nada mais é do que ver a distância. O que significa que de onde estamos podemos receber som e imagem em movimento de nossa vizinhança ou de pontos remotos em relação ao nosso. (Gontijo, 2004, p. 11)

Ao longo dos tempos, a humanidade evoluiu tecnologicamente, de modo a ampliar sua capacidade de produzir conhecimentos e comunicá-los, visando melhores formas de sobrevivência. A oralidade, como forma de expressão do pensamento, também foi sendo moldada, para atender as mais diferentes funções, como: narrar, discursar e ensinar, dentre outras.

Falar e ouvir, sempre foram experiências de comunicação que tiveram grande relevância, pois são elementos essenciais à estruturação das diferentes sociedades. No início da história da humanidade, os povos eram compostos por grupos autônomos, ligados por relações de parentesco que, para preservar sua identidade, migravam por longas distâncias, transmitindo sua história – de geração em geração –, oralmente, ou por meio da música, da dança e demais representações visuais.

Essas cerimônias estavam para cada aldeia naquele momento como a televisão está para a nossa sociedade. Havia um roteiro/mensagem, uma pré-produção (convocação), uma produção (figurino e cenografia) e uma encenação (marcação de cena e atuação de cada ator). (Gontijo, 2004, p. 29)

É pelo falar e ouvir que se mantém viva a memória de um povo, resgatam-se e disseminam-se códigos de ética, valores e diversos ensinamentos. “Tanto a morte

individual como a extinção de um povo e o desaparecimento do universo inteiro são temores que acometem os homens desde sempre.” (Gontijo, 2004, p. 11) Por isso é que, antigamente, os anciãos eram as pessoas mais importantes e respeitadas das aldeias; visto que, com sua grande vivência, carregavam toda a memória de seu grupo, todo o saber produzido em suas experiências, e estavam sempre dispostos a partilhá-los com os mais jovens do grupo.

Contudo, a fim de garantir a permanência da memória de seu grupo, as pessoas desenvolveram inúmeras formas de se expressar e popularizar seu discurso, como forma de se fazer compreender, de modo que essa memória, ao ser lembrada, relembada e vivenciada por diversos outros grupos, torna-se uma memória coletiva. É esse conjunto de instrumentos, pelo qual o ser humano se expressa: sons, imagens, estruturas, códigos, narrativas, que é responsável por formar o maior patrimônio da humanidade; sua obra coletiva, sua história, ou seja, sua herança cultural. (Gontijo, 2004)

Esse conjunto de instrumentos se diversifica e se aprimora à medida que a humanidade evolui tecnologicamente. Hoje, quando falamos em tecnologias costumamos pensar, imediatamente, em computadores, softwares e/ou Internet, que são, sem dúvida, os elementos mais visíveis da atualidade e que influenciam, profundamente, os rumos da história. Entretanto, o conceito de tecnologia é muito mais abrangente; tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos, ou melhor, é a aplicação dos conhecimentos, científicos, ou não, às produções em geral. Eis que as tecnologias de comunicação evoluíram, desde as pinturas rupestres, aos *blogs*, perpassando livros, revistas, jornais, rádio, gravador, retroprojetor, televisão, vídeo, computador, dentre uma legião de outras tecnologias importantes para o progresso. A tecnologia, portanto, vem acelerando a troca de mensagens por meio de textos, sons e imagens.

Cada novo meio de comunicação que surge suscita uma série de discussões sobre seu mérito e sobre suas vantagens e desvantagens. Do mesmo modo, suas formas de utilização vão sendo, aos poucos, modeladas por diferentes experiências.

Todos somos afetados na nossa forma de perceber a realidade, estruturar valores, padrões de consumo, gosto, sentido estético e até sonhos. Não há nenhuma decisão em nossas vidas que não tenha refletido, mesmo que remotamente, os ecos dessas mensagens. Somos nós mesmos meio, mensagem e intenção. Precisamos urgentemente conhecer de perto o que nos forma e nos faz decidir. Se a mídia é um inofensivo espelho da sociedade, como muitos acreditam, ou uma agência perversa de manipulação da informação, como advogam outros tantos, só saberemos se nos dispusermos a investigar. Se somos vítimas passivas ou mandantes desse crime, e se temos algo a fazer ou a declarar, saberemos ao entender nossa relação com os meios de comunicação. (Gontijo, 2004, p. 11-12)

1.1 Contextualização

A produção de conhecimentos cresce intensamente a cada dia em todas as áreas do saber. Assim, a quantidade de publicações estende-se além de nossa capacidade de armazenamento e possibilidades de utilização. A criação de suportes para a produção técnica e científica permite novas formas de lidarmos com o conhecimento, de modo que a grande quantidade de informações produzidas possam ser guardadas e interligadas, facilitando sua consulta e acesso.

Os avanços da ciência e tecnologia trouxeram inúmeras mudanças em relação às formas de produzir e organizar o conhecimento, possibilitando a criação de dispositivos e maneiras que melhor se adequem à forma de pensamento da mente humana. Assim, nossa forma de comunicação das informações baseada na oralidade passou a ter o auxílio de outras formas como a escrita, a imagem, dentre inúmeros outros modos de expressão.

Perpassando pela história da ciência e tecnologia, com as tradicionais formas de produção de conhecimento, chegamos aos dias atuais presenciando uma explosão de novas tecnologias de comunicação e informação que trazem amplas possibilidades de interação, mediação e expressão de saberes, uma vez que dispõem de uma grande diversidade de recursos, sejam textuais, visuais ou sonoros, para a exploração dos conhecimentos.

Contudo, não apenas os suportes da memória da ciência e tecnologia foram revolucionados, a lógica de produção do conhecimento, de construção das mensagens, a emergência do aprendizado das novas descobertas e a própria concepção de conhecimento foram modificadas. As tecnologias desenvolvidas e o seu modo de utilização, portanto, seguem o pensamento científico de cada época. Inicialmente buscava-se apenas o armazenamento, memorização das informações de forma fragmentada, mas com a crescente produção de conhecimentos surgiu a necessidade de interligar as informações que eram guardadas, a fim de facilitar a sua consulta e acesso. Ao traçar caminhos entre os conhecimentos tornava-se mais fácil chegar à informação pretendida, sendo nesse processo de ligar um texto ao outro que surgiram os primeiros sistemas hipertextuais, que se contrapõem à rigidez e à dificuldade de acesso impostas pelas formas fragmentárias de veiculação e armazenamento de informação, possibilitando a criação de dispositivos que funcionam na mesma lógica do pensamento humano.

Nessa perspectiva, a história do Hipertexto converge com a história da ciência e tecnologia, assim, o Hipertexto evoluiu de um simples dispositivo mecânico de

associação de idéias, baseado no pensamento científico rígido e tradicional, para uma lógica de construção e organização do conhecimento, baseada no pensamento científico aberto e complexo.

Os processos de comunicação e mediação dos conhecimentos produzidos também acompanham as mudanças sofridas pelo campo da ciência e tecnologia, a educação que antes era controlada pelo rigor científico, hoje é permeada pelas potencialidades das novas tecnologias e pela concepção de um processo científico mais negociável. Dessa forma, não apenas a disseminação das mais sofisticadas tecnologias de informação e comunicação garantirão um processo educativo baseado na lógica hipertextual, mas a forma de pensar, de conceber a aprendizagem, a concepção de ciência e tecnologia que influenciarão a prática pedagógica.

É preciso, então, refletir criticamente sobre as transformações do pensamento científico e tecnológico e as potencialidades dos meios de comunicação e informação, pois a simples inserção desses recursos em ambientes de aprendizagem não garante a construção de um modelo de educação que nos remeta a uma visão mais complexa e dinâmica dos processos comunicativos, representada pela lógica hipertextual. Um pensamento cristalizado no paradigma clássico não abre possibilidade para novas idéias, novas perspectivas, no sentido de renovar a maneira tradicional de conceber a aprendizagem mesmo com a presença de novos recursos. Esse princípio norteador dos ambientes de aprendizagem, fundado numa lógica fechada, linear e unívoca, reduz as possibilidades de um sistema comunicacional, centrando-o nas idéias de transferência e distribuição de informação.

É visando o reconhecimento dos meios como instrumentos de interação e mediação de saberes, capazes de promover novos processos de aprendizagem e oferecer possibilidades de renovar ou romper com a concepção do modelo tradicional de se pensar a ciência e a tecnologia e, conseqüentemente, a educação, que esse projeto de pesquisa pretendeu contribuir para uma reflexão crítica acerca dos processos comunicativos, que possuem implicações na prática educativa. Buscamos, assim, extrapolar as limitações clássicas do modelo monolítico e centralizador, cujas premissas estão baseadas em uma lógica de comunicação unívoca e linear, rompendo com as características centrais dos modelos tradicionais de comunicação, pautados na unidirecionalidade, monologia e massificação.

Na medida em que surgem novas configurações para a comunicação humana, baseadas no diálogo¹ e na polifonia, que violam as regras de ordem e hierarquia

¹ “Diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto, confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar. Entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica, que

estabelecidas pelo modelo linear de comunicação, o hipertexto surge como nova modalidade comunicacional. Essa nova configuração da comunicação traz, potencialmente, inúmeras possibilidades para a área educativa, pois permite transparecer a noção de interatividade ao abrir caminhos para a multiplicidade do mundo contemporâneo – deslocando “os processos comunicacionais para o denso e ambíguo espaço da experiência dos sujeitos.” (Escosteguy, 2001, p. 100)

Nesse panorama, recorreremos ao teórico Mikhail Bakhtin, cuja teoria dialógica nos permite refletir sobre os processos comunicacionais, principalmente diante do novo contexto criado pelas tecnologias de comunicação e informação. E, considerando que a base para o processo educativo fundamenta-se nas possibilidades de comunicação, procuramos repensar o agir pedagógico e o processo de aprendizagem, a fim de promover um espaço educativo que não reduza a complexidade do conhecimento nem restrinja a pluralidade de ângulos de enfoque.

Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) foi um pensador russo que começou a ser reconhecido a partir dos anos 50 e 60, tornando-se um dos mais conhecidos filólogos russo do século XX. As idéias de Bakhtin, marcadas por sua originalidade, fundamentalidade e alta classe de descoberta deram origem a inúmeras obras que servem de base para estudiosos das diversas áreas do conhecimento (Boukharaeva, 1997).



1.2 Justificativa

Os estudos sobre os processos de comunicação tornam-se cada vez mais complexos com os avanços das tecnologias eletrônicas, que vêm mediatizando as relações sociais e modificando as formas de produção do conhecimento. A expansão das tecnologias eletrônicas alterou nossa vida cotidiana, exigindo novas formas de percepção, marcadas pelas conexões tecnológicas que determinam diferentes formas de

configuração do modo de comunicação humana, provocadas pelas novas linguagens proliferadas nesses novos espaços discursivos.

Frente aos avanços do campo da ciência e tecnologia, muito se tem discutido, também, sobre as potencialidades das novas tecnologias e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem, questionam-se suas possibilidades para os processos de construção de conhecimento. Com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, torna-se imprescindível revisar nossos modelos de educação, de forma a considerar a dinâmica dos processos comunicativos, representada, principalmente, pela lógica hipertextual.

A configuração hipertextual dos processos comunicativos subverte a ordem monológica que vem ditando os discursos educativos e abre inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem apoiados pelas arquiteturas tecnológicas, sejam virtuais, on-line, softwares, entre outros. Essa configuração hipertextual contribui para que os meios de comunicação e informação se tornem lugares privilegiados de produção e veiculação de conhecimentos, informações, sentidos, memórias. Segundo Goulart Ribeiro, “a mídia constitui o principal lugar de memória das sociedades contemporâneas”, uma vez que, “a mídia estaria subtraindo da história o papel central de constituição e formação de uma memória social. Tal memória produz um discurso organizador e estruturador do mundo, das relações sociais e simbólicas.” (apud Gondar e Dodebei, 2005, p.99)

A memória, portanto, leva a reflexões que consideram as influências nos processos de construção e veiculação dos discursos sociais e cotidianos, o que gera intervenções lingüísticas e simbólicas, tanto quanto sócio-históricas nos eventos e processos sociais. Nessa perspectiva, discutimos aqui sobre uma memória não no sentido de história de um passado estático e que no contexto educativo é repassada e decorada pelos estudantes por meio de um discurso didático, mas de uma memória que se atualiza e revive no presente ao ser lembrada e utilizada nas ações cotidianas. Assim, essa memória construída coletivamente constitui-se em um campo semântico que produz, introduz e disputa sentidos entre diversas memórias e discursos sociais, ou seja, a memória, pelo seu caráter social e coletivo, faz parte de um campo discursivo e simbólico em luta.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de fomentar discussões acerca da relação entre memória e educação, que se constitui como uma ação e prática social. Educar é abrir espaço para os discursos sociais que ecoam do passado e que nos trazem o conhecimento dos acontecimentos dos quais fizeram parte. Por meio desses discursos podemos pensar em nossas atuações cotidianas, sempre visando a ações futuras. Contudo, atualmente também se verifica a necessidade de incluir nesse debate a

mediação da relação memória-educação pelos recursos tecnológicos, os gêneros de discurso, que proporcionam diferentes formas de expressão.

Nesse contexto, propusemos desenvolver uma reflexão acerca do conceito de hipertexto como um espaço de interação, de trajetória das diferentes vozes sociais, buscando dar abertura aos diversos discursos sociais que tecem a memória coletiva², a fim de explorar suas potencialidades para a educação na sociedade contemporânea. Também buscamos compreender a função social dos meios tecnológicos, promotores de uma prática educativa pautada na diversidade, com a expectativa de contribuir para a promoção de novas formas de expressão e significação e para a constituição de diferentes identidades. Pretendemos, assim, analisar as relações entre a memória coletiva e os discursos que compõem os processos de ensino-aprendizagem que são mediados, segundo a lógica hipertextual, pelos diversos gêneros discursivos.

“Ora, o sentido de **voz** em Bakhtin é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada na palavra.” (Dahlet, 1997, p. 264)
 “Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que regem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados.” (Zoppi-Fontana, 1997, p. 118)

1.3 Problema

Os discursos sociais mediados pelos gêneros discursivos muitas vezes são afastados (distanciados ou não contemplados) do contexto escolar. Os gêneros discursivos são produtos culturais que expressam valores e significados do nosso cotidiano, assim, a atitude de não consideração dessas linguagens para o desenvolvimento de atividades escolares descaracteriza a educação como uma prática voltada para a formação de cidadãos críticos e preparados para atuarem na sociedade.

Além disso, quando são inseridos em salas de aula, são desconsideradas todas as potencialidades dessas linguagens para a construção e desenvolvimento de um processo educativo hipertextual, passando a ser utilizados como meros materiais ilustrativos e incitadores da produção textual (escrita).

Em tais situações, muda-se usualmente apenas a forma, não a essência do processo, com a tecnologia simplesmente disfarçando os mecanismos tradicionais, dando a eles um certo ar de modernidade: passa-se da aula-cópia e copiada para a aula-cópia copiada e informatizada (Fróes, 1998, p.62).

² Nesta pesquisa, delimitaremos a análise ao estudo da memória do campo da ciência e tecnologia, considerando, contudo, suas relações com outros campos do conhecimento.

Assim, a relevância de refletir sobre a potencialidade desses meios tecnológicos deve-se ao fato de que a maioria das atividades educativas que fazem uso dos diferentes gêneros discursivos não proporciona novas perspectivas de concepção do processo de aprendizagem. Baseada numa lógica fechada, linear e unívoca, o processo educativo não problematiza a questão do sentido e significado das mensagens presentes nos gêneros discursivos, mas observa apenas a eficácia em transmitir mensagens de um emissor a um receptor.

A educação, ao não valorizar as mensagens veiculadas pelos gêneros discursivos, impede a construção do conhecimento por meio do diálogo entre as vozes sociais provenientes de diferentes áreas do saber, o que elimina, também, a negociação de sentidos que orientam as ações que proporcionam a construção da memória coletiva.

Os gêneros discursivos, por apresentar um discurso informal, são discriminados nas salas de aula, privilegiando-se o discurso formal e, principalmente, o baseado na linguagem escrita presente nos livros didáticos. Dessa forma, não iremos analisar os processos educativos em ambientes formais de ensino-aprendizagem, pois esses processos se dão constantemente em nossas relações cotidianas, analisaremos as potencialidades dessas linguagens presentes em nosso dia-a-dia, para assim podermos propor a sua inclusão em sala de aula.

1.4 Objeto da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetos de análise eventos hipertextuais presentes em três tipos de gêneros discursivos que são comumente utilizados em contextos educativos: livro, vídeo e site. Os gêneros discursivos adotados possuem como temática principal a memória da trajetória e desenvolvimento da ciência e tecnologia.

A partir da análise do modo de construção da memória no campo da ciência e tecnologia, presente nos três tipos de gêneros discursivos distintos, buscamos diferentes formas de desenvolvimento de um agir pedagógico pautadas nos ideais bakhtinianos. Estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que cursavam a disciplina “Educação Hipertextual” no 1º semestre de 2008, foram convidados para interagirem com os gêneros analisados e discutirem, em grupo, as potencialidades e formas de utilização dessas linguagens nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de analisar como são trabalhados os gêneros discursivos no contexto educativo atualmente e propor novas maneiras de trabalhar a questão da ciência e tecnologia para a Educação.

1.5 Pergunta

Quais as possibilidades de trabalharmos com a memória no campo da ciência e tecnologia de forma aberta e maleável utilizando alguns gêneros discursivos presentes na sociedade contemporânea? Qual o papel da lógica hipertextual nos processos de organização e recuperação da memória coletiva? Como trabalhar a memória coletiva, por meio dos gêneros discursivos e segundo a lógica hipertextual, a fim de favorecer o processo ensino-aprendizagem?

1.6 Objetivos da pesquisa

Por meio da lógica hipertextual, aqui entendida como uma abordagem comunicacional, analisamos a construção da memória no campo da ciência e tecnologia em três tipos de gêneros discursivos, assim como suas contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na qual o eixo principal da investigação foi a interlocução, o diálogo, a interação mútua, uma versão do dialogismo e da polifonia de Mikhail Bakhtin.

Os gêneros discursivos possuem finalidades comunicativas e expressivas de manifestação da cultura, possibilitam a troca de mensagens em diferentes e variados contextos culturais. Assim, investigamos as contribuições da teoria bakhtiniana para o trabalho com os gêneros discursivos, objetos de estudo dos processos de construção discursiva da memória coletiva.

A investigação da memória coletiva na efetivação de uma análise do plural e complexo contexto educativo, no qual estão presentes diferentes gêneros discursivos, nos possibilita desenvolver uma reflexão sobre as necessidades de adequação dos processos de ensino às novas formas de percepção incitadas pelas tecnologias contemporâneas.

1.6.1 Objetivo Geral

Explorar, a partir da concepção de Hipertexto e a lógica bakhtiniana, as formas de construção coletiva da memória na sociedade contemporânea, bem como sua

preservação e divulgação por meio dos diferentes gêneros discursivos, a fim de identificar as potencialidades dos avanços do campo da ciência e tecnologia para a promoção de contextos de aprendizagem hipertextuais.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Investigar as contribuições da concepção hipertextual e do campo da ciência e tecnologia para os processos de construção e organização do conhecimento;
- Analisar as novas configurações de produção e organização da memória coletiva potencializadas pelo advento das novas tecnologias;
- Explorar o papel dos diferentes gêneros discursivos como lugares de preservação e divulgação da memória coletiva e suas implicações para a práxis pedagógica;
- Propor algumas possibilidades de utilização dos gêneros discursivos para a valorização da memória construída coletivamente e promoção de contextos de aprendizagem hipertextuais.

2. OS CAMINHOS DO HIPERTEXTO E DA CIÊNCIA

A idéia de hipertexto não nasceu com o surgimento da Internet, os hipertextos mais simples já existiam muito antes do desenvolvimento da tecnologia presente hoje nos computadores, mas com o auxílio das tecnologias de comunicação e informação tornaram-se muito mais complexos.

Podemos dizer que a história do hipertexto apresenta dois momentos: a *Certeza* e a *Incerteza*, caracterizados por dois contextos distintos, o da ciência clássica e o da ciência contemporânea, respectivamente. O hipertexto associado à ciência clássica visa ao acúmulo, o armazenamento de informações, já associado à ciência contemporânea visa à construção de uma rede formada por diferentes tipos de conhecimentos.

Contudo, o hipertexto sempre foi concebido, desde os seus primórdios, como uma forma de organizar o conhecimento, um aparato para auxiliar a memória humana a não deixar que o conhecimento produzido pela humanidade se perdesse no tempo. Mas com a rapidez das transformações científicas e tecnológicas, com o aumento vertiginoso da quantidade de conhecimentos produzidos, surgem novos desafios a serem enfrentados e a necessidade de mudança das arquiteturas de memória construídas pelos atores sociais.

Percebemos que tanto a história da ciência como a história do hipertexto são construídas por meio de dualismos: ciência fechada/aberta, conhecimento objetivo/subjetivo, racionalismo/irracionalismo, memorização/aprendizagem de conhecimentos, entretanto, essas dualidades fazem parte de um *continuum*. Portanto, os dois momentos, *Certeza* e *Incerteza*, são opostos, mas complementares, pois, juntos, constituem a memória da concepção hipertextual.

2.1 Certeza: os primeiros caminhos da ciência

Segundo o paradigma da ciência clássica, o conhecimento só pode ser considerado científico quando está fundado na observação, mas não em uma observação espontânea, de senso comum³, a observação do fazer científico é aquela orientada por

³ “O senso comum se constitui como um conhecimento portador de valores, explicações, orientações da ação e projeções cognitivas associados às práticas dos indivíduos na vida cotidiana. Por meio do senso

um método⁴. O maior problema do fazer científico estava na fragmentação que isolava o objeto de estudo de todo o seu contexto, assim, o conhecimento que construía negligenciava aspectos da cultura, da vida social, entre outros.

“A observação segue-se a decomposição de tais fatos, objetos, fenômenos ou relações em partes, cada qual analisada e compreendida separadamente para, em seguida, num esforço de síntese, compor a unidade que havia sido dividida.” (Meksenas, 2002, p. 44-45) O método empregado pela ciência clássica considera que o conhecimento está no objeto ou fenômeno que é estudado, é um conhecimento pronto que necessita apenas ser assimilado pelo observador, o que desconsidera todo o processo de construção do conhecimento e a participação/atuação dos sujeitos nesse processo. Assim, era preconizada “a possibilidade de se atingir o conhecimento preciso das características de um sistema físico, por meios empíricos e, como decorrência, prever os estados e possibilidades futuros, com precisão, a partir da observação atual.” (Correia Dias e Chaves Filho, 2003, p. 36)

Acreditava-se que era possível organizar a vida de modo racional visando ao bem de toda a humanidade. Essa visão, portanto, “definía a ciência como mecanismo de progresso social e a história como uma evolução linear. Seu objetivo era a tentativa de construir uma interpretação da história assentada no método proveniente da matemática” (Meksenas, 2002, p. 81-82).

Nesse contexto, a posição utilitarista predominava, sendo que, na maioria das vezes, apenas os objetivos práticos eram considerados científicos. “Do século XIX ao XX a ciência foi o principal fator para o desenvolvimento da tecnologia” (Meksenas, 2002, p. 53) assim como para o desenvolvimento da idéia de hipertexto. Inicialmente, com o pensamento da ciência clássica e o conhecimento que se tinha a respeito das enormes máquinas de calcular, o hipertexto foi idealizado como um dispositivo mecânico de grande utilidade para o ser humano. O hipertexto constituiu-se em uma das produções da eterna busca de uma máquina cada vez mais semelhante ao funcionamento da mente humana.

Os principais conceitos do futuro hipertexto foram teorizados inicialmente por Vannevar Bush⁵ nos anos 40, quando percebeu que a quantidade de conhecimentos produzidos pelas pessoas ia além de sua capacidade de memória. Bush publicou na

comum o ser humano compreende a si mesmo e define-se em relação ao meio social em que vive.” (Meksenas, 2002, p. 66)

⁴ “O termo *métodos* é composto por das outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota. No sentido figurado, a justaposição dessas duas palavras significa a *maneira de fazer* ou o *meio para fazer*.” (Meksenas, 2002, p. 73, grifos do autor)

⁵ Vannevar Bush (Chelsea, Massachusetts, 11 de Março de 1890 - 30 de Junho de 1974) foi um renomado engenheiro, físico, matemático, inventor e político estadunidense, conhecido pelo seu papel político no desenvolvimento da bomba atômica quando era diretor do Escritório de Pesquisa e Desenvolvimento Científico dos Estados Unidos na época da Segunda Guerra Mundial. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Vannevar_Bush)

revista *Atlantic Monthly* um artigo denominado *As we may think*, em 1945, onde apontava a necessidade de criação de um dispositivo prático para armazenar, sistematizar e tornar acessível grandes quantidades de informação, de forma a proporcionar uma consulta (recuperação das informações) de forma rápida e eficaz.

Nesse momento, Bush refletiu sobre formas de arquivamento das informações, propondo que se criasse um processo inspirado na inteligência humana, de modo a não produzir uma única associação a uma idéia, mas de modo a criar uma rede de possíveis trilhas de idéias motivadas pela evocação de um assunto, assemelhando-se à forma que os homens pensam, com a conexão de símbolos e produção de significados e múltiplos sentidos. (Timm; Schnaid e Zaro, 2004) “Sua idéia central é que a mente humana trabalha por associações. Segundo ele, os tradicionais sistemas de indexação⁶, organização e troca de informações, por serem fundados em uma ordenação hierárquica, não são muito eficientes.” (Leão, 2005, p.19)

Em seu artigo, Bush idealizou uma máquina denominada *Memex* (*Memory Extension*), que tabalharia em analogia à maneira que a mente humana pensa. Antecessor ao computador, no Memex “a consulta era feita a partir de elos associativos, assim o usuário podia construir seu trajeto de leitura de acordo com seu interesse” (Leão, 2005, p.19). O projeto de Bush, porém, não chegou a ser desenvolvido na prática.

Bush propunha conceitos como os de elo, trama, nexos, conexão e trajetos, vislumbrando uma nova concepção de textualidade. As diversas obras poderiam ser conectadas e, eventualmente, complementadas por comentários pessoais (notas marginais) resultantes de reflexões sobre determinados

temas, representando um novo documento flexível. Assim, percebemos a necessidade do leitor fazer anotações relativas ao texto durante a leitura, ou seja, interagir com o texto. Bush, portanto, redefine o conceito de leitura como um processo dinâmico, fazendo referência a um leitor ativo.

Extensão de Memória. O Memex possibilitava a “mistura de microfilme e célula fotoelétrica, era um potente aparelho para armazenar dados de diferentes tipos, permitindo elos entre os documentos.” (Leão, 2005, p. 19) Constituía-se em um dispositivo mecânico pessoal “composto de uma mesa com telas onde seriam projetadas informações, acionadas à distância, através de um teclado com conjuntos de botões e alavancas, propunha a integração de livros, jornais, imagens, publicações acadêmicas, correspondência de negócios e documentos manuscritos. Eles seriam expostos em uma lâmina e fotografados (com fotografias a seco, outra de suas antecipações realizada tecnologicamente hoje pelas câmeras digitais).” (Timm; Schnaid e Zaro, 2004, p. 6) Com esse dispositivo, as informações poderiam ser recuperadas de forma rápida e eficiente, facilitando seu transporte e manuseio.

⁶ Os sistemas de armazenamento de informações da época funcionavam através de ordenações lineares, hierárquicas, fazendo com que o sujeito que quisesse recuperar uma informações tivesse que percorrer catálogos ordenados alfabética ou numericamente ou então através de classes e sub-classes. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto>)

E o mais interessante nas idéias de Bush é o fato de ter engendrado suas propostas a partir da recusa de algumas das premissas fundamentais da tecnologia da informação, que vêm dominando o pensamento ocidental desde Gutenberg (inventou a imprensa em meados do século XV). Desejava substituir os métodos puramente lineares que haviam contribuído para o triunfo do capitalismo e do industrialismo por algo que em essência são máquinas poéticas, como se pudéssemos considerar que a ciência e a poesia operassem da mesma maneira. (Dias, 2000)

Ted Nelson⁷, discípulo de Vannevar Bush, foi o primeiro a cunhar o termo hipertexto⁸, em 1965. O termo foi criado para “expressar a idéia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática” (Lévy, 1999, p. 29), um tipo de texto eletrônico que possuía uma estrutura não-sequencial, mas que apresentava caminhos que se bifurcavam, oferecendo ao leitor a possibilidade de interagir e escolher sua própria direção. Como disse o próprio Ted Nelson: “As idéias não precisam ser separadas nunca mais (...) Assim, eu defino o termo hipertexto simplesmente como escritas associadas não-sequenciais, conexões possíveis de se seguir, oportunidades de leituras em diferentes direções.” (Nelson *apud* Leão, 2005, p. 21)

O conceito hipertexto define uma forma de escrita não-linear em que as informações são ligadas dinamicamente em forma de rede, possibilitando uma leitura interativa e multidimensional, assim, “o sonho de Nelson era construir uma imensa rede acessível em tempo real, contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo.” (Cavalcante, 2005, p. 164) Seguindo essa idéia, “Nelson propôs o desenvolvimento de um sistema que possibilitasse o compartilhamento de idéias entre as pessoas, no qual cada leitor deixaria seu cometário.” (Leão, 2005, p. 21) Assim, Nelson desenvolveu um sistema de base de dados designado por “Xanadu Docuverse”⁹ na década de 60. O sistema Xanadu seria como um tipo de biblioteca universal, que conteria imagens, sons, filmes, documentos, entre outros, mas nunca foi posto em prática plenamente.

O projeto de Nelson se constitui num avanço considerável em relação ao Memex de Vannevar Bush e, de certa forma, se concretiza com a Internet. “O hipertexto proposto por Nelson no modelo Xanadu, foi, segundo ele mesmo, ‘mal-compreendido como uma tentativa de criar a World Wide Web’” (Timm; Schnaid e Zaro, 2004, p. 8). Nelson ainda “considera que o Xanadu é um paradigma alternativo ao universo computacional que se estabeleceu depois dele” (Timm; Schnaid e Zaro, 2004, p. 9) e que

⁷ Theodor Holm Nelson, ou simplesmente Ted Nelson, nasceu em 1937, é um filósofo e sociólogo estadunidense. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ted_Nelson)

⁸ “Segundo Nelson (1992) no termo hipertexto, a adoção do hiper deve-se a noção de extensão e generalidade, tal qual o *hiperespaço* matemático.” (Cavalcante, 2005, p. 164)

⁹ Nelson fundou, em 1960, o Projeto Xanadu com o objetivo de criar uma rede de computadores de interface simples. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ted_Nelson)

a Web, como a conhecemos hoje, é apenas uma simplificação grosseira das idéias contidas no Xanadu.

Quando Bush publicou seu artigo, o jovem engenheiro Douglas Engelbart¹⁰ ficou fascinado com a possibilidade de empregar máquinas como forma de complementar a memória humana. Engelbart então desenvolveu a Theory of augmentation (Teoria de aumento), que pressupunha o fomento do intelecto humano através de máquinas responsáveis pela parte mecânica do pensamento.

Financiado por um programa governamental de engenharia computacional nos anos 60, construiu um laboratório e o nomeou de Augmentation Research Center, onde foi capaz de desenvolver seus experimentos e criar o On-Line system (NLS), o primeiro ambiente integrado para processamento de idéias, uma máquina de editoração baseado nos pressupostos de Vannevar Bush. Engelbart queria “dar ao homem ferramentas que o auxiliassem nas diversas operações mentais” (Leão, 2005, p. 20), assim, essa máquina utilizava várias ferramentas que imitavam algumas habilidades humanas, como por exemplo, um dispositivo que permitia selecionar e fazer conexões (hipertextos) entre as diferentes informações em um banco de dados, o que deu origem ao *mouse* que utilizamos atualmente.

“Dentre as inovações tecnológicas atribuídas a Engelbart, pode-se citar o processador de texto, a utilização de redes, a interface de janelas (*windows*) e o mouse. Este último representou uma verdadeira revolução na interação homem-máquina.” (Leão, 2005, p. 20) As criações de Engelbart foram usadas para integrar o primeiro computador pessoal, o primeiro modelo funcional do que seriam os computadores de hoje.

Desde então, as tecnologias de computadores e de softwares desenvolveram-se de modo acelerado. O avanço da ciência e da técnica tornou-se a base sobre a qual o conhecimento humano desenvolveria as mudanças que culminaram no mundo contemporâneo. Até este momento apresentamos um conceito de hipertexto restrito à dimensão tecnológica, com definições obtidas pelo papel do suporte da tecnologia eletrônica no que se referem à hipertextualidade. Contudo, não podemos reduzir a história do hipertexto a uma história da técnica, apesar de os processos técnicos assumirem relevante importância nesse percurso. Mais do que a história da construção de máquinas e dispositivos mecânicos, esta é a história de uma concepção, de uma idéia visionária, de uma lógica de pensamento: a lógica hipertextual.

O conhecimento envolve a dinamicidade e as incertezas dos percursos labirínticos¹¹. As certezas são substituídas por probabilidades e os sistemas tornam-se

¹⁰ Nasceu em 30 de janeiro de 1925 em Portland, no Oregon.

¹¹ “A etimologia da palavra é bastante é bastante controversa, mas, em sua versão mais aceita, tem origem caria ou lídia. Segundo essa teoria, *labyrinthos* deriva de *lábrys*, machado de corte duplo. Podemos fazer

cada vez mais complexos e instáveis, fazendo com que a noção de caos invada os campos da ciência. Essa visão de mundo que pode orientar com mais propriedade a compreensão da concepção do hipertexto. É o fim das certezas.

2.2 Incerteza: o labirinto hipertextual

O desenvolvimento dos conhecimentos científicos causou a crise da cientificidade (do paradigma de simplificação). O novo paradigma introduz com a Física Moderna de Albert Einstein, parâmetros de mundo que permitem pensar a natureza e a sociedade de maneira inteiramente diferente da concepção da ciência clássica mecanicista.

O princípio da incerteza de Heisenberg e a lei da relatividade de Einstein são grandes contrapontos a essa visão de mundo. Ao contestar os conceitos mecanicistas tradicionais de conceber o espaço como algo acabado e definitivo, sugere um ponto de vista alternativo no qual o mundo passa a ser regido por interconexões, indefinidas e plurívocas. (Correia Dias e Chaves Filho, 2003, p. 39)

O paradigma mecanicista privilegia a individualidade, já um paradigma holístico prefere o coletivo, o cooperativo, o complementar. Enquanto um se baseia na homogeneidade, o outro se baseia na heterogeneidade. Assim, enquanto um impõe a autoridade, a simplificação/redução e a separação, o outro propõe a liberdade, a complexidade e o tecer. A visão holista rejeita a dicotomia entre ser humano e natureza e propõe a integração entre esses dois pólos, de modo a promover a interação de processos, a multiplicidade das interpretações, a heterogeneidade de mundos possíveis, de observações e leituras plurais. Nessa perspectiva, o discurso científico torna-se mais acessível, mais próximo das pessoas e invade nossas vidas, apontando sugestões para um dia-a-dia melhor.

No século XX e neste que se inicia, o discurso científico invade a vida cotidiana: pela televisão, recebemos, por exemplo, notícias científicas a respeito de meteorologia ou comentários advindos da ciência econômica a respeito do desemprego; na escola, professores e pedagogos esforçam-se para que seus alunos tenham acesso ao modo científico de pensar; recorremos à medicina quando nos sentimos mal; jovens recorrem aos testes vocacionais da psicologia quando as dúvidas sobre o futuro profissional os atingem. Revistas

duas relações: o machado de corte duplo tem uma conotação religiosa, sendo encontrado em pedras e pilares gravados do período minóico. O machado que corta em dois lugares tem relação também com os caminhos que se dividem no labirinto.” (Leão, 2005, p. 79)

são editadas e comercializadas com temas que socializam questões que recebem um tratamento científico: dietas corretas, cuidados com o corpo; vida sexual do ponto de vista da ciência... (Meksenas, 2002, p. 43)

Einstein formulou duas novas formas de pensar a Física Clássica. A primeira foi a Teoria da Relatividade, a outra foram os pressupostos sobre a radiação eletromagnética que deram origem à Teoria Quântica. Essas duas teorias põem abaixo as concepções newtonianas de ciência clássica, transformando a noção de tempo e espaço absoluto¹² em uma nova concepção da existência humana. A ciência quântica superou os paradigmas da ciência clássica, uma vez que evidenciou a presença ativa do observador, onde o observador é parte integrante da observação e nela interfere.

O paradigma da mecânica quântica possibilitou, desta forma, a abertura para o estabelecimento de uma nova perspectiva baseada na idéia de abertura e multiplicidade. Feynman (1999) enfatiza uma diferença importante entre as mecânicas clássica e quântica: a primeira permite prever exatamente o que ocorre, enquanto a segunda, não nos permite incursões futuras em uma dada circunstância. Um sistema quando tratado na perspectiva quântica apresenta princípios físicos não-deterministas no tratamento das inter-relações, isto é, o conhecimento de seu futuro não se dá por extensão ao conhecimento da atualidade, só ocorreria após sua observação empírica mediante os critérios de incertezas probabilísticas. Isto significa dizer que um sistema quântico é regido por probabilidades de ocorrências e não por determinismos. Em contraste, no paradigma quântico o próprio fato de se observar uma realidade já cria interferências naturais gerando-se novas expectativas. (Correia Dias e Chaves Filho, 2003, p. 39)

Podemos, agora, percorrer os caminhos interditados pelas leis clássicas, o ser humano começa a abandonar a noção de determinismo e a pensar numa noção de sujeito mais complexo. Com esse afastamento surge uma nova visão estética e crítica que está ligada com as novas tecnologias, novas produções culturais, novas mídias. A disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, segundo o paradigma da visão de ciência contemporânea,

vem nos obrigando a revisar categorias e conceitos monolíticos e cristalizados do paradigma clássico, apontando para a construção de um novo modelo que nos remete a uma visão bem mais complexa e dinâmica dos processos comunicativos, representada pela lógica hipertextual. (Correia Dias e Chaves Filho, 2003, p. 43)

Assim, pretendemos romper a barreira imposta pela ciência clássica, superando as características mecanicistas do hipertexto e avançando em sua lógica de pensamento, de modo a extrapolar essa concepção para as outras mídias e outras

¹² Para Newton, tempo era uma dimensão absoluta, sem qualquer vínculo com o mundo material, e fluía uniformemente do passado através do presente e em direção do futuro. Essa visão linear culminava em um rigoroso determinismo.

formas de produção cultural que não apenas a escrita ao percorrer os caminhos constituidores da hipertextualidade.

Transpondo o relativismo de Einstein para as Ciências Humanas, propõe-se que nenhuma cultura seja um sistema fechado, composto por uma série de moldes rígidos as quais se deva conformar a conduta de todos os seus membros. “Nesse sentido, uma questão a ser pensada pelos autores em multimídia é o desafio de desenvolver um sistema aberto a uma pluralidade de discursos. Um sistema que dê espaço a múltiplos centros e a múltiplas falas.” (Leão, 2005, p. 76) Frente a essa diversidade de pensamentos e falas chegamos à

Percebemos, ao longo da história, “que as ciências humanas têm enfrentado o dilema de uma difícil escolha: ou enveredam pelos caminhos da exatidão, do cálculo e da geometria humana, e, nesta direção, arriscam a construir uma concepção de homem que é pura abstração conceitual, ou admitem que a condição humana exige uma cientificidade que se define de outra maneira.” (Souza, 1997, p. 335-336)

construção do sujeito contemporâneo, um sujeito polissêmico, representado pelo conceito bakhtiniano de alteridade:

Sua concepção da relação entre o eu e o outro apresenta analogias com outras concepções da Ciência, particularmente com o conceito da relatividade, onde Einstein – a saber, o papel determinante do *locus*, a partir do qual se observam os fenômenos -, e com o “princípio da indeterminação”, de Heisenberg, ou seja, a idéia de que o próprio ato da observação científica altera inevitavelmente o fenômeno em observação. O que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos. Em se tratando de um diálogo humano, observa Bakhtin, posso ver o que você não pode ver (você mesmo, sua expressão, os objetos que estão por detrás de você) e você vê o que não posso ver. Essa necessária e produtiva complementariedade de visões, compreensões e sensibilidades, forma o cerne da noção bakhtiniana de diálogo. (Stam, 2000, p. 17).

Ao trabalhar a concepção de sujeito, Bakhtin o apresenta por meio da noção de diálogo, pois, por possuir uma linguagem que o sujeito se torna capaz de construir um universo simbólico que o possibilita ter consciência do passado, das coisas e dos outros que o rodeiam e do seu próprio conhecimento. Para Bakhtin, as ciências naturais procuram conhecer um objeto, enquanto as ciências humanas buscam compreender um sujeito produtor de textos. “É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.” (Freire, 1996, p. 54, grifo do autor)

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar *mudo*; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 1992a, p. 403, grifos do autor)

Assim, o sujeito se torna capaz de ler¹³ o mundo em que vive e fazer as ligações entre os textos pelos quais percorre. O hipertexto é uma “rede de textos, uma paisagem que não pode ser vista como um todo de uma só vez, mas que exige ser explorada por diferentes rotas.” (Leão, 2005, p. 128) O conhecimento segundo a lógica hipertextual necessita ser explorado, desvendado por diferentes olhares, por diferentes

A própria concepção do hipertexto ocorreu de forma coletiva, este conceito foi elaborado a partir de contribuições de inúmeros teóricos, mas ainda hoje continua em construção, pois o seu acabamento seria destoante da proposta que esse conceito apresenta.

concepções representadas pelos inúmeros campos científicos existentes, pois o labirinto hipertextual se apresenta como uma paisagem em movimento, composta por elementos heterogêneos.

A história do hipertexto, com seus percursos de idas e vindas constitui-se ela própria em um labirinto, que se bifurca em dois caminhos: o da Certeza e o da Incerteza. E, para que esta história possa prosseguir e a concepção de hipertexto possa ser explorada e desenvolvida, necessitamos

adotar um pensamento científico mais aberto, onde o sujeito possa se aventurar em meio às incertezas do labirinto hipertextual. E é ao estudo dessa concepção de hipertexto que este trabalho se dedica.

2.3 No labirinto da concepção hipertextual

Pensar é entrar no labirinto, mais precisamente é fazer existir e aparecer um labirinto, quando se poderia ter ficado estendido entre as flores, a olhar o céu.

Cornelius Castoriadis

O conhecimento é tecido por fios advindos de inúmeros lugares, de diferentes campos do saber e de diversas naturezas, que se entrelaçam em um constante movimento, tecendo-se e destecendo-se, de modo a formar uma rede hipertextual. O hipertexto é uma construção aberta, propícia às relações dialógicas entre os caminhantes da rede, e formada por diversos gêneros discursivos – sejam jornais, vídeos, poesias, músicas, literatura, pinturas, livros, mídias, esculturas, propagandas, dentre vários outros

¹³ As palavras “leitura” e “leitor” são empregadas nas discussões sobre a lógica hipertextual de modo a designar, respectivamente, a atividade e o sujeito que interage com os processos hipertextuais.

– que trazem inúmeras vozes que dialogam de modo a construir os mais diversos conhecimentos.

O hipertexto flexibiliza as barreiras entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando infinitas conexões entre as informações de modo reticular. Configura-se como um mundo de significação a ser explorado, de maneira que o hipertexto “é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo.” (Lévy, 1997, p. 25)

A rede é uma forma de organização democrática, constituída por elementos autônomos, mas que cooperam entre si e se interligam de modo a complementar-se e enriquecer-se. São as articulações que fortalecem e expandem a rede de conhecimentos, demonstrando que uma das principais características das redes é a sua capacidade de existir sem hierarquia. Da mesma forma, a rede não possui um centro único, mas todas as suas conexões se constituem em pontos da rede, locais onde ocorrem as inter-relações entre os diversos elementos da rede, o que constitui a multiplicidade do conhecimento.

“A entrada do labirinto é imediatamente um dos centros, ou melhor, não sabemos mais se existe um centro, o que é um centro. De todos os lados, as galerias obscuras partem, emaranham-se com outras que vêm não se sabe de onde, que vão talvez a parte alguma.” (Castoriades apud Leão, 2005, p. 70)

A rede hipertextual favorece um pensamento não-linear, onde o leitor-caminhante é um sujeito ativo, que está a todo o momento estabelecendo relações próprias entre diversos caminhos. Nessa perspectiva, é preciso preocupar-se com o percurso, nas múltiplas e ininterruptas conexões e articulações nas quais o sujeito vai descobrindo, revelando, recriando significados. As possibilidades de trajeto que os sujeitos podem estabelecer nas redes de conhecimentos se dão de forma não-linear, em um processo de construção de sentido por meio da conexão de diversos e diferentes textos verbais e não-verbais, que possibilitam a articulação entre vários conteúdos e a negociação/interpretação dos sentidos.

A multilinearidade possibilita a criação de um espaço para o exercício da autonomia do leitor, que realiza seu trabalho de significação a partir das escolhas que faz nesse ambiente, intervindo, não apenas na seleção de caminhos, mas, também, ou, principalmente, na construção de sentido.

Assim, o hipertexto é uma rede comunicacional/social alimentada por informações que possibilita aos seus exploradores construir diferentes compreensões, devido à sua natureza rizomática e estrutura labiríntica. Como um labirinto¹⁴ a ser explorado, a rede hipertextual promete aos seus exploradores surpresas e percursos desconhecidos. O labirinto rizomático é um labirinto aberto a todos os pontos de vistas e

¹⁴ Na metáfora do conhecimento como labirinto, assim como na rede hipertextual, tudo é considerado texto, é uma rede na qual há a conexão dos diferentes saberes.

sentidos, é totalmente conectável, em todas as direções, possuindo um “caráter de revelação. Interagir (no amplo sentido [...]) com a obra faz com que a pessoa obtenha uma outra percepção do mundo.” (Leão, 2002, p. 161) Esse tipo de labirinto, porém, exige uma participação especial dos seus exploradores, uma participação mais colaborativa, pois o sujeito “tem de necessariamente querer penetrar no labirinto. No caso de um labirinto textual, isso significaria o esforço intelectual que é exigido para a compreensão.” (Leão, 2002, p. 160)

Aprender é construir um labirinto, inventar percursos, procurar situações desafiantes, decifrar enigmas. É construir um labirinto com movimentos (uma dança), num ritmo de movimentos alternantes, onde os labirintos se desdobram em infinitos labirintos durante o percurso. As estruturas se reconstroem, desdobram-se e se proliferam à medida que novos caminhos são desbravados, de modo que esse é um espaço que se cria mediante o ato de caminhar.

“Podemos conceber a complexidade labiríntica também como um território repleto de encruzilhadas no qual os caminhos bifurcam-se o tempo todo.” (Leão, 2002, p. 32) Assim, o hipertexto se constitui em um labirinto multicursal, onde cada caminho, cada ponto da rede de conhecimento se desdobra em diversos outros caminhos, abrindo inúmeras possibilidades de trajeto. Esses desafios que surgem ao longo da jornada impulsionam a constante busca por orientação.

São as constantes bifurcações que possibilitam diferentes escolhas aos sujeitos/leitores que se aventuram em caminhos desconhecidos, rompendo com a linearidade e propondo descobertas/leituras mais inusitadas.

Um olhar investigativo das redes revela-nos que existe, por trás do aparente caos, uma ordem complexa. Assim, o labirinto fala-nos desse caos ordenado, de uma estrutura complexa que requer um tremendo esforço para ser decifrada. (Leão, 2002, p. 36)

Os labirintos exigem simultaneamente criatividade para percorrê-los, no sentido de quem realiza uma obra, revelando o percurso doloroso da criação, com suas idas e vindas e com seus múltiplos erros e acertos, e um alto grau da ação reflexiva, para penetrá-los e compreendê-los, de modo a “extrair um todo coerente de seus meandros.” (Leão, 2002, p. 22)

Os labirintos são construções complexas que evocam inúmeras inter-relações entre referências que seriam contraditórias de acordo com uma visão linear. Nesses ambientes se entrelaçam inúmeros sentidos e significados em uma constante polissemia. São essas idéias contraditórias que estão nas bases das bifurcações, são pares opostos, mas complementares entre si, que incorporam antinomias como “ordem & caos, prisão &

liberdade, linearidade & circularidade, clareza & complexidade, instabilidade & estabilidade.” (Leão, 2002, p. 20)

Nessa perspectiva, estabelece-se uma nova forma de julgar os antigos dualismos, propiciando um novo olhar sobre suas complexas relações. Podemos observar que os caminhos se bifurcam, mas um não nega a existência do outro. Ao contrário, para existirem caminhos opostos, pelo menos duas alternativas de percurso devem coexistir, escolhas que não compõem somente uma bifurcação entre certo e errado, mas constroem um “fascinante labirinto de idéias que se entrelaçam e se conjugam.” (Leão, 2002, p. 42)

2.4 A teoria dialógica de Bakhtin e a lógica hipertextual

quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Faraco apud Brait, 2005, p. 43).

As contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin podem ser encontradas em diferentes campos do saber, do mesmo modo, os ensinamentos desse pensador trazem inúmeros subsídios para a constituição da lógica hipertextual. Com a teoria dialógica bakhtiniana podemos desenvolver uma visão mais ampla do labirinto hipertextual, uma vez que não nos basearemos exclusivamente em sua estrutura física, mas, principalmente, nos sujeitos/exploradores que ao atuarem/percorrem desbravam novos caminhos.

Podemos dizer que Bakhtin foi um autor interdisciplinar, pois escreveu sobre diversas áreas do conhecimento: lingüística, literatura, sociologia, filosofia, psicologia, dentre outros. Contudo, seus maiores avanços estão relacionados ao campo da linguagem. “Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos” (Faraco, 2001, p. 122).

Analisar a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é analisar também o modo pelo qual os discursos são delineados pelos sujeitos, pelas diferentes vozes sociais. A concepção de linguagem de Bakhtin compreende todo o complexo processo de negociações dialógicas cotidianas, de forma que, “a função central da linguagem não é a expressão, mas a *comunicação*.” (Bakhtin, 1992b, p. 123) Bakhtin, portanto, concebe a

linguagem como sendo algo inacabado, que está em constante construção em meio ao dinâmico contexto social. Para Bakhtin, o ser humano é um ser inacabado, pois o inacabamento “é característica do eterno devir humano” (Castro, 2001, p.93), do mesmo modo, a linguagem acompanha seus falantes.

Desse modo, a linguagem revela-se como um processo dialético, uma vez que o discurso está presente na constituição de todas as dimensões da estrutura social, que, por sua vez, nos moldam e caracterizam.

A linguagem, para Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo vir a ser. [...] As pessoas não “aceitam” uma língua; em vez disso, é através da linguagem que elas se tornam conscientes e começam a agir sobre o mundo, com e contra os outros. (Stam, 2000, p. 32)

A linguagem é inerentemente dialógica, sendo o diálogo caracterizado por qualquer tipo de interação verbal, de diferentes naturezas. No sentido bakhtiniano, a linguagem emerge de interações conflituais entre interlocutores concretos e situados em um espaço político e social historicamente determinado, sendo a palavra

o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1992a, p. 113, grifos do autor)

Ao proferir sua palavra, o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica” (Freire, 1996, p. 136). Para Bakhtin, o dialogismo que rege as relações entre os sujeitos, sendo o discurso instaurado o construtor de pontes interativas entre os sujeitos. O termo discurso, então, está relacionado com “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (Fairclough, 2001, p. 90)

Discurso, portanto, implica em uma ação discursiva coletiva, interação entre pessoas que agem com o ‘outro’ e com o mundo. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (Fairclough, 2001, p. 91) Essa interação entre os sujeitos constitui a interdiscursividade, pois “qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.” (Fairclough, 2001, p. 81) Os discursos também são construídos intertextualmente, o que traz historicidade às práticas discursivas, uma vez que abre possibilidades para a interação entre textos do passado e do presente. “Na linguagem e através dela o conhecimento e o tempo dos homens

ganham uma dimensão sempre renovada.” (Souza, 2001, p. 192) Para Bakhtin (1992b), o discurso e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas.

Os discursos, ao serem considerados como “amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita” (Fairclough, 2001, p. 21) preservam um papel mais ativo dos sujeitos no processo discursivo, o falante ou o escritor, além de atribuir maior importância ao contexto situacional do processo discursivo. O produto dessa interação discursiva é uma mensagem construída em conjunto, um texto¹⁵, “considerado aqui como uma dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual.” (Fairclough, 2001, p. 21) Qualquer evento discursivo é considerado um texto, assim como qualquer prática discursiva é considerado uma prática social.

As práticas discursivas vão se configurando dinamicamente ao longo das relações estabelecidas e essas mudanças discursivas também agem sobre os sujeitos e suas identidades sociais, provocando transformações na constituição das identidades do ‘eu’ e do ‘outro’.

Os sujeitos são resultado da pluralidade de discursos que emanam das relações/interações sociais. Cada um, contudo, edifica sua individualidade à medida que faz sua própria análise dos discursos que lhes são proferidos e na medida em que significa o mundo. (Correia Dias & Moura, 2006b, p. 78)

O sujeito social, portanto, é função do próprio enunciado, assim o discurso desempenha um papel fundamental na constituição dos sujeitos sociais, ou seja, das ‘identidades sociais’, além de configurar as posições desses sujeitos na sociedade. Os processos comunicacionais constituem um espaço interacional, promotor de uma rede de informações, de onde emergem inúmeras vozes sociais, carregadas de valores e crenças que dão sentido ao mundo. É na “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela” (Freire, 1996, p. 60)

Nessa perspectiva, a linguagem exerce importante papel na organização social, de modo que “a transformação das práticas sociais passa por uma transformação das práticas lingüísticas nos mais diversos domínios.” (Fairclough, 2001, p. 12) As práticas discursivas contribuem tanto para reprodução da sociedade como para a sua transformação.

O discurso é composto por vozes variadas, de várias orientações (econômica, política, cultural, ideológica), o que implica em um conflito, na perspectiva dialética, entre os diferentes pontos de vista da sociedade. É nessa arena de conflitos que se constitui a sociedade, que a negociação das mensagens ocorre de modo a produzir os textos

¹⁵ “*Texto vem do latim ‘textus’, que significa ‘tecido, trama, encadeamento de uma narração.’ De ‘texere’, tecer.*” (Gadotti, 1982, p. 16-17)

sociais e culturais. Nesse sentido, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” (Fairclough, 2001, p. 93)

Assim, surge o efeito pluralístico da polifonia, no qual ocorre a substituição da “verdade universal” pelo diálogo de vozes-consciência. Essa multiplicidade de vozes possibilita a formação de um discurso em que as várias vozes dialogam. A dialogicidade é representada por uma intertextualidade contínua, de modo que o conhecimento é construído por meio desse embate de vozes-consciência. As dimensões das vozes, que caracterizam os “sujeitos que se fazem presentes”, para Bakhtin,

assumem o caráter de visões do mundo ou percepções realizadas através do discurso: as vozes são sociais, são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar etc (Brait, 1994, p. 25).

Bakhtin caracteriza a polifonia como a “multiplicidade de vozes e consciências independentes e distintas que representam pontos de vista sobre o mundo” (Bakhtin, 1981, p. 32). A polifonia representa a possibilidade de várias vozes se instaurarem e se deixarem fazer ouvir ao longo da narrativa. Segundo Bakhtin, um discurso é polifônico quando há múltiplas e diferentes vozes que falam no mesmo lugar.

Muitas vezes os termos dialogismo e polifonia são tomados como sinônimos. Porém, como explicitado ao longo desse trabalho, diferenciaremos esses dois termos centrais da teoria de Bakhtin: “Pode-se dizer que o diálogo é a condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz [...]. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas.” (Barros, 2001, p. 36)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p.79).

As relações dialógicas estão presentes em todas as esferas de nossa sociedade, de modo que, por meio de sua análise é possível a compreensão de diversos processos sociais e culturais. A sociedade em que vivemos está imersa num mundo de múltiplas e diversas linguagens que permeiam as nossas interrelações com os outros e com o mundo, somos incitados a realizar atividades discursivas na medida em que

fazemos leituras do mundo, interagindo e conflitando com as múltiplas informações que são veiculadas no nosso cotidiano.

Em nosso cotidiano nos deparamos, a todo o instante, com uma imensa variedade de textos verbais e não-verbais. Esses textos conectam-se em uma intertextualidade infinita, possibilitando a construção social do diálogo num processo contínuo de significação¹⁶. Para Larrosa (2003), “os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, um texto múltiplo e infinito.” (p.146) É essa rede tecida por diferentes textos, discursos, vozes-consciência que se materializa em forma de hipertexto, “a cada instante, numa reconversão ininterrupta de sentidos e de subjetividades que fluem, se misturam e se dinamizam mutuamente, integrando a inteligência coletiva constituída de uma multiplicidade de vozes, de culturas e de pensamentos.” (Ramal, 2002, p. 141)

Bakhtin sistematicamente prefere a multiplicidade à unicidade – preferência claramente indicada verbalmente em suas oposições sistemáticas entre *heteroglossia* e *monoglossia*, *polifonia* e *monofonia*, *dialogismo* e *monologismo*, discurso *bivocal* e discurso *monovocal*. Essa preferência pelo múltiplo não é resultado de algum tipo de pluralismo inócuo, mas, antes, de um impulso autenticamente libertário que evita o monologismo do centralismo e da hierarquia. (Stam, 2000, p. 41, grifos do autor)

Nesse sentido, a autoridade descentraliza-se, convertendo-se em alteridade, privilegiando igualmente todos os discursos e todos os contextos sócio-históricos envolvidos. Os processos comunicacionais estão baseados na alteridade, o que possibilita no ambiente hipertextual a ocorrência de um processo comunicacional mais amplo, mais interativo ao promover a troca, a intervenção, a discussão e o embate de idéias. A comunicação na rede hipertextual, assim como na dinâmica social, é fator *estruturante*.

Os estudos sobre as práticas discursivas tornam-se cada vez mais complexos na era dos meios eletrônicos devido às

O hipertexto atua como um texto interlocutor, incitando o leitor a um querer fazer/interagir, continuar seu percurso por caminhos que se constituem ao caminhar, impregnado de um desejo pela busca do novo. Caminhar pela rede hipertextual é uma atividade que requer do leitor um movimento de ir e vir, é uma constante interconexão do dito, dos enunciados verbais e não-verbais, com seus conhecimentos prévios em busca de sentidos para o não-dito. Desse modo, o sentido do texto não preexiste à leitura, é gerado durante a atuação do leitor, o que possibilita a dissolução das fronteiras rígidas entre leitor e escritor. O leitor, a partir de sua colaboração/interação, torna-se também um escritor, um co-autor, que, ao interpretar, dar sentido ao texto no momento da leitura, possibilita que a rede hipertextual esteja em constante atualização.

¹⁶ “Por *significação* entende-se, a partir da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.” (Dias, 1997, p. 107, grifos do autor)

constantes transformações dos processos comunicacionais que adquirem, gradualmente, maior densidade. Essas transformações são engendradas a partir das inúmeras possibilidades oferecidas pelos diferentes suportes tecnológicos que vêm mediatizando as relações sociais e modificando as formas de produção cultural e de preservação da memória. Tecnologias são as formas modernas de promoção da linguagem, ao mesmo tempo, mudanças sociais e culturais são constituídas por mudanças na prática da linguagem. Segundo Fairclough (2001), a “tecnologização do discurso” redesenhou as práticas discursivas, proporcionando novas formas de leitura. Nesse sentido, percebemos claramente, por meio da teoria dialógica bakhtiniana, que o hipertexto não se constitui em um mero produto da tecnologia, mas, antes de tudo, em uma aventura discursiva.

2.5 Rede hipertextual: um novo paradigma para a educação contemporânea

O mundo em que vivemos apresenta-se a cada dia mais globalizado, tudo está interligado, seja a nível nacional ou internacional. As esferas culturais, educacionais, econômicas, políticas, científicas são interconectadas, de forma que nenhuma pode ser compreendida profundamente ao ser isolada das demais. Qualquer ação realizada em uma dessas esferas reflete sobre as restantes.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea não se apresenta de modo unívoco, existe uma multiplicidade de vozes que compõem os diferentes discursos sobre

O sentido de voz para Bakhtin é mais de ordem metafórica, uma vez que não se trata concretamente de emissão de voz sonora, mas dos diferentes conhecimentos construídos pelos sujeitos e discutidos na/pela sociedade (Brait, 1997).

o mundo e que tecem a complexa trama da vida cotidiana. À medida que esses discursos se ampliam, aumentam as informações e conhecimentos acerca do mundo.

Para promover o acesso às pessoas ao conhecimento – que está em constante construção –, a Educação fragmenta esse conhecimento complexo para obter um maior domínio de suas partes, produzindo um ensino baseado em uma multiplicidade de disciplinas (multidisciplinar).

Esse modo de organização da Educação segue o princípio cartesiano, baseado na especialização de um fenômeno em elementos simples, facilitando, assim, a sua apreensão.

Dessa forma, a Educação adota a forma mais clássica de organização do conhecimento, que é o “modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas” (Santomé, 1998, p. 103). Disciplina é uma palavra de ordem, que surge como um modo de delimitar métodos, procedimentos e objetos de estudo. “Uma disciplina é uma maneira

de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão.” (Santomé, 1998, p. 55)

Esse modelo compartimenta os saberes tornando-os cada vez mais descontextualizados. A especialização subtrai o objeto de seu contexto, desfazendo todas as interconexões que estabelecia com o meio. “Fragmentando-se o conhecimento acumulado, através de um currículo multidisciplinar, fragmenta-se o próprio homem (o aluno e o professor)” (Andrade, 1995, p. 99), o que faz com que o sujeito perca a consciência sobre o próprio conhecimento produzido, pois quebra suas relações com o mundo, impedindo-o de construir as suas próprias redes de conhecimento.

A perda do significado é o problema decorrente da tentativa de descobrir o todo na parte, ao se dividir um problema em pequenas partes perde-se a dimensão do todo. Podemos fazer alusão a um tapete: uma tapeçaria oferece cenas com alto grau de elaboração ao nosso olhar e que exige esforço para apreendê-las. Se arrancarmos os fios desse tapete para analisá-los separadamente, teremos descaracterizado toda a imagem que esses fios, em conjunto, constituíam. Não há compreensão pela parte, pois o todo é muito mais que a soma das partes, uma vez que emergem diferentes significados a partir da organização do todo. Portanto, o modo de organização adotado pela Educação é incompatível com o modo de organização da sociedade contemporânea, o que descaracteriza essa prática como um processo de formação de cidadãos preparados para atuarem de forma crítica na sociedade.

A existência de fragmentos de conhecimentos pressupõe que houve ou deveria haver um todo, que se originaram de uma unidade que foi compartimentada. Quanto mais a produção de conhecimento aumenta, maior é a necessidade de garantir que não se perca a visão do todo. Também maior é a necessidade de começarmos a pensar interdisciplinarmente, “ver o todo, não pela simples somatória das partes que o compõem, mas pela percepção de que tudo sempre está em tudo, tudo repercute em tudo, permitindo que o pensamento ocorra com base no diálogo entre as diversas áreas do saber.” (Andrade, 1995, p. 97)

Visando suprimir a visão fragmentária da Educação surge o conceito de interdisciplinaridade, como possível solução para o modelo multidisciplinar. As iniciativas de ruptura das fronteiras entre as disciplinas estão possibilitando o desenvolvimento de modelos de Educação que consideram a complexidade do mundo, o que confere um desafio aos discursos acerca do conceito de interdisciplinaridade. Promovem o desenvolvimento de propostas que estejam além das preocupações individualistas do currículo tradicional e que articule as diferentes áreas do conhecimento. “Também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.” (Santomé, 1998, p. 45)

O processo educativo planejado/implementado de maneira interdisciplinar “aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais.” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 27)

A aprendizagem deve se constituir em uma dinâmica problematizadora, o objeto a ser estudado precisa representar um desafio aos educandos. A ênfase de uma abordagem integrante – dialógica e polifônica – deve estar no processo de aprendizagem, aprender é construir conhecimentos cada vez mais amplos, profundos e complexos. A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes, ou seja, para as diferentes linguagens (enunciações), diferentes suportes pelos quais os conhecimentos veiculam. (Correia Dias & Moura, 2006a)

A Educação na contemporaneidade pressupõe um processo educativo voltado para o estudo das polissemias, para a multiplicidade do conhecimento, para o diálogo entre os diferentes conhecimentos. A Educação pautada nos ideais da interdisciplinaridade não pode estar alheia à dinâmica dos cenários da vida contemporânea, de modo a ser capaz de transformar o pensamento fragmentador em um pensamento complexo, reflexivo e integrador.

A interdisciplinaridade frisa a comunicação entre as disciplinas, buscando a integração do conhecimento num todo significativo. Contudo, é preciso haver um elemento dialogante entre as disciplinas para que o saber possa ser construído – a linguagem. Uma linguagem comum a todos os campos do saber, para que haja compreensão e possibilite a visão da totalidade do conhecimento ao ultrapassar as fronteiras das disciplinas e estabelecer *links*.

Interdisciplinaridade, nesse sentido, é vista como ação entre as disciplinas onde há um enriquecimento mútuo, produzindo um conhecimento mais completo, ou até mesmo um conhecimento novo. A interdisciplinaridade permite a construção conjunta de novas significações, onde todos os saberes são agentes dessa produção. “Construir o conhecimento é construir o significado.” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 48)

Bakhtin critica as análises que se baseiam em categorias dicotômicas, ou que fragmentam o real, estabelecendo um compromisso com a totalidade ao trabalhar com a unidade dos contrários (Faraco, 1988). “Não há diálogo com aqueles que impõem sua verdade como a única.” (Oliveira, 2003, p. 528) Não há trocas onde persistem situações de dominação, de manipulação, para Bakhtin, a aproximação com a verdade se dá por meio das relações dialógicas, onde há o conflito entre idéias contrárias, mas que estão abertas à negociação. Segundo Bakhtin, “a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais

longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética”. (Bakhtin, 1992a, p. 94)

A compreensão, dessa forma, não se constrói apenas na relação direta de disciplinas concatenadas, mas no embate e negociação dos discursos proferidos por cada uma. “A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (Bakhtin, 1992b, p. 338). A teia de conhecimentos é tecida por discursos que provêm de inúmeros campos do saber e que possuem diferentes naturezas, que estão em um constante diálogo, em um constante movimento, tecendo e destecendo a rede hipertextual.

A interdisciplinaridade, vista sob o princípio do dialogismo, incita a construção de uma rede de informações e conhecimentos, visando produzir um conhecimento que não seja fragmentado. A tessitura do conhecimento em rede, segundo a lógica hipertextual, flexibiliza as barreiras entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando infinitas conexões entre as informações de modo reticular.

Esse modo de organização das relações entre os diferentes campos do conhecimento traz inúmeras potencialidades para o processo educativo. As articulações fortalecem e expandem a rede de conhecimentos, demonstrando que uma das principais características das redes é a sua capacidade de existir sem hierarquia. Não há hierarquia entre os conhecimentos, não há um deles que exerça posição central. Os conhecimentos são dispostos de modo a eliminar a noção de começo, meio e fim.

O processo educativo baseado na lógica das redes resguarda a complexidade, a não-linearidade e a multiplicidade do conhecimento. A estrutura da rede favorece um pensamento não-linear, um processo de construção de sentido que quebra com a continuidade seqüencial da organização disciplinar, constituindo-se como princípio de construção hipertextual. O hipertexto é uma rede comunicacional/social alimentada por informações que possibilita aos seus exploradores construir diferentes compreensões, devido à sua natureza rizomática. O processo de significação apresenta-se como o caminhar na rede de conhecimentos, assim, quanto mais conexões o novo conhecimento possuir com os outros nós da rede melhor, pois maior será o número de caminhos possíveis para significá-lo.

A multiplicidade de conhecimentos presente na rede “valoriza distintos estilos de aprendizagem, interesses e habilidades” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 29), promovendo um processo educativo heterogêneo e tornando a prática interdisciplinar mais rica. A heterogeneidade, possibilidade de interação com diferentes linguagens e múltiplas vozes, é a própria essência do dialogismo, uma vez que, a homogeneidade, para Bakhtin, rege o princípio do monologismo. A heterogeneidade é expressa pela inclusão de elementos diferenciados, por vezes conflitantes, num mesmo espaço,

exigindo do sujeito um desenvolvimento apurado do olhar, de modo a considerar as diferenças, e não as igualdades.

A heterogeneidade, caracterizada pela presença dos diferentes campos do conhecimento, agrega-se ao conceito de intertextualidade, que traz à tona as várias vozes que dialogam, promovendo a articulação de informações de várias naturezas, fontes e linguagens. A intertextualidade refere-se às relações entre as múltiplas vozes que constituem os diferentes discursos, na construção da rede de conhecimentos remete-se às relações entre as diversas disciplinas. Nessa perspectiva, a intertextualidade é eminentemente interdisciplinar, uma vez que o significado dos saberes de uma disciplina não se limita ao que apenas está neste campo do conhecimento, seu significado resulta da intersecção com outros campos (Kleiman & Moraes, 1999).

“A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.” (Barros, 1994, p. 30) Essa categoria engloba todas as produções culturais e sociais considerados como textos, que trazem diferentes propostas de significação que ainda não estão inteiramente construídas. “Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire m significado devido a um sistema de códigos e convenções” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 62).

A organização reticular potencializa a interação entre as disciplinas, construindo um conhecimento mais dinâmico, pois enfatiza a possibilidade e a negociação para o diálogo entre os diversos saberes, buscando a construção plural e híbrida do conhecimento entre os diversos discursos sobre o mundo. A interdisciplinaridade é resultado dessa interatividade entre as diferentes vozes que emergem dos diversos campos do conhecimento. A interatividade, uma versão do dialogismo e da polifonia de Bakhtin, possibilita o diálogo entre as diferentes vozes que realizam a negociação dos sentidos e promovem a construção coletiva do pensamento. Portanto, interatividade implica estabelecer relações, partilhar, trocar opiniões, negociar, relacionar diferentes pontos de vista, rejeitar e conflitar idéias.

É essa rede de conhecimentos, baseada no diálogo entre as diversas disciplinas, que possibilita um processo educativo que está além das fronteiras disciplinares. Nessa rede, os fios, “também chamados conhecimentos, são fornecidos pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.” (Azevedo, 2001, p. 60)

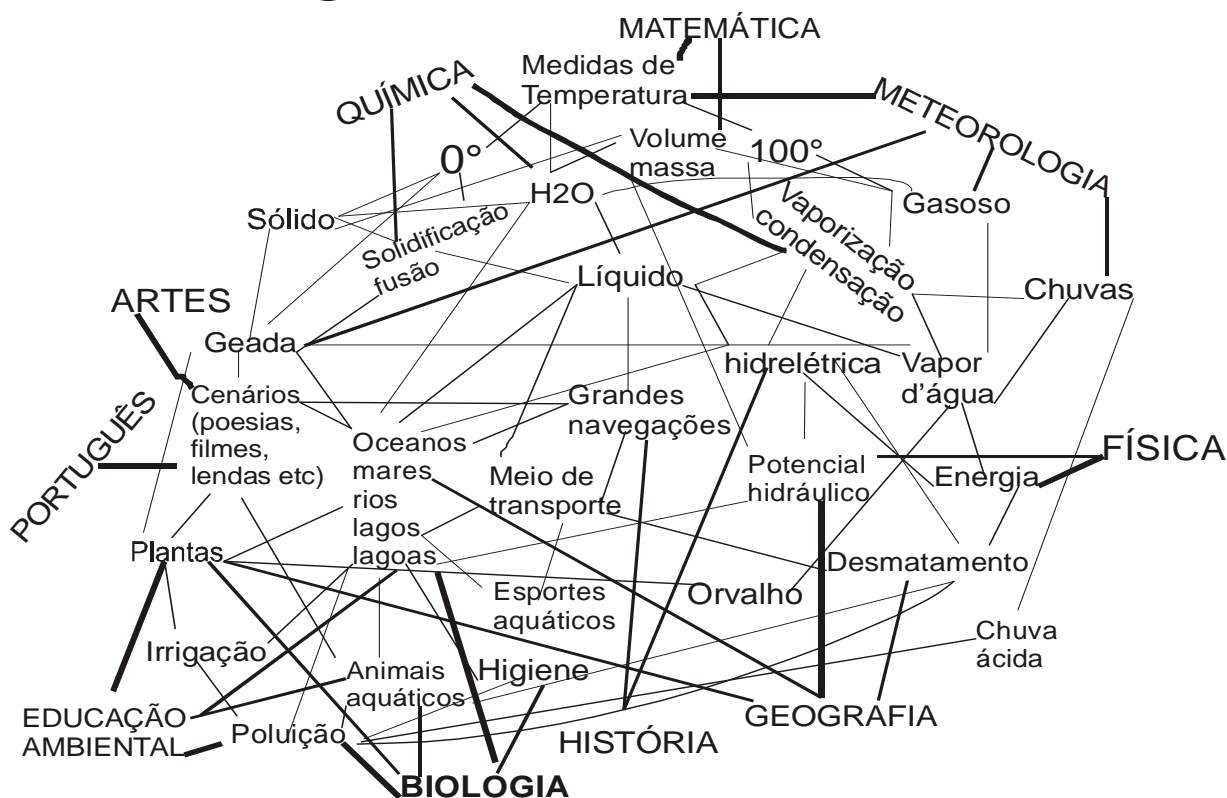
A metáfora de rede faz alusão ao dinamismo, à desconstrução/construção, a um conhecimento que está em constante transformação. A estrutura dessa rede de conhecimentos apóia-se na lógica hipertextual e seus princípios correlacionados – interatividade, intertextualidade, heterogeneidade, polifonia, dialogismo, não-linearidade –

definidos a partir da ótica bakhtiniana, que torna mais democrática a relação entre o conhecimento.

As diversas vozes, os diferentes textos dão vida à rede de conhecimentos, que pulsa em um movimento contínuo, tecendo-se e destecendo-se, de acordo com o caminhar do sujeito/autor. Cada elemento, mesmo mergulhado nessa rede de conhecimento, não perde suas características singulares; essas irão constituir os fios que tecem novas redes. (Correia Dias & Moura, 2006b, p. 81)

A organização em rede propõe uma articulação entre os domínios disciplinares fraturados pelo pensamento desagregador, eliminando a organização de cunho estruturalista, hierárquica. O hipertexto articula os domínios disciplinares fraturados pelo pensamento desagregador em busca de um conhecimento multidimensional, apontando para a relação das diferentes disciplinas no estudo de um determinado tema, de forma a abordar todas as suas nuances e perspectivas. Abaixo, apresentamos um esquema gráfico¹⁷, acerca de temática água, que remete à idéia de rede, trazendo uma proposta interdisciplinar sob a ótica bakhtiniana.

Rede água



¹⁷ Esquema gráfico elaborado por Karina da Silva Moura.

Todo esse conjunto de conexões entre diversos saberes compõe o conceito *água*, cada disciplina encontra seus fios em meio aos nós que constituem a temática água e vai trabalhar mais especificamente cada um. Dessa forma, a interdisciplinaridade aqui representada “tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global.” (Etges, 1995, p. 64)

Cada disciplina presente na rede é uma porta para o exterior, para os infinitos desdobramentos que esse conceito possui, apresentam possibilidades de ampliação da rede. Nesse esquema,

diversos temas articulam-se mutuamente e abrem-se para muitos outros, aqui apenas tangenciados, numa teia que não se fecha, que não se completa, que não poderia completar-se: a própria idéia de complemento ou fechamento não parece compatível com a concepção de conhecimento que se intenta semear (Machado, 1995, p. 21).

Nessa perspectiva, o hipertexto traz ao mesmo tempo provocações e possibilidades à prática educativa. Essa nova maneira de produção e organização do conhecimento rompe com as práticas educativas baseadas na transmissão, linearidade e hierarquização, abrindo possibilidades para a estruturação de um currículo em rede, pautado nos ideais do dialogismo e da polifonia.

O conceito de interdisciplinaridade, aqui trabalhada segundo a teoria bakhtiniana, também vem enriquecer a práxis pedagógica no momento em que suscita novas práticas de linguagens, promovendo uma aprendizagem contextualizada que mantêm estreitas relações entre a prática educativa e o cotidiano. No entanto, há muito que fazer, que pensar, pois a interdisciplinaridade por si só não elimina a separação entre as disciplinas, essa torna possível a condução da separabilidade no caminho da inseparabilidade.

Um currículo interdisciplinar se baseia na possibilidade de promover um diálogo entre as disciplinas, construindo um pensamento agregador ao se traçarem os múltiplos fios que nos são apresentados cotidianamente, de modo a significar o mundo. “Sempre há um outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo.” (Azevedo, 2001, p. 55) Tecer o conhecimento interdisciplinarmente, portanto, “implica aprender a tolerância diante do diferente, uma vez que significa ligar o que está separado; implica aprender a lidar com as múltiplas informações, o que significa não ser tragado por elas mas torná-las conhecimento.” (Silva, 2001, p. 23)

Assumir uma postura interdisciplinar permite desenvolver reflexões acerca do processo de construção do conhecimento, buscando superar as relações dicotomizadas. “Os educadores devem ter consciência da importância de sua disciplina, mas precisam perceber também que, com o reflexo de outros olhares, fica muito mais interessante a aprendizagem.” (Correia Dias & Moura, 2006a) Ao ter uma maior compreensão das múltiplas interconexões que se estabelecem na constituição do conhecimento, será possível atravessar as fronteiras disciplinares, de modo a apreender a complexidade do ato educativo e a complexidade do mundo contemporâneo.

O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição. Bakhtin quer perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. (Brait, 1997, p.340)

2.6 Desbravador: o sujeito do Hipertexto

A Educação Hipertextual contribui para a constituição de uma atitude dialógica, oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência do aprender. Ao se realizar uma Educação Hipertextual objetiva-se formar um sujeito capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas que surgem. Essa leitura é realizada pelo sujeito, segundo suas condições históricas e culturais, quando se inter-relaciona com um mundo de significados e, através de um processo de descoberta, encontra soluções para as diferentes situações do seu dia-a-dia.

Para que essa aprendizagem ocorra, o ato de educar deve tornar-se uma aventura pela qual o sujeito e os sentidos do mundo vivido se construam mutuamente na dialética da compreensão/interpretação. Nesse sentido, o sujeito-intérprete estaria diante de um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, construindo sua compreensão através da fusão de seus universos compreensivos que se encontram.

A construção de sentidos ocorre à medida que se caminha na rede de conhecimentos, o sujeito/construtor percorre seu próprio caminho e decide qual direção tomar segundo seus interesses. Assim, cabe ao sujeito interagir com os diferentes conhecimentos de modo a construir a sua significação, ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. A aprendizagem deve se constituir em um processo de co-

construção, o educando deve ser participante, atuante, co-autor de seu processo de aprendizagem.

Principalmente com as novas formas de atuação proporcionadas pelo mundo digital, fica evidente a transformação das noções de autor e espectador. “A experiência interativa propicia a troca a partir do indivíduo, que deixa de ser um espectador e passa a protagonizar o grande teatro chamado mídia.” (Gontijo, 2004, p. 450) Com o avanço dos meios de comunicação, as informações tornam-se acessíveis a um número maior de pessoas, essa gama de conhecimentos pode ser vista, modificada, complementada, o que abre caminhos para a participação e intervenção de qualquer pessoa na produção do conhecimento.

Esse processo de construção coletiva do conhecimento é possibilitado por uma condição de interlocução contínua, que assinala a interatividade como um princípio de inter-relações entre múltiplos atores e textos no sentido de co-construção de um conhecimento o mais global possível. Essa forma de construção coletiva do conhecimento que deve fazer parte do processo educativo, onde o educando seja um sujeito ativo, participante.

Esse tipo de educação suscita diferentes estilos de pensar e aprender dos educandos, o que exige a utilização de estratégias variadas de ensino-aprendizagem. Não basta uma educação calcada em uma única forma de ensinar e de aprender, é necessária a constituição de um espaço pluralizado, com variação de textos, gêneros discursivos, percursos, bifurcações e encruzilhadas, que possibilitem ao educando a experiência do caminhar e a constituição de um conhecimento múltiplo durante os trajetos da própria viagem.

Os percursos percorridos durante o processo educativo são os percursos de um labirinto, pois o explorador, como leitor/produtor, encontra em sua aventura elementos indispensáveis para o desenvolvimento do processo de aprendizagem – como motivação, abertura à experiência, independência, flexibilidade, autoconfiança, multiplicidade, dentre outros.

A multiplicidade da rede de conhecimentos favorece uma dinâmica de organização que desencadeia processos imprevisíveis de criação e aprendizagem. Assim, um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem utiliza aportes teóricos do dia-a-dia dos educandos de forma a preparar cidadãos críticos para os desafios do mundo contemporâneo. A escola, dessa forma, apresenta um contexto de apoio ideal para trabalhar as expressões de mundo dos seus educandos.

O hipertexto, com sua lógica labiríntica, é uma alternativa às práticas educativas autoritárias, oferece oportunidades de desenvolvimento de atividades a serem trabalhadas nas salas de aula dos mais diferentes lugares, transformando-as em

ambientes potencializadores do diálogo e do compartilhamento de experiências, que subsidiam a criação de mudanças significativas para o desenvolvimento de processos de aprendizagem.

Aprender é estabelecer novas coerências, suscitar novos significados, fazer novos relacionamentos, compreender em termos novos, é uma aventura em busca de saídas originais, desbravar novos caminhos, assim, o processo educativo está diretamente ligado à capacidade de compreensão dos sujeitos, à capacidade de relacionar, de configurar, de significar.

3. GÊNEROS DISCURSIVOS: ARQUITETURAS DE MEMÓRIA

A memória coletiva apóia-se sobre uma narrativa, que pode estar presente e difundida em diferentes gêneros discursivos, que são representados em diversos meios de comunicação difusos no meio social e cultural: softwares, sites (hipermídia e multimídia), livros didáticos, jornais, obras literárias, histórias em quadrinhos, vídeos, jogos e desenhos animados, dentre outros. Esses gêneros discursivos constituem-se em lugares de memória, testemunhas de um processo de construção do conhecimento.

Bakhtin concebe o sujeito como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. A memória coletiva é resultante das interações entre os sujeitos no presente, assim, a memória deve ser vista como uma atividade e, sobretudo, como uma forma de interatividade. Do mesmo modo, essa memória é compartilhada entre os sujeitos da relação, o que permite ver o mundo de modo dialógico, heterogêneo.

Os novos meios de comunicação, aqui representados pelos gêneros discursivos, podem potencializar as formas de expressão da memória coletiva; memória que é perdida quando o sujeito é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas.

Na tradição moderna, a memória não era muito valorizada, pois enviava os sujeitos de volta ao passado e, ao contrário disso, a grande preocupação do pensamento moderno era o futuro (Casalegno, 2006). Contudo, é importante voltar ao passado para projetarmo-nos à frente. “Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação.” (Kramer, 2003, p. 60) Assim, podemos repensar o passado para dar novo significado ao presente de modo a buscar novas possibilidades para o futuro.

3.1 Memória coletiva: uma estrutura hipertextual

Definir o conceito de memória é uma tarefa difícil, pois é um conceito complexo e inacabado que vem se constituindo e modificando ao logo do tempo, adequando-se às diferentes funções/utilizações que exerce na sociedade. Assim, foram utilizadas inúmeras metáforas a fim de se tentar explicá-lo: inicialmente, para os gregos, a memória era um dom sobrenatural, representado principalmente pela deusa

Mnemosine¹⁸, além disso, estava intimamente relacionada à poesia; nos dias atuais vemos o conceito de memória relacionado à informação, à faculdade humana de conservar idéias (lembrança, recordação) e aos dispositivos de memória artificial que permitem guardar dados (informática). Todavia, interessa-nos trabalhar o conceito de memória relacionado ao campo social, uma memória que é construída diariamente, ou seja, uma memória coletiva constituída por meio das relações sociais.

A memória coletiva, termo criado por Maurice Halbwachs (2006), é partilhada, comunicada e também construída pelo grupo ou sociedade. Ela se distingue da memória individual, uma vez que, para a sua constituição os indivíduos necessitam interagir com memórias alheias, ações criadas e recriadas pelos sujeitos a cada realização, em diferentes situações. Para Halbwachs, a memória individual está impregnada pelas memórias alheias, de maneira que a memória coletiva é formada por esse emaranhado de memórias individuais, é tecida com os fios das memórias individuais.

A memória coletiva envolve as memórias individuais, contudo, sem se confundir com elas. Podemos dizer que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 2006, p. 31), que ao penetrar, se tornar parte da memória coletiva, sofre mudanças ao ser apropriada por um contexto mais amplo. Assim, a memória proporciona um sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, pois favorece relações de pertencimento e continuidade de pessoas e/ou grupos. As memórias são construídas por representações coletivas, fatos sociais, que só possuem significado se consideradas frente a uma coletividade.

A memória não se baseia em uma construção estática e linear, está em constante construção e ressignificação, sendo resultante das interações entre os sujeitos no presente. Há tantas memórias quanto grupos, que compõem uma encruzilhada de caminhos possíveis em busca de lembranças. Dessa forma, a construção da memória coletiva constitui-se em uma lógica hipertextual, labiríntica, que é produzida e compartilhada entre os sujeitos da relação. Essa construção se dá em forma de uma trama, onde há a lembrança do caminho percorrido na construção do conhecimento (possibilidade de perfazer caminhos), a promoção de um espaço de conflitos e influências entre uns e outros, o embate entre lembrança e esquecimento.

“A memória coletiva toma forma quando toda a coletividade pode acessá-la e nutri-la, porque são os indivíduos que participam de sua criação” (Casalegno, 2006, p. 21). Temos, portanto, diferentes *nós* de memória que formam uma rede complexa, onde a coletividade conecta suas informações, lembranças, nutrindo a memória coletiva e a

¹⁸ Deusa da Memória, mãe das Musas protetoras das artes e da história. Com seus poderes, permitia aos poetas lembrar do passado e narrá-lo aos mortais.

conservando viva. Assim, a memória coletiva representa a rede formada pela inter-relação das memórias individuais.

A oralidade é provavelmente a forma de construção e partilha da memória que mais necessita ser revalorizada. Como disse Marco Susani¹⁹ em uma entrevista que concedeu à Casalegno: “Ela é talvez uma memória menos confiável que a oficial, aprovada e institucionalizada versão comunitária escrita em livros, mas é viva e dinâmica em suas imperfeições.” (2006, p. 69)

Nas sociedades orais, a memória se identifica com as pessoas: a história e a cultura do povo, as idéias e visões de mundo que as constituem passam de geração a geração e não têm outro lugar para residir senão na mente dos próprios indivíduos. É uma história encarnada nas pessoas. (Ramal, 2002, p. 37)

“O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem.” (Bosi, 1994, p. 56) A memória é uma forma de linguagem, um discurso feito pelos sujeitos de modo a apreender o mundo em suas diversas instâncias, com o objetivo de significar o passado em busca de fatores para a constituição de sua identidade individual e coletiva. “Se o homem construiu novas formas de existência, numa rapidez muitas vezes estonteante, deve-se, certamente, ao fato de ele dispor deste extraordinário instrumento de memória, de criação e de propagação de suas produções que é a linguagem.” (Souza, 2001, p. 193) Assim, devemos buscar compreender a linguagem como um fenômeno histórico e social, pois “*linguagem e memória* são a base de todo o conhecimento possível.” (Souza, 2001, p. 193, grifos do ator)

As memórias, as experiências, são narradas pelos sujeitos ao “outro”, o que irá influenciar as vivências do cotidiano. Assim, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.” (Benjamin, 1985, p. 200) Contudo, a própria narração não se constitui em um ato linear, uma vez que o “narrador retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (Benjamin, 1985, p. 200) A memória humana é baseada nessa descontinuidade, na (re)significação do passado.

A partir dos acontecimentos do passado pode ser construída uma explicação consciente do presente e um futuro pode ser idealizado, deste modo, há uma problematização do presente pelas experiências do passado e, conseqüentemente, o passado ilumina o ser humano em direção ao futuro, promovendo mudanças no cotidiano das pessoas e na forma de produção do conhecimento. “Na linguagem e *através* dela o

¹⁹ Participante do projeto *Memória viva* desenvolvido por Frederico Casalegno, o projeto foi financiado pela Comunidade Européia.

conhecimento e o *tempo* dos homens ganham uma dimensão sempre renovada.” (Souza, 2001, p. 192, grifos do autor)

Assim, a linguagem é o principal elemento que afirma o caráter social e coletivo da memória, de forma que os atos de “lembrar” e “narrar” se constituem por meio da linguagem. Segundo Bosi (1994), a lembrança é a sobrevivência do passado, lembrar é deixar “vir à tona o que estava submerso.” (p. 46) Contudo, “lembrar não é re-viver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.” (Chauí, 1994, p. 20)

Nessa perspectiva, o *narrar* é “uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa.” (Bosi, 1994, p. 88) Quando uma memória é narrada, temos um trabalho sem fim e totalmente flexível, onde co-existem inúmeras maneiras de conectar as memórias de diversos sujeitos sem hierarquia.

Ao ouvirmos uma determinada palavra, construímos na mente uma cadeia de significações que se relaciona com uma infinidade de vínculos possíveis. Mas vêm à tona principalmente os nós da rede que forem ativados com força suficiente pelo contexto de que fazemos parte – em função da nossa história pessoal, nossa memória, dos conhecimentos que possuímos acerca do que é dito. (Ramal, 2002, p. 99)

Percebemos, assim, o caráter múltiplo e polifônico das vozes narrativas, que proporcionam às recordações um infinito de conexões que são convocadas durante a narrativa. “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda.” (Bosi, 1994, p. 411) E, quando recordamos, o caminho que seguiremos durante a narração dependerá do nosso ouvinte, do “outro”, para quem narramos.

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas [...]. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (Bosi, 1994, p. 90)

Nesse sentido, há um processo de “dialogização da memória”, uma vez que é construída pelos sujeitos num constante jogo de signos, do mesmo modo que, para Bakhtin, há uma intervenção ininterrupta do outro no sujeito. A memória deve ser vista “a partir de uma lógica dialógica, no sentido bakhtiniano de trocas e construções entre atores e projetos discursivos que permitem o desenvolvimento de estratégias que exercem uma ação efetiva sobre o mundo real em que se realiza a disputa.” (Gondar e Dodebei, 2005, p. 98) Não podemos pensar, desse modo, em um sistema de comunicação unicamente com o objetivo de favorecer o acúmulo de uma memória

histórica e formal da sociedade, mas em mensagens tecidas pelos discursos sociais que revelam a necessidade de os integrantes da sociedade partilharem uma memória comum, de maneira a garantir a existência do grupo. Assim, a memória construída cotidianamente permite aos integrantes da sociedade estabelecer seus laços sociais ao se comunicarem e compartilharem informações e conhecimentos.

Se o outro é necessário para 'recordamos', como diz bem Halbwachs, não é, porém, porque o 'eu' e o 'outro' projetam-se num mesmo pensamento coletivo, mas porque nossas recordações pessoais se articulam com as recordações dos demais em um jogo bem regrado de imagens recíprocas e complementares. (Casalegno, 2006, p.29)

Os discursos proferidos socialmente participam do processo de construção da memória coletiva, pois os discursos têm o papel de instauradores de sentidos que são, por excelência, sentidos memoriais, dessa forma, a memória se constitui como uma estratégia e negociação de sentidos. "Uma memória, além de introduzir e produzir sentidos, empenha-se em disputar sentidos com outras memórias e discursos sociais." (Gondar e Dodebei, 2005, p. 99). É nesse embate social/coletivo que a memória construída discursivamente "deixa de ser um encadeamento acabado e mais ou menos profundo de estados de sentido, para se tornar um espaço memorial, ou seja, um espaço sob a pressão de variações que fazem a história singular de um sujeito, sem lhe ser necessariamente acessíveis." (Dahlet, 1997, p. 68)

Algumas sociedades dependem mais do uso da palavra e da interação humana do que de estímulos não-verbais, contudo, existem artifícios de memória que apresentam formas de lembrança, garantindo a preservação do saber e permitem à memória humana o esquecimento. Esses artifícios (lugares de memória), todavia, não estão ao alcance de todos, assim, isso "nos leva a pensar que, na verdade, não podemos falar de uma substituição total de uma forma comunicacional por outra, e sim de um convívio entre elas, mesmo que com ênfases diferentes nos diversos momentos históricos." (Ramal, 2002, p. 40)

Os lugares de memória permitem aos sujeitos saírem de si mesmos e projetarem-se ou projetar em um material as suas visões de mundo, podendo analisar seu próprio conhecimento.

A escrita é uma tecnologia intelectual que vem auxiliar o trabalho biológico. É como uma nova memória, situada fora do sujeito, e ilimitada. Com ela não é mais necessário reter todos os relatos – este auxiliar cognitivo vem, portanto, relativizar a memória para que a mente humana possa desviar sua atenção consciente para outros recursos e faculdades. (Ramal, 2002, p. 41)

Temos, assim, o mundo como um livro formado por pequenos textos cotidianos, o qual escrevemos, lemos e interpretamos ao longo da vida. Elaboramos uma percepção de tempo “mais do que como linhas, como pontos ou segmentos da imensa rede pela qual nos movimentamos.” (Ramal, 2002, p. 81) Estamos também constantemente “transformando a percepção do tempo e a percepção da dinâmica cronológica.” (Ramal, 2002, p. 81)

Vivemos num ritmo de velocidade pura, como afirma Lévy, numa ‘pluralidade de devires imediatos’. Nesse movimento, não há horizonte, no sentido de não haver um ponto-limite, uma perspectiva de realização da história, um fim a atingir no término da linha. Ao contrário, vivemos uma fragmentação do tempo, numa série de presentes ininterruptos, que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades múltiplas que variam de acordo com o instante. Enquanto na era da escrita o mote é ‘construir o futuro’, a preocupação hoje é viver o presente. Vale o que ocorre neste preciso momento.” (Ramal, 2002, p. 81-82)

A memória, portanto, não é estática, mas sim dinâmica. Nesse sentido, não temos uma memória registradora, que apenas armazena informações, temos uma memória respondente, que participa ativamente da constituição dos sujeitos. Uma memória dinâmica e ativa que se cria e recria sem cessar. Segundo Pierre Lévy, “nossa memória viva é algo como um hipertexto em reestruturação permanente.” (Casalegno, 2006, p. 274)

3.2 Gêneros discursivos: uma concepção bakhtiniana

Gêneros discursivos²⁰ são modos socialmente criados de se usar a linguagem, nos auxiliam a caminhar pelos complexos labirintos da comunicação. Para Bakhtin, a utilização da linguagem se dá por meio de enunciados (orais e escritos) que refletem as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana por seu conteúdo, estilo verbal e construção composicional. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (Bakhtin, 1992a, p. 279, grifos do autor)

²⁰ Definição de alguns termos que serão utilizados: “*domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. [...] Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (Marcuschi, 2005, p. 25, grifo do autor)

Os gêneros discursivos, na visão bakhtiniana, são construções sócio-históricas e dialógicas, que contribuem para organizar e dar sentido às experiências humanas. Dessa forma, Bakhtin (1992a) diferencia duas categorias principais de gênero de discurso: primário (simples) e secundário (complexo). Na primeira categoria, encontramos os gêneros que aparecem em situações cotidianas, como o diálogo, os relatos, as cartas, enquanto na segunda categoria, situam-se os gêneros mais complexos, mais evoluídos, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, que, para sua formação, absorvem e transmutam os gêneros primários.

“Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a oralidade dos enunciados alheios” (Bakhtin, 1992a, p. 281)

Cada esfera da atividade humana reconhece os gêneros apropriados à sua especificidade, aos estilos de enunciados. Para Bakhtin (1992a) os “enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.” (p. 285) Todos os fenômenos novos entram para o sistema da língua após terem sido testados socialmente e adequarem-se a um estilo. Em cada época a linguagem é marcada pelo desenvolvimento dos gêneros discursivos, tanto pelos secundários como pelos primários. “O gênero do discurso não é uma forma de língua, mas uma forma de enunciado” (Bakhtin, 1992a, p. 312), assim, a enunciação sempre ocorre por meio de um gênero de discurso.

Os gêneros discursivos são construções sociais e culturais, nessa perspectiva, é importante que os sujeitos reconheçam os diversos tipos de gêneros que nos possibilitam diferentes formas de nos expressarmos, pois, em seus escritos Bakhtin (1992a) nos atenta: o “estudo dos enunciados e dos gêneros discursivos é de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística.” (p. 269)

Os gêneros discursivos nos são dados quase da mesma forma como aprendemos a língua materna, os adquirimos e utilizamos durante a comunicação cotidiana, dessa forma, aprendemos a organizar nossa fala por meio dos diferentes gêneros. “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática” (Bakhtin, 1992a, p. 301) A comunicação só é possível por meio de um tipo de gênero discursivo, assim, é por meio dos gêneros que podemos “agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (Marcuschi, 2002, p. 22)

Os gêneros caracterizam-se por suas funções comunicativas, onde o enunciado torna-se “a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido.” (Bakhtin, 1992a, p. 308) Os sujeitos, entretanto, não pronunciam palavras isoladas, mas enunciados com um sentido concreto. Na concepção de Bakhtin, os gêneros discursivos são formas representativas do mundo cotidiano, estão ligados à variedade de atividades humanas, apresentam formas particulares de ver o mundo.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1992a, p. 279)

Portanto, os gêneros discursivos são marcados pela *heterogeneidade*, que permite organizar o conhecimento de inúmeras formas, dependendo do propósito e da intenção do locutor com o qual interagimos. “Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter valor normativo: eles lhe são dados, não é ele quem os cria.” (Bakhtin, 1992a, p. 304)

A maioria dos gêneros presentes em nossa sociedade atualmente são os do tipo secundário, que se apropriam e transformam os gêneros primários, simulando as várias formas de comunicação primárias. Mas nesse processo, para Bakhtin, o gênero secundário, “quaisquer que sejam sua complexidade e a multiplicidade de seus componentes, não deixa de ser em seu todo (e como todo) um único e mesmo enunciado real que tem um autor real e destinatários que o autor percebe e imagina realmente.” (Bakhtin, 1992a, p. 325)

Nessa perspectiva, pouca importância é dada aos gêneros primários, pois são gêneros do cotidiano. Contudo, seus estilos são incorporados e modificados pelos gêneros secundários. “Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num outro gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero.” (Bakhtin, 1992a, p. 286) Os gêneros são criados de acordo com as necessidades comunicacionais apresentadas pela sociedade, ou seja, de acordo com a utilização social da língua.

A cultura eletrônica provocou uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, ao mesmo tempo em que causou a extinção de alguns gêneros que já foram muito utilizados antigamente. Também provocou uma multimodalidade dos gêneros discursivos, que agora integram vários tipos de linguagens: sons, signos verbais, imagens e movimento. Os gêneros surgem a partir de um meio, por exemplo, a televisão, o rádio, o jornal, a propaganda, dentre outros.

Os gêneros discursivos constituem, segundo Bakhtin, uma classe de eventos comunicativos, onde a linguagem desempenha papel fundamental, pois formata a estrutura esquemática do gênero e define seu estilo e conteúdo. A linguagem eletrônica, marcada pelo imediatismo, criou uma nova categoria de gêneros discursivos, mais maleáveis e dinâmicos, os *gêneros digitais*.

Como afirmado, não é difícil constatar que nos dois últimos séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais²¹. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando os gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (*aulas chats*) e assim por diante. (Marcuschi, 2005, p. 20)

Bakhtin, (1992a) já previa esse processo de transmutação dos gêneros discursivos, que gerariam formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Surgem novos gêneros com identidades próprias ao instaurarem novas formas de uso e

Bakhtin, (1992a) caracteriza o processo de *transmutação* como um “fenômeno que explica a formação de gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu.” (Araújo, 2005, p. 93)

manifestação da linguagem, mas que são similares em outros ambientes na maioria das vezes. “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.” (Marcuschi, 2005, p. 21)

Marcuschi (2005) afirma que “é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido” (p. 17) Podemos perceber, como nos aponta Araújo (2005), a transmutação do diálogo cotidiano para os *chats*, o telefonema para o *skype*, a carta pessoal ou o bilhete para o *e-mail*. Desta forma, como mostra Pierre Levy, (*apud* Araújo, 2005), “quando textos, imagens e sons se sobrepõem formam um hiperdocumento que pode ser acessado a qualquer momento e de qualquer lugar, basta que se disponha das condições técnicas para isto.” (p. 96)

Nesse sentido, para Antônio Carlos Xavier (*apud* Araújo, 2005), o hipertexto é formado pela bricolagem de várias linguagens, que também podem ser chamadas de

²¹ Há na literatura uma oscilação terminológica entre gênero textual e gênero do discurso, termos considerados equivalentes pelos autores pesquisados.

hipermídia. O hipertexto é constituído pela reunião de varias mídias, sendo caracterizado, portanto, por uma multisemiose. Assim, “sendo *um modo de enunciação digital*, o hipertexto gera gêneros hipertextuais” (Araújo, 2005, p. 98, grifo do autor).

3.3 Gêneros discursivos: veículos da memória coletiva

Com a tradição oral, a memória humana era a única mídia, mas com o desenvolvimento da escrita e com a crescente difusão e proliferação dos gêneros discursivos, a nossa relação com os conhecimentos e, conseqüentemente, com a memória foi modificada.

Sócrates, segundo Gonnnet (2004), contava a história do deus Thot, que vivia no Egito, em Naucratis, esse teria sido o primeiro a inventar o cálculo, a geometria, a astronomia e a escrita. Thot dirigiu-se ao rei Thamus, Deus de todo o Egito, com uma invenção maravilhosa e disse: “Eis aqui, ó rei, um conhecimento que tornará os egípcios mais sábios, e lhes dará mais memória: memória e ciência encontraram um remédio” (*apud* Gonnnet, 2004, p. 32) Entretanto, o rei Thamus contestava essa visão que considerava muito otimista e advertia contra os perigos da escrita:

Como tu és o pai da escrita, atribuis a ela, por benevolência, efeitos contrários aos que ela tem. Pois ela desenvolverá o esquecimento nas almas daqueles que a terão adquirido, pela negligência da memória; fiando-se ao escrito, e de fora, por caracteres estrangeiros, e não por dentro, e graças ao esforço pessoal, eles se lembrarão de suas lembranças. (Discurso de Platão *apud* Gonnnet, 2004, p. 32)

Esta pequena história simboliza bem a nossa complexa relação com os gêneros discursivos (oralidade x escrita) e com a memória. A tradição oral sempre foi tão valorizada que quando se propõe substituí-la por uma nova técnica que subverte os antigos lugares de memória, do saber, surgem posições resolutas, pois os homens corriam o risco de perder sua memória. Por que não esquecer? Talvez pela necessidade de reavaliar as práticas do passado, ou resistir à perda de um passado. Com a passagem da civilização da oralidade para a civilização do escrito, do registro, potencializou-se o desenvolvimento de novos gêneros discursivos e, conseqüentemente, o crescimento do volume de memórias. Assim, os gêneros discursivos são veículos do pensamento, são formas de registro e comunicação da memória coletiva.

Em tempo anterior, a memória precisava de lugares físicos (museus, bibliotecas), agora é mais facilmente compartilhada. Com a proliferação dos gêneros

discursivos, surgiram inúmeras possibilidades de construção, organização e recuperação da memória coletiva. As novas formas de comunicação suscitam uma variedade de lugares de encontro entre os sujeitos, promoveram o diálogo e, logo, essas redes possibilitaram a inter-relação e a construção de uma multiplicidade de memórias coletivas.

É a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social.[...] É na linguagem que se constroem as culturas humanas, ou seja, que se constroem as narrativas e os discursos que orientam as nossas ações. (Ferreira, 2002, p. 8)

As tecnologias de comunicação redefiniram as nossas formas de interagirmos com o conhecimento e com a memória, pois criaram novos paradigmas que interferem nas relações sociais. A “difusão das novas tecnologias em rede visava a promover a coesão social, auxiliando a formação de uma memória comunitária.” (Casalegno, 2006, p. 21)

Os gêneros discursivos criam uma memória a qual podemos sempre recorrer ou regressar, constituindo-se em testemunhas de um passado construído coletivamente. As memórias coletivas são coletadas de acordo com os tipos de gêneros discursivos que são seus espectadores, que apreciam as memórias ao longo do tempo. Registrar as memórias coletivas é deixar-se transparecer para a apreciação dos outros.

O conjunto de gêneros discursivos, portanto, conectam pessoas, lugares, diálogos, acontecimentos, pontos de vista, que compõem a rede da memória coletiva. Para Pierre Lévy, “toda a história da cultura explora os diferentes meios de introduzir o indivíduo na memória coletiva, a fim de se forjar a pessoa humana.” (Casalegno, 2006, p. 286)

3.4 Os lugares de memória no contexto educativo

Atualmente, a memória histórico-cultural, ou seja, a memória coletiva, não faz parte da formação e da educação dos brasileiros. Memória é vista na escola apenas como capacidade de memorização, de transmissão e apreensão de conhecimentos. O conceito de memória, como pudemos perceber, é mais amplo e complexo, e no contexto educativo está voltado para a questão da identidade, do reconhecimento de um sujeito

histórico. A valorização da memória coletiva possibilita a construção de um “eu” tanto individual como coletivo.

Assim, é necessário renovar a concepção do processo de recuperação e socialização da memória coletiva no contexto educativo. A escola deveria ser o principal lugar de (re)construção da memória coletiva, já que é um espaço de narração e valorização das experiências. Trabalhar a memória em contextos educativos é indispensável para o processo de construção de significações.

O papel da memória coletiva nos processos de formação da experiência é fundamental, pois não está relacionado apenas à conservação e acúmulo de elementos passados, nem de um registro passivo dos acontecimentos, mas porque também atua como um operador de esquecimento de lembranças que podem retornar sob uma nova forma. (Gorovitz, 2006, p. 21) Os educadores podem atuar no resgate e socialização das memórias coletivas criando lugares de memória, que possam contribuir para a aproximação entre memória e experiência, promovendo uma maior articulação entre passado, presente e futuro.

Trabalhar a memória coletiva na escola é importante devido a questão do pertencimento, o aluno poder se identificar com a sociedade onde vive, com o tempo histórico em que está situado, para saber que há coisas que antecedem a sua existência e que o influenciam diretamente. Possibilitar que os sujeitos restabeleçam seus laços com a sociedade e se percebam como sujeitos históricos, que possuem um lugar no mundo.

A memória muitas vezes só é trabalhada na escola por meio das aulas de história, sendo apresentada aos educandos por meio da linearidade temporal e do livro didático. O papel dos gêneros discursivos como lugares de memória, de sobrevivência de um passado coletivo, é restringido apenas à transmissão de conhecimentos. A utilização dos gêneros discursivos no contexto educativo também é restringida ao discurso oral (dificilmente ao diálogo) e ao livro didático. Ou então, quando se trata de gêneros digitais, restringe-se o aprendizado ao mero domínio da ferramenta. “Assim, o ensino meramente técnico, formal, limita as experiências significativas na construção do conhecimento e não conduz à competência comunicativa.” (Mello, 2005, p. 17)

Considerando que todas as relações discursivas se manifestam sempre por meio de algum tipo de gênero discursivo, torna-se importante, tanto para a compreensão como para a produção, que os educadores tenham um maior conhecimento das formas de utilização e das potencialidades desses aparatos comunicacionais. Além disso, os “gêneros organizam os conhecimentos de determinadas maneiras, associadas às intenções e propósitos dos locutores.” (Goulart, 2003, p. 107) Na educação de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, faz-se importante a adoção de

gêneros discursivos do nosso cotidiano, “em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulem apenas no universo escolar.” (Marcuschi, 2005, p. 36)

Desse modo, a escola rompe com o tradicional papel de instituição reprodutora dos saberes historicamente construídos, de saberes prontos e fechados, e se volta para a aventura de construir o mundo em significados.

3.4.1 O educador e as novas linguagens

As constantes modificações nos modos e possibilidades de uso da linguagem são reflexos das mudanças científico-tecnológicas emergentes no mundo. Os aparatos comunicacionais fazem parte da vida das pessoas e do cotidiano das instituições de forma cada vez mais intensa e, conseqüentemente, essas transformações afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem. A educação contemporânea não pode estar alheia a essas progressivas mudanças, uma vez que se constitui em uma prática voltada para a formação de cidadãos que saibam aturar criticamente na sociedade.

Hoje, podemos aprender de formas diferentes e em lugares diferentes, a sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. Todavia, ainda temos arraigada a idéia de que é a escola a promotora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender estão se tornando desafios e ao mesmo tempo necessidades básicas como nunca visto antes. Há uma infinidade de informações, múltiplas fontes, diferentes pontos de vista, o que torna a prática educativa hoje mais complexa, além disso, a sociedade também está mais complexa. Com a constante profusão de gêneros discursivos precisamos repensar todo o processo pedagógico, (re)aprender a ensinar, a dialogar com os educandos, a planejar atividades.

Nesse contexto, surgem demandas ao processo ensino-aprendizagem que envolvem questões relacionadas à forma como utilizaremos essas diferentes linguagens (aqui representadas pelos gêneros discursivos) no contexto educativo de modo a potencializar a construção de conhecimentos significativos para a atuação dos educandos no mundo hoje. Contudo, percebemos muitas vezes que a prática é diferente das intenções, existem educadores que fazem o mínimo possível para utilizar as novas linguagens, o que pode gerar um processo educativo pautado nos modelos autoritários, nos quais os educandos assumem um papel passivo. Ou então, vemos educadores deslumbrados com as novas linguagens, que rejeitam uma série de outras linguagens

que também são importantes na formação dos educandos e acreditam que os gêneros digitais são uma grande solução e por si só já bastam.

Sem a desmistificação da mídia, dificilmente estaremos formando cidadãos aptos a analisar, criticar e influir no seu próprio meio. Sem adquirir as ferramentas para desconstruir e produzir conteúdos audio-visuais, nossos jovens estarão menos capacitados a construir o futuro. (Gontijo, 2004, p. 450)

Um dos grandes desafios para o educador é proporcionar processos educativos mais participativos, o ensinar-aprender juntos por meio de um diálogo mais aberto, um processo dinâmico onde educador e educandos possam trocar experiências, interagir e construir juntos o processo ensino-aprendizagem. Paulo Freire defende que a educação deve abrir possibilidades para o diálogo sob o risco de que a tensão existente entre a autoridade e a liberdade, nas relações estabelecidas durante os processos educativos, se reproduza na utilização de novas linguagens.

Paulo Freire (1996) afirma que a tarefa do educador é “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p.38) e não se limitar apenas ao trabalho com as novas linguagens, mas se estender à assunção de uma maneira contemporânea de conceber e experienciar a práxis educativa.

Da maneira como concebemos, pensar educação, hoje, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, repensar e reinventar as estratégias educacionais a fim de enfrentar desafios apresentados pela cultura contemporânea.

As ‘novas tecnologias’ são velhas criações que existem desde que surgiu o homem. Hoje, são os usos e as experiências que lhes dão valor ao fornecerem-lhes o sentido: cabe aos humanos as utilizar para concretizar essa visão poética. (Casalegno, 2006, p. 33)

4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metáfora do olhar é ponto de partida desejável para o entendimento do fazer pesquisa. *Olhar* é fitar à volta, mirar e contemplar o mundo por meio de um órgão dos sentidos. Nossos olhos têm uma especificidade em relação aos demais órgãos de nossos outros sentidos: são os únicos a possuir uma membrana nervosa – a retina – diretamente vinculada ao cérebro. Porém, mais do que com o cérebro, o olhar relaciona-se com o pensamento. Não olhamos senão por meio do modo como pensamos, e pensamos de acordo com o nosso lugar na história.²²

Por meio da lógica hipertextual, aqui entendida como uma abordagem comunicacional, foram analisados alguns gêneros discursivos que versam sobre a memória no campo da ciência e tecnologia, assim como a suas contribuições para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem ao subsidiarem a construção de conhecimentos. O eixo principal da investigação foi a interlocução, o diálogo, a interação mútua, uma versão do dialogismo e da polifonia de Mikhail Bakhtin. Os gêneros discursivos possuem finalidades comunicativas e expressivas de manifestação da cultura, possibilitam a troca de mensagens em contextos culturais específicos e, assim, mantêm viva a memória da sociedade.

As observações empreendidas nesta pesquisa foram desenvolvidas de forma participativa, de modo a analisar sob a ótica bakhtiniana e a concepção hipertextual os processos comunicacionais, as relações entre os sujeitos, sujeitos e gêneros discursivos, gêneros discursivos e memória coletiva.

4.1 A arte do pesquisar

O ato de pesquisar acompanha o ser humano desde sua origem. As pessoas sempre exerceram atividades como observar e analisar para assim poderem chegar a conclusões e, por fim, interferirem em seu ambiente. Ou seja, desde o início, o ser humano elabora “seu saber a partir de sua experiência e de suas observações pessoais.”

²² MEKSENAS, 2002, p. 15.

(Laville & Dionne, 1999, p. 17) E, assim, o ser humano percebeu que esse saber construído poderia ser utilizado para melhorar a sua vida.

Contudo, com o passar dos anos, houve um progressivo desenvolvimento das rústicas práticas de pesquisa e uma maior elaboração dos saberes construídos, o que ocasionou a racionalização do senso comum, a criação de métodos de pesquisas mais elaborados, o detalhamento de metodologias e, assim, o nascimento de abordagens de pesquisa, como o positivismo. Após o positivismo foram desenvolvidas outras formas empíricas de produzir conhecimento, de acordo com cada área do conhecimento.

A abordagem clássica positivista dos fenômenos e o procedimento analítico de matriz cartesiana, sem dúvida alguma, trouxeram enormes contribuições ao avanço do conhecimento científico, entretanto, houve a necessidade de repensar essa maneira de investigar o mundo, pois os métodos de investigação não atendiam mais aos anseios das ciências humanas que se desenvolviam cada dia mais. Em ciências humanas busca-se “compreender problemas que surgem no campo do social, a fim de eventualmente contribuir para sua solução” (Laville & Dionne, 1999, p. 41), e não apenas estabelecer as relações de causa e efeito de um fenômeno, como nas ciências naturais, já que os fenômenos humanos, na realidade, “repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem.” (Laville & Dionne, 1999, p. 41)

Nas pesquisas realizadas no campo das ciências humanas há a preocupação de se tentar compreender os objetos de investigação por meio de uma metodologia de pesquisa capaz de oferecer ferramentas adequadas a uma abordagem do objeto, que permita investigar a complexidade do todo relacional que o constitui. Busca-se, portanto, uma abordagem metodológica que considere a complexidade e a multiplicidade dos fenômenos, pois nas ciências humanas “os objetos de pesquisa são dotados de liberdade e consciência.” (Laville & Dionne, 1999, p.32)

Desse modo, “o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido.” (Laville & Dionne, 1999, p.34) O pesquisador em ciências humanas não pode apagar-se frente aos fatos sociais, pois este “é um ator agindo e exercendo sua influência.” (Laville & Dionne, 1999, p. 33). Não analisamos nos processos educativos objetos estáticos, trabalhamos, em geral, com sujeitos, atores sociais que fazem com que esses processos ocorram, atores que estão presentes em nossas relações cotidianas.

Portanto, não seria possível realizar aqui um estudo sem o envolvimento com o objeto de pesquisa e os atores sociais, uma vez que esta pesquisa não está voltada apenas para a descrição de objetos, mas para o seu questionamento, sua análise, visando encontrar os “porquês”, os “sentidos”, as relações que o objeto de pesquisa estabelece, de modo a interpretar mais densamente os processos educativos. Devemos

partir, portanto, para a pesquisa utilizando um debate mais elaborado, nos lançando na busca de sentido.

Assim, não analisamos os processos educativos apenas em ambientes formais de ensino-aprendizagem, pois estes se dão constantemente em nossas relações cotidianas, o que torna a pesquisa em Educação & Comunicação muito mais complexa, mas ao mesmo tempo muito mais rica e instigante.

Devido à amplitude dos processos educativos, as pesquisas desenvolvidas nesse contexto se tornam bastante desafiadoras, pois não podemos nos prender apenas no que os nossos olhos podem ver; o ambiente, as relações, tudo que envolve o nosso objeto de pesquisa e o influencia não pode ser desconsiderado. Se a observação fosse apenas uma observação dos nossos objetos, tais como são, a “observação seria uma mera atenção passiva, um puro estudo receptivo” (Fourez, 1995, p. 39), mas é no momento de delimitar o nosso olhar que o pesquisador atua, pois “a observação não é puramente passiva: trata-se antes de uma certa organização da visão.” (Fourez, 1995, p. 40) Portanto, não se observa passivamente, mas busca-se uma observação adequada a partir da estruturação do que se quer observar, de acordo com as noções que nos parecem úteis.

Subseqüente à observação fazemos a descrição e análise do que foi observado e, para isso, utilizamos uma série de noções, conhecimentos que já possuíamos, sendo que estes correspondem às nossas representações teóricas, que nos permitem organizar a nossa descrição e iluminar a nossa análise. Assim, a observação se constitui em uma interpretação acerca do objeto observado, na ação do pesquisador frente ao contexto que se apresenta.

Nessa perspectiva, podem existir diversas maneiras de se abordar uma mesma questão, assim como existem múltiplas maneiras de pensar, contudo, as diferentes interpretações não são equivalentes, mas estão interligadas graças a uma linguagem, de forma a constituir um quadro teórico que aborde todas as nuances do objeto analisado.

“Além disso, não se pode observar sem utilizar a linguagem, seja verbal, seja mental. E a língua já é uma maneira cultural de estruturar uma visão, uma compreensão.” (Fourez, 1995, p. 44) Para Bakhtin, a linguagem é o elemento articulador entre os sujeitos e os gêneros discursivos definem as inúmeras possibilidades de uso da linguagem na produção de mensagens. “Um objeto só é um objeto sob condições de ser determinado objeto descritível, comunicável em uma linguagem.” (Fourez, 1995, p. 48)

Segundo Bakhtin, cada pessoa possui um sistema de valores, o que irá moldar as suas decisões, seu discurso, sua posição no mundo. Esse conjunto de valores e crenças é pressuposto no meio social de forma que os julgamentos estabelecidos pelos

sujeitos são produtos da interação social, de um discurso que vem sendo construído historicamente. Desse modo, o pesquisador não pode ser neutro, não pode assumir uma postura totalmente objetiva frente ao objeto, o que estabelece uma sintonia entre o referencial teórico bakhtiniano e a abordagem de pesquisa qualitativa aqui proposta.

O início de qualquer investigação científica parte de uma visão espontânea, as nossas representações de mundo, ou seja, os nossos modelos “partem sempre de uma visão ligada à vida cotidiana, de uma visão espontânea, evidentemente condicionada pela cultura.” (Fourez, 1995, p. 66) Esses modelos podem ser diferentes em culturas distintas ou um modelo relacionado a uma determinada cultura pode se modificar ao entrar em contato com outra cultura.

A complexidade do conhecimento origina-se justamente nesse embate de pontos de vistas, é o que torna mais completo o arcabouço de informações que utilizamos para tentar compreender o mundo em que vivemos. Assim, “o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada” (Laville & Dionne, 1999, p. 39).

4.1.1 A pesquisa em Educação: uma visão humana da construção do conhecimento

A nosso ver, a pesquisa em educação muitas vezes é vista pelos pesquisadores como uma prática não-racionalista. O racionalismo de origem iluminista é o território da razão, das instituições, do saber metódico e da busca da normatização da ciência. Já o irracionalismo se opõe ao poder exclusivo da razão no processo de conhecimento, aos modelos e aos métodos da ciência institucionalizada e ao espírito científico universalizante, defendem a valorização do que é particular, através da compreensão do conteúdo dos fenômenos. Dessa maneira, o racionalismo seria essencial “à construção metódica do saber.” (Laville & Dionne, 1999, p. 23)

Então, como algo a-teórico/não-racional, que se constitui a prática educativa, pode ser transplantado para dentro da teoria?

Cabe ao pesquisador refletir sobre o real conteúdo dessas práticas, sobre o que elas informam, sem violar seu caráter individual, mas traduzi-las para o interior da teoria, ou mesmo abrangê-las através das formas lógicas. Essa é a finalidade da pesquisa teórica, um processo de apreensão da realidade que aponta de volta para os estágios iniciais pré-teóricos, para o nível da experiência diária. (Weller et al, 2002, p. 384)

Dessa forma, “teorias não são representações (corretas ou erradas) de determinados fatos, mas versões ou perspectivas através das quais o mundo é visto.” (Flick, 2004, p. 60)

Nesse aspecto, a teorização não começa com a ciência, a experiência cotidiana pré-científica também está permeada de teoria. A vida vivida é um fluxo constante, que oscila entre um pólo teórico e um pólo a-teórico, envolvendo uma constante mistura e rearranjo de diferentes categorias de origens distintas, e assim, também o vivido originalmente no campo a-teórico teve sua função teórica, sua justificação, seu sentido e possibilidade.

O método é a chave para que ocorra a passagem do a-teórico para o teórico, é o que torna o pesquisador capaz de fazer uma “releitura de um certo número de elementos do mundo por meio de uma teoria” (Fourez, 1995, p. 46), de forma a construir uma interpretação e elaborar uma teoria acerca do observado.

Considerando que o mais importante na pesquisa em educação não é a análise do que é uma realidade social, mas como ela é constituída (Weller, 2005), voltamos para a fina camada entre a experiência e teoria, para aquilo que à primeira vista se aparenta obscuro, simples, banal, a-teórico, desprovido de qualquer sentido e significação histórica. Faz-se assim um apelo ao uso da razão, pela confiabilidade em que possa ser o instrumento analítico capaz de fazer emergir as experiências submetidas ao campo a-teórico com uma diferença: não mais como caóticas, mas cunhadas por conceitos, legitimadas na ordem não-linear do mundo, portanto, comunicadas, interpretadas e partilhadas em comum. Dessa forma, “os sistemas teóricos aparecem como interpretações que organizam a nossa percepção do mundo.” (Fourez, 1995, p. 67)

Na pesquisa qualitativa, que investiga o cotidiano educativo, a fonte de dados é o próprio contexto, é o próprio processo educativo, no qual emergem acontecimentos. Assim, busca-se analisar esse processo enquanto instância de uma totalidade social, além de tentar compreender os sujeitos envolvidos, para que, por meio destes, compreenda-se também o seu contexto. Nessa pesquisa, portanto, designamos as pessoas investigadas pelo termo sujeitos de pesquisa, pois o termo objetos de pesquisa passa a idéia de que o investigado não possui uma participação ativa no processo de pesquisa e que o pesquisador é o único que possui o poder para realizar a interpretação. Já o termo sujeitos de pesquisa traz a noção de que o investigado tem voz ativa e capacidade de construir uma interpretação sobre seu contexto, tornando-se co-participante do processo de pesquisa. Assim, a própria utilização de certos termos pelo pesquisador reflete a sua posição, legitima sua forma de pesquisar.

Os estudos no campo das ciências humanas, portanto, diferem das ciências naturais também pela relação de seus objetos de análise. Ainda que nenhum

conhecimento acerca do mundo seja possível fora de uma prévia investigação de suas partes, isso não implica que tenham que ser estudadas primeiramente de forma isolada, com um processo de especialização, pois quando o conhecimento é isolado um do outro e estudado separadamente, acaba contribuindo para que o conhecimento seja visto e apreendido de maneira compartimentada.

Os objetos estudados nas ciências sociais e, principalmente, no campo da educação compreendem, sobretudo, as expressões ou interações estabelecidas na comunicação diária. Assim, para o pesquisador é importante escutar, ouvir e observar considerando tanto a racionalidade como a sensibilidade, a fim de compreender e perceber a forma como as pessoas se constituem como sujeitos. Ao final, atribuindo ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, o pesquisador dá de seu ponto de vista aquilo que somente de sua posição e com seus valores é possível enxergar – sua interpretação.

De acordo com a teoria bakhtiniana, a especificidade da pesquisa em educação baseia-se no fato de que seu objeto é um sujeito falante e produtor de textos e significações, assim, não é possível o desenvolvimento de um trabalho de campo que não vise o encontro ou a troca com o *outro* e em que o pesquisador não procure um interlocutor. A pesquisa, nesse sentido, constitui-se em um embate de múltiplas vozes, onde, “ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.” (Freitas, 2003, 33)

Assim, o que devemos buscar no desenvolvimento de uma pesquisa que empregue uma abordagem dialógica e polifônica do contexto educativo,

não é realizar uma análise, entendida em seu sentido etimológico (ana = semelhança e lise = quebra, fragmentação), mas uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado. (Freitas, 2003, p. 31)

4.2 Percursos metodológicos

Esta pesquisa buscou trabalhar com a multiplicidade do cotidiano educativo, o que se faz necessária uma multiplicidade de enfoques para abordá-lo. Pretendeu-se promover, nessa perspectiva, uma compreensão da educação na era contemporânea, no sentido em que esta se constitui em um dos principais resultados e promotoras de uma memória coletiva. Memória esta que, ao ser trabalhada nos processos de ensino-

aprendizagem, reconhece a historicidade do conhecimento, valorizando seu processo dialético de construção, de forma a não basear a educação em uma simples memorização acrítica de conteúdos abstratos e descontextualizados.

A pesquisa foi desenvolvida de modo a analisar as potencialidades da lógica hipertextual, no trabalho com os gêneros discursivos e a memória coletiva, para a área educativa. A pesquisa se constituiu de análise de exemplares dos gêneros discursivos, questionários, grupos de discussão e análise de textos dos participantes.

4.2.1 Coleta de dados

Como estratégia metodológica foram realizados três grupos de discussão (em média 6 a 8 participantes cada um) com estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que estavam cursando a disciplina Educação Hipertextual²³ durante o 1º semestre do ano de 2008. Decidimos realizar os grupos de discussão com os estudantes dessa disciplina devido a dois fatores:

- Os estudantes que participaram dessa atividade tiveram, ao longo do semestre, um breve contato com a lógica hipertextual e a teoria dialógica bakhtiniana, de modo a possuírem argumentos para observar os gêneros discursivos e debaterem com mais propriedade;
- Matriculei-me na disciplina “Estágio de Docência no Ensino de Graduação” (1º semestre de 2008), ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, assim, acompanhei a turma da disciplina Educação Hipertextual desde o início do semestre como estagiária e como pesquisadora, também participei da elaboração do plano de curso a ser trabalhado e atuei no desenvolvimento das atividades pedagógicas da disciplina.

A pesquisa com os participantes da disciplina foi realizada com o objetivo de discutir as potencialidades e formas de utilização dos gêneros discursivos nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de analisar como são trabalhados no contexto educativo atualmente e discutir novas maneiras de se trabalhar a questão da ciência e tecnologia para a Educação.

²³ Disciplina ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação para o curso de Graduação e ministrada pela Dr^a. Ângela Álvares Correia Dias.

Grupos de discussão são formados por relações entre sujeitos, nos quais se pesquisa *com* os sujeitos. Refletem o caráter interativo e polifônico da coleta de dados, de modo que a opinião do grupo não irá constituir a soma de todas as opiniões individuais dos participantes, mas o produto resultante das interações coletivas. A atuação de cada participante ocorre de forma distinta, pois refletem as diferentes visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence (Weller, 2006).

A atividade com grupos de discussão se constitui em espaços de narrativa que privilegiam o diálogo, a troca de experiências e a exposição de idéias divergentes, de forma que, cada participante poderá falar e também escutar uns aos outros. Assim, os grupos de discussão possibilitam:

identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. (Kramer, 2003, p. 66)

Na atividade em questão, os gêneros discursivos que foram analisados serviram como estímulo para o início da discussão entre os participantes. Este estímulo foi o mesmo para os três grupos de discussão realizados, no decorrer da atividade a organização das falas e a direção das discussões ficaram a critério de cada grupo. Enquanto pesquisadora, somente interfeiri quando solicitada ou quando percebi que era necessário lançar uma pergunta ou um comentário para manter a continuidade das discussões e a interação do grupo, assim, cada grupo de discussão foi diferente do outro.

As perguntas lançadas não se constituíram em um roteiro a ser seguido, mas sim em oportunidades de trabalhar temas que até então não tinham sido discutidos, mas que eram relevantes para a pesquisa. Além disso, foram elaboradas perguntas que possibilitavam a geração de narrativas e não a mera descrição de fatos (Weller, 2006). As perguntas utilizadas durante a realização da atividade, mas de acordo com o desenvolvimento de cada grupo de discussão, foram:

- 1- De que modo a comunicação, que é um elemento da socialização do ser humano, ocorre em forma de rede ou teia, ou seja, um mesmo indivíduo recebe não só uma mensagem, mas várias ao mesmo tempo e também reage a elas simultaneamente?
- 2- Se encontrada alguma forma de linearidade, a mesma tem algum objetivo específico ou ela pode impossibilitar a livre interação do leitor com o texto ou do navegante com o hipertexto?

- 3- Como é realizado o resgate da memória no campo da ciência e tecnologia em cada gêneros discursivo? De que maneira o modo como é realizado esse resgate influencia o processo de construção do conhecimento?
- 4- Os novos textos que surgem com o advento da ciência e tecnologia estão sendo utilizados atualmente para um avanço no processo ensino/aprendizagem, ou estão sendo utilizados de forma a simplesmente reduzir conteúdos e apresentá-los em um outro meio com formato diferente?
- 5- O gênero discursivo analisado empreende atividades e desenvolve conteúdos num ambiente que possibilita a interlocução de discursos de diferentes áreas?
- 6- Como o gênero discursivo materializa a concepção de hipertexto? E como essas linguagens poderiam ser trabalhadas em sala de aula, com quais objetivos?
- 7- O acesso aos gêneros discursivos está disponível no âmbito escolar ou fora dele? Dos gêneros discursivos observados, qual poderá despertar mais o interesse dos alunos? Quais as causas prováveis do interesse?

No dia de realização do grupo de discussão, antes de iniciar o debate, foi entregue um questionário de identificação (em anexo) para cada pessoa que participou da atividade. Esse questionário serviu exclusivamente para coletar dados pessoais dos participantes (por exemplo: idade, sexo, se atuam como docentes, entre outros). Todos os grupos de discussão realizados foram gravados para posterior transcrição e análise.

Como trabalho final da disciplina Educação Hipertextual, foi proposto aos estudantes que produzissem um artigo, uma reflexão sobre um dos tipos de gênero discursivo²⁴ segundo a lógica hipertextual. Esse material também foi analisado com o objetivo de investigar o modo como os participantes vêem a lógica hipertextual na prática em seu campo de atuação.

4.2.2 Análise dos gêneros discursivos

Analisamos o objeto de pesquisa escolhido, que foi composto por três tipos de gêneros discursivos mais comumente utilizados no contexto educativo e no dia-a-dia: livro, vídeo e site, tomando como base o referencial teórico construído. Esses gêneros discursivos possuem como temática principal a memória no campo da ciência e tecnologia. Na análise dos gêneros discursivos investigamos as possibilidades de

²⁴ A escolha do objeto de estudo ficou a critério de cada estudante, mas sendo preferível que analisassem o objeto de estudo de sua monografia ou de sua área de atuação.

construção de uma memória coletiva – uma vez que esta se apóia sobre uma narrativa, que pode estar presente e difundida em diferentes gêneros discursivos – a partir de diferentes pontos de vista, possibilitando a construção do conhecimento de forma interativa e dialógica.

Na análise e exploração das produções representantes dos três tipos de gêneros discursivos buscamos reconhecer os conceitos relacionados à teoria dialógica bakhtiniana e à lógica hipertextual, que constituíram as categorias de análise, tais como: **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade, Não-linearidade (multilinearidade), Heterogeneidade, Interatividade, Interdisciplinaridade.**

As formas de linguagens escolhidas para análise, representantes dos três tipos de gêneros discursivos, são:

- **Site:** Wikipédia – www.wikipedia.org
- **Vídeo:** “Consciência Quântica”; “Mecânica Quântica - O princípio da incerteza de Heisenberg 1”; “Redes – Los inventores del mundo moderno”
- **Livro:** “Corpo humano – Dê vida ao corpo!”, Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2007.

5. PESQUISA COM SUJEITOS: ANÁLISE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio histórica, se constitui, pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (Kramer, 2003, p.33)

No trabalho com grupos de discussão buscamos não criar artificialmente uma situação a ser pesquisada, mas criar oportunidades de ir ao encontro dos sujeitos sociais e seus enunciados no processo de interação dialógica. Assim, os grupos de discussão ocorreram como um desenrolar da disciplina Educação Hipertextual, constituíram-se em um momento de encontro dos diversos pontos de vista dos participantes elaborados ao longo do semestre, de modo que as discussões fluíram de forma intercalada e híbrida de “vozes e linguagens sociais”, fazendo com que cada grupo percorresse uma temática principal diferente.

Procurou-se, nos grupos de discussão, compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa para que, por meio destes, fosse possível também uma melhor compreensão do seu contexto histórico-social. Contexto este em que estão presentes os gêneros discursivos – “formas de pensamentos” – bem como os processos de construção da memória coletiva.

Ao pesquisarmos *com* os sujeitos, consideramos os estudantes interlocutores, co-autores de todo o processo de construção da disciplina Educação Hipertextual (1º/2008), primando pela concepção dialógica da alteridade defendida por Bakhtin, para o qual “considerar a pessoa investigada como sujeito, implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora, de capacidade de construir um conhecimento sobre uma realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa.” (Freitas, 2003, p.29)

Como pesquisadora, participei com os sujeitos dos três grupos de discussão, mas não com o objetivo de guiar as discussões, mas com a finalidade de instigar os debates, abordar assuntos ainda não comentados, esclarecer eventuais dúvidas. Aos grupos sempre foi dada autonomia, desde sua formação, condução do debate, síntese e nomeação. Após a realização dos três grupos de discussão houve um encontro com todos os estudantes da disciplina para socialização da experiência. Primeiramente, cada

grupo fez uma síntese das principais temáticas abordadas na discussão e escolheu um nome que melhor lhes representasse, para depois socializarmos nossas experiências.

Antes da realização de cada grupo de discussão, cada participante preencheu o questionário de identificação, de modo que cada um lhe atribuiu nomes fictícios. Os três grupos constituídos e seus respectivos participantes foram:

- Grupo 1 - Wikigroup: H, Flor, Oi, Lili, Ony, Conde.
- Grupo 2 - Quarteto Fantástico: Escorpião-rei, Homem-aranha, Cleber, João, Stive, Carlão.
- Grupo 3 - Goela abaixo: Bruce Wayne, Galak, Amora, Mel, Mamy's, Violeta, Fulano, Magali, Águia, Elaine, Carlão²⁵.

A maioria dos participantes dos grupos de discussão eram estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE/UnB, os demais cursavam Letras, Matemática, História e Ciências Contábeis. Eram estudantes que cursavam do 4º ao 11º semestre de graduação, em geral, formandos. Os participantes situavam-se em uma faixa etária entre 20 e 41 anos, contudo, os grupos de discussão eram predominantemente de jovens.

A grande maioria dos sujeitos participantes não está atuando na área educacional, os poucos que exercem atividades relacionadas ao campo educativo estão na rede pública ou privada de ensino, Educação Corporativa, programas de sócio-educação, Educação Superior e avaliação de programas educativos. Dentre esses, o tempo de atuação varia entre 1 e 10 anos, sendo essencialmente em estabelecimentos públicos.

5.1 Educadores em formação e a lógica hipertextual: discursos

Em todos os três grupos de discussão, os participantes, durante as falas, mostraram-se bastante preocupados em relação à formação dos educadores e, principalmente, em relação ao trabalho do educador em sala de aula. O tema mudança foi muito debatido pelos grupos, todos possuem a idéia de que é necessário um

²⁵ Carlão também é orientando de mestrado da professora Ângela A. C. Dias, mas como era seu primeiro semestre no programa de pós-graduação da FE/UnB, participou da disciplina e das atividades para adquirir mais experiências e auxiliar nos debates.

movimento pela reformulação dos cursos de formação de profissionais para a educação, além disso, todos os participantes mostraram-se abertos a essa mudança.

Ao examinar os obstáculos que vêm dificultando a concretização de mudanças e propostas, Carlão (grupo 3, 03'44") questiona por que os professores encontram dificuldades em interagir com os alunos e pergunta ao grupo, "você realmente está preparado pra falar a linguagem que o aluno quer escutar?" A seu ver, um desafio a ser vencido é romper com a estrutura hierárquica e linear que sequencia, em escala de importância, as atividades escolares.

Magali (grupo 3), ao responder a indagação de Carlão, comenta sobre a necessidade de abrir espaços à diversidade de linguagens, bem como de romper com preceitos tradicionais e ultrapassados para que se possa repensar a prática pedagógica frente às rápidas transformações que ocorrem no seio da sociedade.

De acordo com o que a gente vê na educação linear [...] é o que a gente aprendeu e dentro da universidade é a aceitação dos mesmos programas de, [alguém pronuncia a palavra linear] monotonia, de repetição, cópia, control C, control V, sempre a mesma coisa. E pra gente se desligar disso e levar uma coisa diferente pra dentro da sala de aula é complicado porque é um trabalho pessoal grande, a gente tem que rever aquilo que a gente já estudou, a forma como a gente estudou a vida inteira [...] eu sei que não foi bom pra mim e eu quero levar de um modo diferente. Então a gente vai ter que ir contra o sistema da escola, porque as escolas elas não estão preparadas ainda pra receber o novo, uma coisa diferente - o conteúdo programático é fechado, os professores têm, quando eles vão fazer os planos de aula eles querem dá, às vezes os professores repetem os mesmos planos de aula que eles têm, que ensinam há séculos na mesma escola, não eu sempre fiz assim, eu sempre, sempre deu certo e vamos continuar fazendo assim. Então acho que pra gente implementar essas novidades, trazer uma nova linguagem pro aluno, vai, é complicado, mas é um desafio, que a gente tem pela frente. (Magali, grupo 3, 03'54")

Nessa perspectiva, as reformas curriculares formais, como aponta Moreira (1995, p. 7), "que simplesmente, eliminam ou substituem disciplinas e conteúdos, conservando a justaposição entre a formação referente ao conteúdo específico e a formação pedagógica, pouco têm contribuído para o enfrentamento dos entraves". Por outro lado, não faltam teorias e idéias capazes de fundamentar os esforços que se fazem para orientar o currículo das licenciaturas.

Uma participante da pesquisa, Águia (grupo 3, 14'29"), pontua, de forma contundente, esse descompasso: ao mesmo tempo que há uma cobrança dos estudantes do curso de Pedagogia em assumirem uma postura mais crítica e uma visão mais ampla e transformadora da Educação, apontando novas perspectivas de análise da formação de professores, perpetua-se a vocação tradicional na organização e no funcionamento das licenciaturas.

Esse descompasso pode ser notado pela percepção que os estudantes têm entre a teoria e prática. Por exemplo, o estudante Galak (grupo 3, 14'53") comenta que na Faculdade de Educação só é ensinado teoria, belas teorias, mas quando os estudantes vão vivenciar uma situação, não sabem como aplicar na prática o que aprenderam, pois na UnB só é ensinado teoria, receitas de bolo, não é trabalhada a prática, não é proporcionada uma aprendizagem que englobe a vivência dos estudantes. Em consonância com essa visão, um outro estudante, João (grupo 2, 05'34"), comenta que na própria graduação da UnB há uma exigência por trabalhos fechados, devido ao "rigor científico".

Mel (grupo 3, 12'25"), a partir de sua experiência em sala de aula de Educação Infantil, narra que nas séries iniciais prevalece mais a construção da criança, onde as aulas são mais dinâmicas e os alunos se expressam por meio de desenhos. No entanto, com o passar do tempo, das séries, esse processo vai sendo engessado, os professores acreditam que devem ser mais rígidos e ao final das séries da Educação Básica os professores seguem apenas o caminho do livro didático, o que não oferece mais oportunidade de criação dos educandos. Assim, os educandos iniciam o processo educativo com a mente aberta, mas vão sendo engessados ao longo da caminhada escolar e, quando chegam à faculdade (no curso de Pedagogia), tem que abrir a mente novamente.

Nesse contexto, como comenta Carlão (grupo 2, 05'17"), costuma-se entender que os conhecimentos concebidos de forma hipertextual não são confiáveis, na medida em que apresentam um formato maleável e dinâmico de circulação de idéias e comportamentos, ultrapassando, assim, os limites da concepção formal e rigorosa dos processos de elaboração do conhecimento.

Essas reflexões apontadas pelos grupos de discussões indicam, a nosso ver, duas questões fundamentais em relação aos cursos de formação de educadores. Em primeiro lugar, a teoria aparece dissociada da prática, não dando

margem à reflexão ou a questionamentos acerca da relação que existe entre essas duas realidades. Em segundo, é necessário uma re-discussão e re-delimitação dos fundamentos, objetos e métodos das "ciências" da informação e comunicação, referindo-se a uma nova forma de ver o pensamento científico no contexto contemporâneo.

Outra questão relevante, mencionada por um participante do grupo de discussão, é o fato de não se confundir o hipertexto com uma simples enciclopédia ou como um produto puramente tecnológico: "É só uma questão da co-autoria" (Carlão, grupo 2, 05'17"); ou seja, não podemos compreender a comunicação hipertextual como uma mera produção, transferência e estocagem de informações entre emissores e receptores.

Como abordado por vários participantes dos grupos de discussão, o hipertexto não se caracteriza como um simples dispositivo tecnológico de armazenamento de informação, mas sim como um processo comunicacional onde são estabelecidos *links* entre os diferentes pontos que constituem a rede de conhecimentos a

que se pretende tecer. Toda prática educativa envolve, necessariamente, relações de comunicação, pressuposto que antecede a existência de qualquer tecnologia. Essa percepção pode ser ilustrada pela fala do estudante Homem-aranha (grupo 2, 08'12"), na qual diz: na estrutura hipertextual, se as diversas formas, os diferentes pontos de vista não forem considerados, não alcançaremos o objetivo a que se propõe a teoria hipertextual.

Carlão (grupo 2, 26'15") aponta sobre o descompasso também entre os educadores, que tiveram uma formação calcada na racionalidade da transmissão de um conjunto estático de conhecimentos e na aprendizagem passiva e individual, e as crianças e os jovens em perceber a lógica hipertextual. Enquanto os educadores valorizam o mundo das idéias em detrimento do mundo sensível, as crianças e os jovens privilegiam uma aprendizagem flexível e ativa, centrada na troca de idéias, dúvidas e pontos de vista, na qual há uma grande facilidade em perceber os *links*, as conexões. "Nós estamos compartimentados e estruturados, eles estão interligados." (Carlão, grupo 2, 27'26")

Essa interligação não está, necessariamente, vinculada às tecnologias, pois pode haver uma grande hipertextualidade em uma simples discussão, na qual ocorram trocas de idéias, como a que estava ocorrendo no momento em que estávamos envolvidos no grupo de discussão, como comentou João (grupo 2, 22'04").

A interatividade e os múltiplos *links*, articulações entre diferentes conhecimentos e linguagens, portanto, podem ser construídos e estabelecidos em sala de aula independente do recurso utilizado, pois o que influenciará é a forma como o professor irá propor a atividade a ser desenvolvida. Para Carlão (grupo 2, 22'26"), nosso pensamento é dinâmico e permanentemente reorganizado, além disso, elaboramos nossas significações e enunciações em diversas linguagens. Assim, "nossa mente, é hipertextual e o nosso aprendizado [escolar] num é" (Carlão, grupo 2, 22'59").

O sentido da Educação Hipertextual é proporcionar diferentes caminhos para o um novo aprender, uma tarefa nem sempre fácil para professores e alunos. Essa dificuldade é abordada por Cleber (grupo 2, 60'55") quando diz que o professor que segue uma lógica hipertextual muitas vezes pode está criando "um monstro", porque se o professor incentiva o aluno a ser questionador, ele mesmo também terá que responder os questionamentos dos alunos. Então, na maioria das vezes é mais cômodo para o professor ter um aluno que não tem vontade de indagar e questionar, nem desejo e prazer de aprender.

5.2 Gêneros discursivos: uma reflexão coletiva

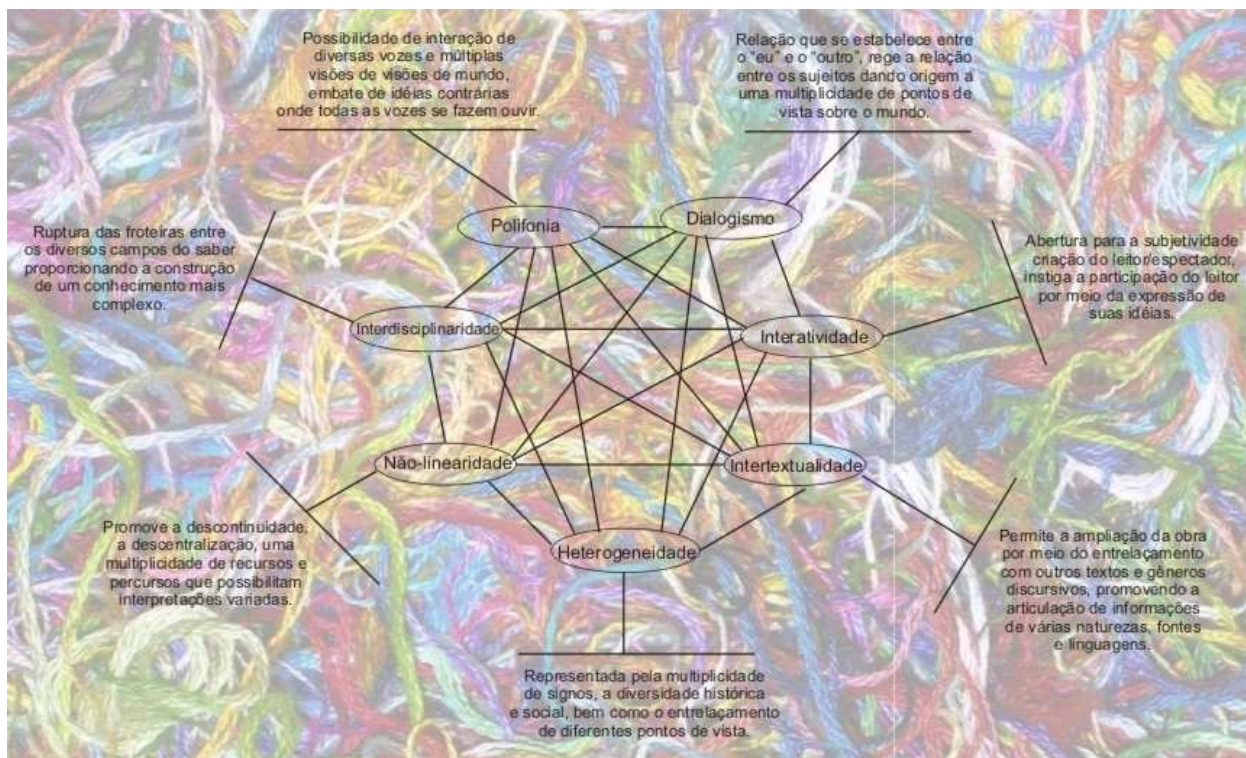
Neste estudo, analisamos as potencialidades dos três tipos de gêneros discursivos escolhidos: site, livro e filme, segundo a lógica bakhtiniana e a teoria hipertextual, a fim buscar alternativas pedagógicas que promovam um novo tipo de leitor/observador. Pretendemos, por meio desse trabalho, mostrar aos educadores que é possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com as linguagens que estão presentes em nosso cotidiano. Linguagens que fazem parte da vida de nossos educandos e que, de certa forma, já se tornaram fonte de aprendizagem.

Os nossos educandos constantemente têm acesso aos mais variados gêneros discursivos, que veiculam mensagens nem sempre de boa índole, mas que são apreendidas pelas pessoas de forma acrítica muitas vezes. Nesse contexto, em que há um aumento da profusão de mensagens por um número cada vez maior de linguagens que adentram nossas casas e nossa vida, a escola também se torna palco de atuação dos novos discursos, que adentram as salas de aula. Assim, o educador necessita estar capacitado a utilizar as novas linguagens, os gêneros discursivos disponíveis conforme sua proposta de ensino.

Nesse sentido, os objetos de análise foram escolhidos por meio de experiências adquiridas ao longo de todo o percurso de estudo e trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação Hipertextual, que desembocaram na proposta dessa dissertação. Ao longo de toda essa caminhada, que inclui passagens em salas de aula, percebi que os gêneros discursivos aqui propostos para estudo são os mais acessíveis e comumente incentivados a serem trabalhados em sala de aula. Todavia, sem uma prévia análise das características dessas linguagens (como a que será apresentada a seguir) e sem um planejamento pedagógico, a utilização de qualquer gênero discursivo poderá ocorrer de forma inadequada.

A análise dos gêneros discursivos aqui proposta pautou-se pela tentativa de explorar um percurso prospectivo, buscando um conjunto de categorias analíticas, porém com fronteiras tênues, que estivessem em consonância com a teoria dialógica bakhtiniana, de modo a ir desbravando os caminhos pelos quais a observação seguiu. As categorias analíticas utilizadas foram apresentadas ao longo desse estudo e podem ser identificadas no esquema²⁶ abaixo:

²⁶ Esquema gráfico elaborado por Karina da Silva Moura.



O leque de possibilidades oferecidas pelos gêneros discursivos à educação ampliou-se significativamente ao longo dos anos. Os gêneros discursivos, por meio de suas diversas linguagens, expressam valores sociais e culturais – novas formas de comunicação – que muitas vezes não são reconhecidos como formas de conhecimento, talvez até mesmo por falta de conhecimento dos educadores. A estudante Mamy's (grupo 3, 24'17") aponta o fato que as escolas não disponibilizam aos professores o acesso aos múltiplos gêneros discursivos, para que sejam trabalhados em sala de aula. Em complemento, a estudante Violeta (grupo 3, 25'32") diz que, quando são disponibilizados os gêneros discursivos na escola não é oferecido nenhum tipo de capacitação aos professores ou a escola não possui nenhuma pessoa que saiba trabalhar com as novas linguagens.

Todavia, a escola sempre trabalhou com gêneros discursivos, mas restringe o processo ensino-aprendizagem aos aspectos estruturais ou formais dos textos. A linguagem, para Bakhtin, manifesta-se culturalmente por meio da produção dos gêneros discursivos, de modo que, quanto maior a vivência diversificada às referências discursivas, mais ampla será a compreensão das formas contemporâneas de comunicação e informação.

Então, como poderíamos entender melhor os gêneros discursivos enquanto atividade humana, e não como uma simples produção textual ou uma diversidade de materiais disponíveis? "Se o gênero não é nem uma coleção de dispositivos nem um

modo particular de combinar elementos lingüísticos, o que vem a ser então?” (Morson e Emerson, 2008, p. 291)

O gênero discursivo, para o teórico Medviédev, “é um modo específico de visualizar uma dada parte da realidade” (*idem*) É a forma que o enunciado assume e que, conseqüentemente, organiza o nosso discurso *sobre* e *para* o mundo. Assim, cada gênero discursivo “é adaptado para conceitualizar alguns aspectos da realidade melhor do que os outros. É por isso, com efeito, que as pessoas e as culturas precisam aprender continuamente novos gêneros à medida que se expande o âmbito de sua existência.” (Morson e Emerson, 2008, p. 293)

Nesse sentido, a estudante Violeta aponta a necessidade de os futuros educadores aprenderem sobre as diferentes linguagens, pois quando não temos contato com os gêneros discursivos menor é a nossa capacidade de entender as mensagens veiculadas no contexto social. “É interessante passar por essa experiência, pra ver é, a importância da gente trabalhar as diversas linguagens” (Violeta, grupo 3, 02’36”).

No entanto, não apenas a formação do educador influenciará no trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, o local de trabalho desse educador também deve ser propício ao trabalho com as diferentes linguagens. O estudante Stive (grupo 2, 48’25”) relembra uma discussão que tivemos nas primeiras aulas da disciplina Educação Hipertextual, onde uma dos alunos que já atua como professor relatou que possui projetos e desejo de desenvolver atividades em sala de aula mais interativas, utilizando os gêneros discursivos, mas que é impedido pelos outros professores da escola porque se um professor propuser algo diferente, os demais professores se sentiriam obrigados a realizar um trabalho diferenciado também.

É muito difícil ser diferente em um contexto no qual todos os outros parecem ser iguais. O processo de aprendizado é uma via de mão dupla, é possível desenvolver um trabalho diferenciado, mas necessitamos da troca de experiências com o outro, processo que compõe o crescimento individual de cada um. O educador que está aberto às incertezas, que aceita os desafios do contexto educativo, sempre estará a percorrer por diferentes caminhos em busca de algo maior que a simples transmissão de conteúdos.

A estudante Águia (grupo 3, 26’49”), filha de uma educadora, aponta os motivos pelos quais muitos professores alegam não ser possível desenvolver atividades interativas em sala de aula, que privilegiem a construção do conhecimento. Desde pequena, a estudante que convivia constantemente em ambientes onde havia muitos professores escuta a mesma história que se repete até os dias atuais: que o governo não oferece os recursos necessários aos professores. Contudo, como esclarece a estudante, antigamente a cobrança era que as escolas não possuíam televisão e vídeo, atualmente

temos uma nova necessidade, o computador. Assim, segundo a estudante Águia, futuramente será criada uma nova necessidade nas escolas. Desse modo, Águia lança um desafio ao grupo e questiona os participantes o que poderíamos fazer, qual atitude adotar para tentar fazer algo diferente.

Atualmente, no contexto educativo, existem planos de ensino bem elaborados e idéias inovadoras, o problema, de acordo com a estudante Violeta (grupo 3, 28'07"), é colocar essas metas em prática, porque essa ação não depende apenas dos educadores. Em consonância com essa visão, a estudante Mamy's (grupo 3, 29'37") diz que para isso é necessário que as escolas repensem uma nova pedagogia que rompa com o instituído, com o intuito de desenvolver novas ações e práticas a partir da multiplicidade de linguagens presentes em nosso meio social. "Você ainda não sabe como fazer, você só vai aprender como fazer quando você estiver no meio daqueles educandos, porque aí você vai ver a necessidade." (Mamy's, grupo 3, 31'18")

O professor, ao perceber quais as necessidades de cada turma, conseguirá desenvolver projetos educativos específicos para cada uma no decorrer do ano, utilizando os recursos, linguagens, disponíveis na escola (Magali, grupo 3, 32'09"). Não podemos nos conformar e nos acomodar com a situação de passividade de nossas escolas, temos que oferecer o melhor possível aos nossos estudantes utilizando o que temos em mãos, de acordo com nossas possibilidades.

Para a estudante Águia (grupo 3, 11'35"), uma correta utilização dos gêneros discursivos possibilita ao professor contextualizar os conhecimentos que estão sendo estudados com a vida dos educandos, permite que o professor desenvolva um trabalho dinâmico em sala de aula mesmo que seja utilizando um livro didático e promova, assim, uma educação hipertextual. Partilhando do mesmo ponto de vista, a estudante Magali (grupo 3, 07'44") também afirma que é necessário entender a necessidade de cada turma e, juntamente com os alunos, tentar criar mecanismos de construção dos conhecimentos, embasados no cotidiano dos estudantes, para que todos alcancem o objetivo traçado.

Não obstante, como afirma Carlão (grupo 3, 18'52"), "existe uma diferença muito grande entre o que a gente vive lá fora e o que a gente aprende dentro de sala de aula." Para Carlão, o próprio professor possui dois papéis, um dentro e outro fora da escola. Fora da escola o professor possui outra vida, assim como os estudantes, é uma pessoa normal, interconectada (utiliza a internet, vai ao cinema, entre outros), já em sala de aula é diferente, os inúmeros gêneros discursivos presentes em nosso dia-a-dia são impedidos de fazer parte das salas de aula no desenvolvimento das atividades educativas.

O participante Carlão (grupo 2, 61'20") complementa seu discurso expondo a necessidade de adaptação dos gêneros discursivos à realidade social dos educandos, pois quanto mais próximo for o discurso da realidade, da experiência de vida desses, ocorrerá uma aprendizagem mais significativa. Mas "como fazer essa conexão entre o mundo que se vive na prática e o mundo que a escola tenta induzir o aluno?" (Galak, grupo 3, 20'35") Para que isso ocorra, é preciso que os professores experienciem a mesma vivência que os alunos têm, para que possam entender melhor o dia-a-dia dos educandos a fim de utilizarem os gêneros discursivos não como material instrucional, mas como materiais de aprendizagem, de interação, que prepare os educandos para a vida fora das salas de aula. "Fazer com que a vida desses que estão do lado de fora [...] seja levada pra dentro da escola." (Carlão, grupo 3, 47'02")

"Isso é a hipertextualidade, é você trabalhar com as diversas linguagens, com os gêneros." (Carlão, grupo 3, 49'09")

Durante o processo ensino-aprendizagem, o professor é o responsável pela socialização e contextualização dos educandos, de forma a desenvolver uma consciência crítica que rompa com os sistemas de ensino tradicionais. No sistema tradicional, o professor não tem trabalho algum para ministrar sua aula, já uma Educação Hipertextual exige a participação e o envolvimento de todos, onde temos diferentes diálogos, "onde eu faço com que a educação seja a construção de diversos autores." (Carlão, grupo 03, 48'03")

Carlão (grupo 3, 48'14") também relembra que Paulo Freire ensinava as pessoas através da palavra "tijolo" e não ensinava "lvo viu a uva" ou o b-a-bá, assim, da mesma forma que ensinamos o operário a aprender a ler e escrever com a palavra tijolo, temos que deixar esse operário nos ensinar a fazer esse tijolo. Esse é o trabalho do educador, fazer com que as experiências dos alunos adentrem a sala de aula, fazer com que os estudantes se incluam no planejamento pedagógico, de forma a tornar a aprendizagem mais rica, pois "você aprende com ele e ele aprende com você" (Carlão, grupo 3, 49'05"), ou seja, construir o processo educativo em forma de co-autoria.

No relato dos grupos de discussão, podemos perceber que para os participantes é possível desenvolver um trabalho hipertextual com os gêneros discursivos em sala de aula, apesar da grade curricular a ser seguida, do excessivo número de alunos por turma, da desvalorização econômica da profissão docente. Contudo, o educador necessita de uma formação que aborde as diferentes linguagens, de mais apoio da escola para programar as suas aulas e desenvolver um bom trabalho, mas o importante é o professor buscar a melhor maneira de atender aos seus educandos, proporcionando-lhes um aprendizado atualizado.

5.3 Livro: uma diversidade de percursos no papel

O livro “Corpo humano – Dê vida ao corpo!” foi escolhido após uma longa busca pelas livrarias de Brasília – Distrito Federal. Procurávamos um livro que versasse sobre alguma temática do campo das ciências e tecnologias, mas não um livro didático, buscávamos um livro que apresentasse características hipertextuais. Pretendíamos encontrar um livro que tivesse sido confeccionado com finalidades educativas, mas que não fosse voltado para a sala de aula. Atualmente existem muitos livros que auxiliam na complementação dos estudos, que trazem curiosidades, detalhes sobre a temática abordada que não são trabalhados em sala de aula, que estimulam principalmente as crianças a estudarem fora da escola. Esse tipo de livro, para que possa instigar o leitor a utilizá-lo fora da sala de aula, apresenta linguagem e recursos diferentes dos livros didáticos.

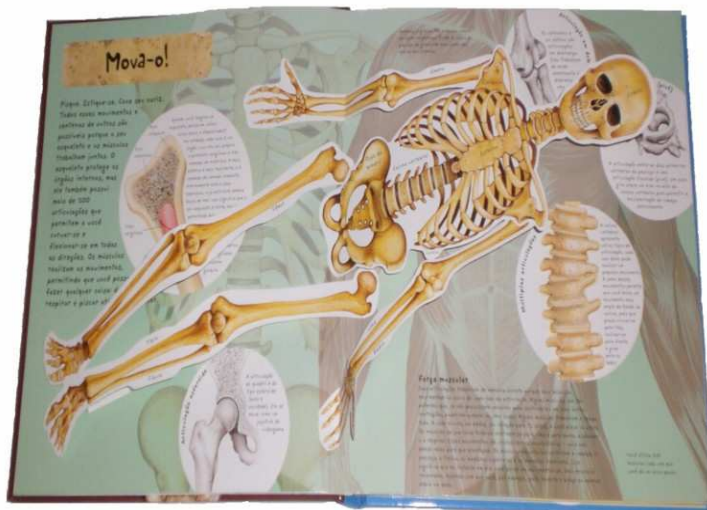


Assim, foi realizada uma pesquisa dentre os livros que faziam parte da seção “Livros Interativos”. Contudo, percebemos que alguns livros ditos interativos traziam as mesmas características dos livros didáticos, apresentavam uma grande quantidade de informações, privilegiando o discurso formal escrito, e de modo linear. Os demais livros que compunham essa seção eram de historinhas infantis, narradas em sua maior parte por meio da linguagem imagética, mas que não deixavam de apresentar um caráter linear.

Dessa forma, foi difícil encontrar um livro com características hipertextuais e que abordasse conhecimentos trabalhados na Educação Básica. Quando encontramos um livro que poderia ser objeto desse estudo, percebemos que os tipos de livros como o que procurávamos não eram acessíveis, pois, além de escassos, os preços eram muito elevados. Todavia, o nosso objetivo é analisar, independente do meio, a forma como o conhecimento é construído, a linguagem pela qual esse conhecimento é comunicado, o papel do leitor atribuído pela obra-autor.

Em um gênero discursivo que possui características hipertextuais, o texto, o discurso são adaptados ao leitor, de forma a proporcionar-lhe autonomia para navegar entre os trechos que lhe convém e no momento que lhe convier. No livro, a atividade de leitura é proposta como um percurso de descoberta, um labirinto de escolhas, que convida o leitor a interagir escolhendo seu próprio caminho de leitura, fazendo conexões entre perguntas e curiosidades com os acontecimentos de seu dia-a-dia.

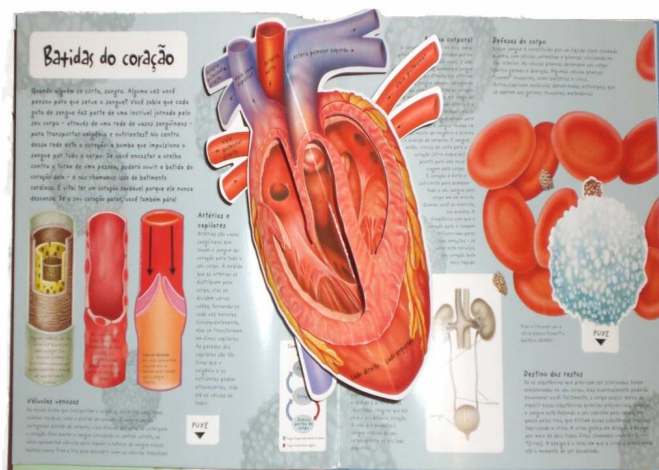
Não há um único texto corrido, o que existe são vários textos pequenos dispostos de forma assimétrica pelas páginas, entremeados por entre as imagens e figuras que saltam das páginas que são abertas. O livro não possui índice, numeração de capítulos ou de páginas, cada tema sobre o corpo humano é abordado em duas páginas (livro aberto), o que demonstra uma estrutura não-linear. Entre as páginas não há uma ligação que sugira a seqüência começo, meio e fim; a seqüência início-fim pode ser seguida apenas se for o desejo de



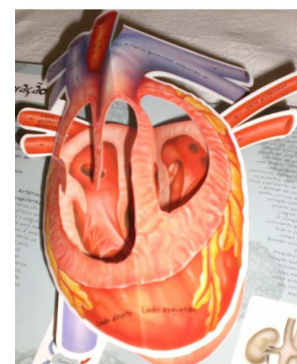
seu leitor. Nesse momento a dimensão hipertextual revela-se, pois o leitor ao modificar a ordem de leitura e traçar um percurso diferente da ordem de paginação do livro estará construindo seu próprio texto, único, por meio da intertextualidade com uma diversidade de outros textos anteriores.

Os textos dispostos pelas páginas também não apresentam uma seqüência lógica, sendo dispostos de forma não-hierárquica por todo o espaço da página, pois o livro não possui margens ou algum tipo de delimitação espacial. Tanto as imagens como os textos são dispostos em várias direções ao longo das páginas, transbordando seus limites e rompendo com a ordem e o equilíbrio da construção linear horizontal.

Ao romper com a



linearidade, o livro traz construções visuais que promovem o dinamismo, o movimento, a heterogeneidade, buscando novas formas de apresentar imagens e informações que visam contribuir de forma ativa para a produção do sentido das mensagens que veicula. Dessa maneira, o livro oferece ao seu leitor oportunidade de realizar uma leitura tridimensional, devido às diversas possibilidades de entrada que o texto sugere, seja por meio das imagens ou estruturas que se movimentam a fim de



deixar revelar textos ocultos.

O livro apresenta uma heterogeneidade de linguagens textuais: ilustrações, textos informativos, *pop-ups*, planos de fundo em marca d'água, imagens em alto relevo, que se sobrepõem e proporcionam múltiplas significações. Todos esses recursos textuais se unem na tentativa de conduzir nossa imaginação o mais próximo possível de como seria a temática abordada na prática, por exemplo, quando estruturas se movem para demonstrar as articulações da coluna vertebral, quando uma gravura salta da página e se abre demonstrando o processo pelo qual as imagens que vemos são formadas e levadas ao nosso cérebro.

No entanto, não são apenas as formas gráficas que nos levam a interpretar o nosso cotidiano, mas sim a forma como é construído o discurso,

que utiliza uma linguagem mais próxima do seu leitor e traz mensagens, informações, conhecimentos contextualizados, de modo que o sujeito possa vivenciar o que está sendo aprendido e possa relacionar o texto lido com outros textos de sua vida. “Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos.” (Orlandi, 2000, p. 30)

O livro didático foi a temática mais abordada no debate do grupo de discussão número 1, o Wikigroup. O grupo considerou o livro apresentado um recurso muito importante e positivo, bastante interessante, interativo, atrativo. Hoje em dia há uma gama de recursos visuais, então o grupo considerou positivo o fato de um livro apresentar recursos visuais semelhantes aos vídeos, por exemplo.

Hoje, as estratégias de comunicação são marcadas pela instantaneidade das informações veiculadas e pela aceleração do ritmo que rege nosso estar no mundo. Nascemos dentro de estruturas de aprendizado cada vez mais dinâmicas, e precisamos saber utilizá-las para delas extrair informações sobre o mundo. O gênero livro permite nos beneficiarmos do conhecimento e das aptidões de outros que preexistiam a nós, é um dos gêneros discursivos que continua vivo (e falante) através dos tempos, fomentando a interlocução com as enunciações e conhecimentos de existências que nos



precederam - o seu legado discursivo -, numa perspectiva em que a fruição desses discursos contribui para a constituição dos sujeitos em suas maneiras de pensar, sentir e agir em seu exercício diário de ser e estar no mundo.

O grupo também levantou o fato de que os livros que são interativos, que trazem mais recursos, apresentam um custo mais elevado que os demais. Geralmente os livros didáticos adotados são livros que possuem menos recursos visuais, o que torna viável sua distribuição nas escolas públicas. Nesse sentido, Conde (grupo 1, 07'42'') sugeriu que a biblioteca da escola adquirisse esses tipos de livros, de modo que os



professores pudessem se programar e desenvolver um trabalho diferente com a turma na biblioteca. Ou então, o professor poderia realizar uma atividade de confecção

de livros com os estudantes de sua turma, é uma alternativa mais barata e não-linear, pois a turma construiria seus próprios percursos de leitura, de maneira que os livros de cada turma apresentariam desfechos diferentes. Desse modo, a partir da memória de cada um, seríamos capazes de reconstruir

o passado a partir dos quadros sociais do presente – a memória está no grupo – por meio das lembranças conscientes, em um tempo socialmente referido, e no lugar social que ocupamos no momento do relato. Então, cada grupo humano, e cada indivíduo inserido em sua cultura, tem, sobre a memória e seu uso, uma visão que lhe é própria. (Brandão, 2008, p. 28)

Outra contribuição nesse mesmo sentido é apresentada pela estudante Magali, que oferece uma sugestão de como poderia ser o trabalho com o gênero livro no processo ensino-aprendizagem, mas de uma forma interativa, onde os estudantes pudessem participar mais ativamente do processo de construção do conhecimento e na forma de registrar a memória desse percurso de aprendizagem trilhado:

Eu gostei muito da idéia do livro, eu até fiquei pensando assim, se até os próprios alunos poderiam produzir o livro, por exemplo, cada dupla, cada sala com um tema do corpo humano e no final, do semestre ou do ano, os alunos juntassem aquele livro, resultado do trabalho deles, que eu na escola, eu mesmo gostava muito de fazer coisas diferentes, construía maquete, essas coisas, eu consigo ver melhor. (Magali, grupo 3, 05'22'')

A estudante Ony (grupo 1, 08'44'') então levantou a discussão sobre o que seria realmente um livro interativo, que não necessariamente deva possuir peças que saiam dos livros, as quais as pessoas possam manusear, para ser considerado interativo. Existem livros interativos que não apresentam tantos aparatos. Um livro pode ser interativo quando traz a voz do outro, traz diferentes linguagens, seja por meio de uma música, de uma pintura, entre outros gêneros, trabalha produção de texto e literatura, traz curiosidades, propostas de trabalho em grupo. O livro, dessa forma, também se torna interativo ou não a partir do trabalho que é desenvolvido com esse material em sala de aula. Além disso, a estudante Ony diz que hoje o nosso conceito de interativo está muito ligado com a questão do virtual, mas para o estudante Conde (grupo 1, 11'06''), a interatividade é uma construção coletiva, é uma questão de construir o diálogo, de fugir daquilo que é quadrado, linear.

Nesse contexto, a estudante Oi (grupo 1, 26'45'') fala que a leitura de um livro é um processo interativo e intertextual, pois quando lemos um livro conectamos o que estamos lendo com a nossa rede de textos, com nossas memórias, com o nosso contexto, assim passamos a interagir com o livro, pois estaremos construindo um diálogo, de forma que um livro para ser interativo não obrigatoriamente precisa ter “coisinhas que chacoalham”. Assim, para os integrantes do grupo 1, há interatividade quando dialogamos com o autor, com a obra, seja concordando ou não com suas idéias, fazendo os *links* com o que estamos lendo, levando o que estamos lendo para outro contexto.

A fim de exemplificar a posição dos integrantes do grupo 1 frente ao conceito de interatividade, a estudante Oi (grupo 1, 35'21'') fala sobre uma matéria de jornal que leu durante a manhã do dia em que nos reunimos e que apresentava a história de um projeto social que incentiva o trabalho com a literatura. O nome do projeto é “Shakespeare no Gama”, um projeto interessante que traz a história, a memória sobre Shakespeare para o nosso contexto, uma forma interativa de trabalhar a linguagem poética com os estudantes. Essa adaptação da linguagem é importante para que os estudantes compreendam o que está sendo proposto no currículo, como afirma o estudante H (grupo 1, 37'11').

O Wikigroup também apontou a importância de conhecermos quem estamos ensinando, pois nossa prática, os tipos de gêneros e a forma como os utilizamos dependem do nosso contexto, dos nossos alunos e do contexto dos nossos alunos. Apesar de o livro ter sido considerado interativo pelos grupos, não é eliminado por si só o caráter de aprendizagem individual, aluno-livro, o professor torna-se o responsável pela promoção de um contexto educativo onde ocorra a aprendizagem coletiva e de situações discursivas. Segundo o estudante Cleber (grupo 2, 14'32''), “o próprio livro, ele não nos

permite essa coletividade não, acho que aí vai partir do professor propor a atividade em cima do livro.”

Então, para os grupos de discussão, quando o livro didático não favorece a aprendizagem, o professor acaba tendo que assumir a responsabilidade de recriar, reinventar o processo de ensino apresentado, relacionando o conhecimento a ser aprendido com a prática e a vivência dos educandos, de forma que percebam a relação entre o que está sendo estudado e seu cotidiano, a importância daquele conhecimento para a vida. “Todas as ciências, elas foram feitas justamente pra isso, pra melhorar a realidade que vivemos” (Homem-aranha, grupo 2, 18’23”).

5.4 Vídeos: um discurso do mundo contemporâneo

Este estudo é guiado por uma abordagem exploratória de pesquisa, de modo a não priorizar um discurso de teor universalizante e rígido, pois como nos ensina Bakhtin, o discurso monológico anula a necessária tensão entre os diferentes conhecimentos no âmbito das ciências humanas. Por adotarmos a perspectiva bakhtiniana e elegermos o vídeo como um dos gêneros discursivos para o *corpus* da análise, procuramos sustentar a coerência teórico-metodológica, pois partimos da premissa de que construções que seguem a lógica hipertextual podem ser encontradas em diversas esferas da comunicação e produção cultural, como nas artes plásticas, na educação, literatura, cinema, livros, revistas, jornais e em outras mídias.

Das produções culturais contemporâneas, difundidas livremente por meio do site YouTube (www.youtube.com), optamos por explorar três pequenos vídeos: “Consciência Quântica”, “Mecânica Quântica - O princípio da incerteza de Heisenberg 1”, “Redes – Los inventores del mundo moderno”, que apresentam a memória do campo da ciência e tecnologia. A compreensão e interpretação das obras transcorrerão sob o prisma da concepção hipertextual e da lógica bakhtiniana, por meio das categorias definidas anteriormente. Nesse sentido, não objetivamos procurar uma interpretação da obra em si, mesmo porque isso não seria possível, dada sua lógica aberta que possibilita inúmeras interpretações, mas investigar suas estratégias e manifestações que evidenciem (ou não) a dimensão hipertextual.

No percurso narrativo das obras, o leitor/espectador testemunha um entrecruzamento constante entre imagens, sons e palavras que se interpenetram e (inter)relacionam a partir de uma mescla de múltiplos e variados elementos, oferecendo diferentes pontos de vista e ângulos sobre o tema abordado, o que proporciona a quebra

da linearidade e da rigidez do texto e estabelece uma interação entre a ciência e tecnologia e a arte visual e sonora. Ao transgredir com a rigidez clássica e a hegemonia, os vídeos incorporam e sobrepõem, em uma constante intertextualidade, uma multiplicidade de diferentes gêneros discursivos, como diversas representações visuais e gráficas, diferentes textos, notícias, fotografias, desenhos, animações, quadros, variações de ortografia, músicas, além de diversos recursos sonoros.

Essa estratégia de sobrepor diversos gêneros do discurso em uma obra, sem a fragmentação tradicional do texto e imagem, reflete a visão de mundo do autor retratada com uma linguagem construída em um híbrido de signos. A heterogeneidade de formas gráficas, que formam a textura estrutural e discursiva das obras, incita a polifonia entre discursos, contrapondo teses e antíteses sobre a temática que percorre todas as obras: a história da ciência e tecnologia. O vídeo, ao narrar essa memória, subverte a propriedade estática de conservar informações ao atribuir-lhe dinamismo, exigência própria para a ação de reconstrução das experiências passadas.

Dessa forma, ao sobrepor discursos, conjugando e incorporando discursos de outros textos, as obras eliminam o tom monológico para abordar o princípio dialógico, pois não apresentam a intenção de promover uma única leitura, reduzindo as várias visões em uma única visão estabelecida pelo autor. Caracterizam-se, justamente, pela ambivalência e pela pluralidade de visões que são apresentadas ao leitor/espectador, abrindo espaço para uma constante polifonia.

O vídeo “Consciência Quântica”²⁷, apesar de pequeno, 02:29min, é muito rico. Apresenta um misto de imagens que se desdobram, movimentando-se ao som da música “Ameno”, grupo Era. Não existe narrador ou personagem, as cenas falam por si mesmas. Apresenta a relação entre a consciência humana e a Física Quântica, trazendo a mensagem que o século XXI é o século da Ciência da Mente.



²⁷ http://br.youtube.com/watch?v=n_fH6MmNq1s



As imagens percorrem o caminho macro-micro-macro, ou seja, partem de um conjunto de cenas sobre o universo e as galáxias, depois chegam aos microrganismos, células e estruturas microscópicas, até voltar a

apresentar novamente as galáxias. No vídeo há uma superposição de códigos e significações que evocam lembranças, pensamentos, sentidos de seu espectador. São gêneros incitadores como esse que nos permite retomar nosso próprio passado, pois freqüentemente precisamos buscar apoio nas lembranças dos outros, reportando-nos a pontos de referência que existem fora nós mesmos. São essas lembranças e pensamentos que nos introduzem na rede da memória coletiva.

Desse modo, a organização da narrativa não se baseia na lógica convencional, na coerência interna, na relação causa-efeito, no princípio de não-contradição, mas em uma lógica não-linear, mais conectiva, mostrando que tudo em nossa vida está conectado, todos os elementos, por menores que sejam, tecem um conjunto maior que muitas vezes não temos noção de sua amplitude. No vídeo, imagens e música são agrupadas de acordo com critérios menos rígidos, mais livres e, principalmente, subjetivos dos seus autores, o que pressupõem um observador mais participativo.

Os critérios para que haja uma intertextualidade entre os diferentes discursos no vídeo podem ser os mais variados, por exemplo, contigüidade, justaposição por algum tipo de analogia, associação por semelhança, oposição ou contraste. Ao interconectar pedaços de imagens ou cenas, criam-se novas relações, novos significados, que antes não observávamos.

Por meio do vídeo “Consciência Quântica”, é possível o professor instigar uma diversidade de representações dos seus educandos, que surgem como alternativa à rigidez dos códigos de representação e estruturação dos discursos escolares, que quase sempre se apresentam de modo monológico. Assim, vídeos como esse, ao serem inseridos em um contexto social, mas com finalidades educativas,



possibilitam que a sala de aula se torne cada vez mais heterogênea, proporcionam um novo olhar aos seus espectadores.

O vídeo “Consciência Quântica” foi o primeiro a ser apresentado, pois promove instantaneamente uma quebra de visão, mostra que o gênero discursivo vídeo ao qual nos propomos analisar não são os vídeos “didáticos”, confeccionados com finalidades educativas, mas vídeos que instigam a curiosidade, a participação de seus espectadores. Os vídeos apresentados convidam à reflexão, à análise crítica, buscam retirar seu espectador da posição passiva de receptor e levá-lo a participar da construção dos conhecimentos que estão sendo trabalhados em suas cenas.

Depois apresentamos o vídeo “Mecânica Quântica - O princípio da incerteza de Heisenberg 1”²⁸ (06:55min).



Esse é um vídeo que apresenta uma narrativa mais próxima do contexto educativo, trabalha as Leis de Newton de uma maneira interativa, heterogênea e interdisciplinar, pois mostra uma teoria que a princípio seria abstrata em situações cotidianas, ou seja, faz a interconexão entre o discurso e

o mundo. O vídeo auxilia o espectador a desenvolver seu olhar, de modo que seja capaz de observar os saberes trabalhados no vídeo em seu dia-a-dia.

O vídeo elimina o tom monológico dos documentários tradicionais para deixar sobressair o dialogismo, a polifonia. Além de parte da narrativa ocorrer por meio do diálogo entre duas personagens, há uma heterogeneidade de discursos e contextos ao abarcar falas e ações cotidianas de outras personagens que, à primeira vista, não teriam relação com o objetivo ao qual o vídeo se propõe. Mas são essas personagens em suas ações diárias que rompem com as cenas de um laboratório, onde deveriam ser realizadas as pesquisas, para mostrar que o conhecimento que está sendo trabalhado possui estreita relação com as ações que realizamos todos os dias. Nesse sentido, o vídeo



²⁸ <http://br.youtube.com/watch?v=W81y2eCGFrU>

reconstrói a memória de uma teoria se utilizando de discursos/linguagens do presente. A memória é indissociável da organização social da vida, é indispensável para a construção do presente e projeção do futuro, perder a memória é perder uma vida.



Podemos perceber no vídeo o convívio de duas linguagens que, para a escola, poderia aparentar-se de modo conflituoso: a oficial e a cotidiana. Ao vincular a realidade do mundo, em seus variados ângulos, com os conteúdos escolares, o vídeo mostra aos educadores que é possível trabalhar múltiplos percursos de leitura em sala de aula.

O autor que se propõe fazer uma obra que possui um caráter mais dialógico e polifônico caracteriza-se justamente pelo seu interesse em observar o mundo externo e deixar que seu ponto de vista, seu discurso, sobressaia por meio de um gênero discursivo. E é por meio desse tipo de obra aberta que se entremearão os discursos dos seus

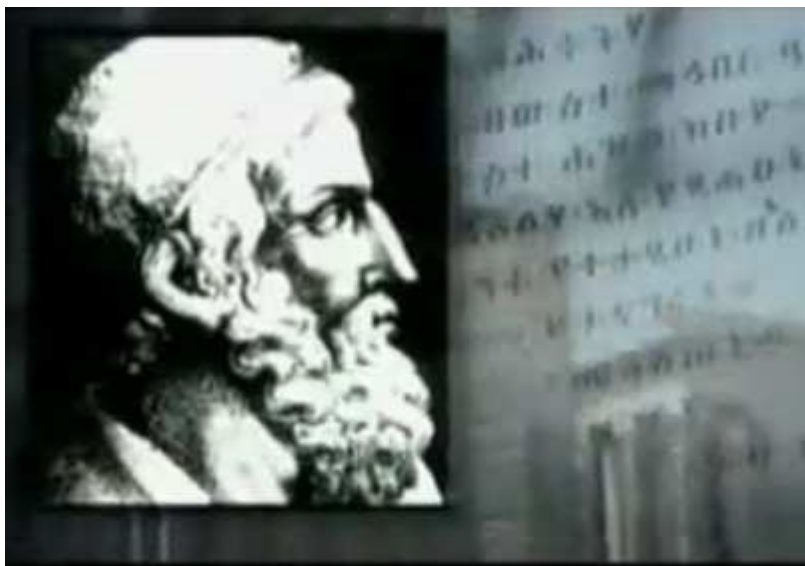
espectadores, trazendo para esse diálogo os vários discursos sociais, culturais, históricos. Para Bakhtin, é a autonomia que o autor dá ao seu interlocutor que configura a polifonia em sua obra.

O último vídeo apresentado, “Redes – Los inventores del mundo moderno”²⁹ (09:56min), mistura imagens de universos e tempos diferentes que dialogam com o presente e rompem com a narrativa linear, preservando a complexidade histórica do processo de reconstrução da memória da ciência e tecnologia. O sentido de explorar a heterogeneidade, por meio de diferentes rotas de observação, como numa rede hipertextual, incita diferentes leituras e significações do espectador, de forma que a passividade do leitor é eliminada. A cada quebra que ocorre no decorrer do vídeo parece que vai começar



²⁹ <http://br.youtube.com/watch?v=nZg83jynt-s>

tudo de novo e, a cada vez que a observamos, exercitamos nossa memória e instigamos nossa subjetividade na tentativa de descobrir e significar as próximas cenas.



Observa-se, portanto, que o resgate do discurso histórico presente na obra é marcado pela heterogeneidade, pela contraposição de visões, sobreposição e diálogo de discursos, o que possibilita o rompimento de uma narrativa linear e permite um constante ir e vir dos acontecimentos históricos, convidando o expectador a novas e

múltiplas interpretações. Ao recusar um discurso totalitário e rígido, monológico e linear, a obra permite a elaboração de uma narrativa dialógica e polifônica.

O autor, ao elaborar seu discurso, deixa transparecer a pluralidade de vozes que entremeiam a própria história, o discurso e contribuição de cada personagem que compõe a memória do campo da ciência e tecnologia, o que elimina o discurso totalitário e linear, superando as fronteiras fixadas pela tradição da história oficial. O caráter polifônico da obra nega a postura monológica da historiografia positivista, reconstituindo a própria realidade comunicacional da sociedade, que é caracterizada pela multiplicidade de vozes e pensamentos, incitando-nos a abandonar os padrões clássicos e a participar do jogo discursivo de diferentes idéias que perfazem os caminhos traçados na evolução do campo da ciência e tecnologia.

As concepções de mundo são apresentadas e confrontadas em um mesmo espaço, retratando assim os sujeitos sociais e as várias consciências que contribuíram com pesquisas e descobertas para o avanço da ciência e da tecnologia, visando melhorar a vida de toda a humanidade. É nessa convivência e confluência de diferentes pontos de vista e consciências que reside a possibilidade da reformulação constante do conhecimento.

O vídeo “Redes” trabalha a importância da interdisciplinaridade, uma concepção de construção de conhecimentos que acompanhava





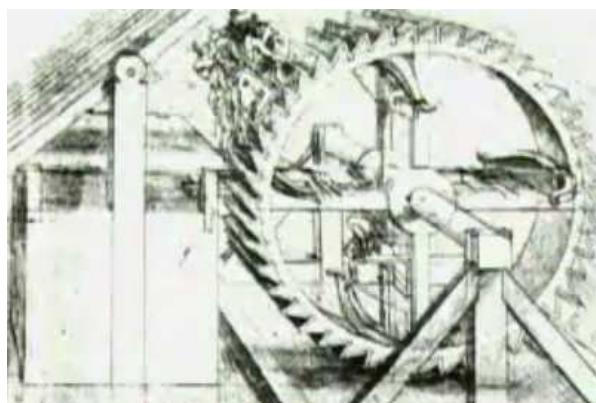
os primeiros cientistas, que se perdeu no caminhar da história e hoje tentamos recuperar. Segundo o vídeo, o intercâmbio de idéias presente no esforço comum de construção do conhecimento que colocavam os cientistas à frente de sua época. Os primeiros cientistas eram multidisciplinares, como exemplo é citado Aristóteles, que de acordo com o vídeo escreveu sobre tudo o que era suscetível à reflexão: astronomia, biologia, poesia, física, filosofia, ética e política. Contudo, com a ampliação das descobertas, cada cientista passou a se dedicar, especializar-se em um campo do conhecimento, que aparentemente não tem relação com outros, mas como é dito no vídeo, os diversos campos do conhecimento na verdade são complementares.

Assim, é afirmado que o avanço da ciência e tecnologia depende da capacidade de uns e outros se comunicarem e compartilharem conhecimentos. Fala-se inclusive que a história da ciência e tecnologia está interligada à história da humanidade, de modo que a ciência não pode considerar uma disciplina separada do campo das humanidades, pois as grandes transformações sociais influenciam diretamente os avanços científicos e tecnológicos.

A produção “Redes - los inventores del mundo moderno” traduz um processo hipertextual, elaborando uma teia de relações entre passado, presente e futuro que quebra a linearidade configurando um labirinto rizomático que permite o entrecruzamento

de diversos recursos verbais e não-verbais na constituição da mensagem. Nesse movimento hipertextual em que se desdobra a narrativa, mergulhamos em um texto plural, inacabado, de construções circulares, que desenham uma rede de relações como é próprio do processo da construção do conhecimento. Nessa rede hipertextual

são tecidos fios que perdem as pontas no desenrolar da narrativa, mas que são retomados posteriormente sem a preocupação de se encontrar um fim. Essa rede é tecida por nosso processo de rememoração, que não segue uma linearidade, mas constitui-se de um vaivém, como acontece num diálogo marcado por idas e vindas.





interlocutor, descobrindo a possibilidade de explorar novos espaços para experimentações, manifestações culturais, sociais e históricas. Nesse contexto, a Educação enfrenta o desafio não só de explorar as possibilidades que as novas tecnologias criaram, mas também reconhecer o universo cultural dos seus educandos de modo a se apropriar das linguagens que fazem parte do seu cotidiano.

Esse desafio é apresentado pela estudante Ony (grupo 1, 21'32''), que menciona o fato de que os vídeos utilizados na escola são vídeos educativos, confeccionados com a finalidade de passar um conhecimento, assim, esses vídeos já trazem uma visão didática. Os vídeos trabalhados nessa pesquisa e que foram apresentados aos grupos, já possuem uma outra finalidade, buscam reconstruir a memória de uma época e divulgá-la, o que torna esse gênero mais interessante aos olhos dos estudantes e um dos discursos cotidianos melhor de serem levados para sala de aula.



Nesse sentido, os participantes do grupo de discussão 1 apontam que muitas vezes existe material, estão disponíveis nas escolas, mas os professores não sabem como trabalhar. Contudo, esses tipos de linguagens são muito importantes para que os estudantes consigam visualizar, compreender assuntos que são abstratos, ou que não fazem parte do nosso contexto.

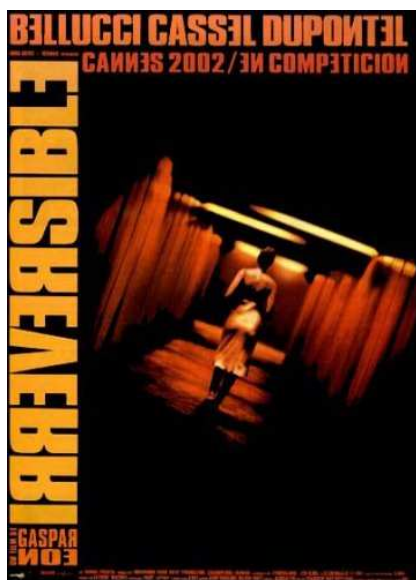
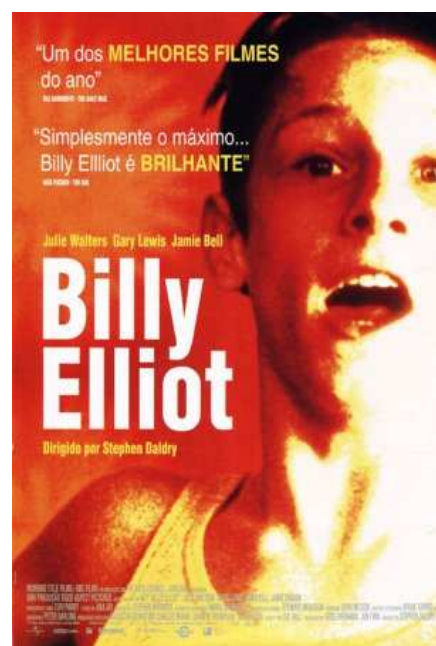
O participante Homem-aranha (grupo 2, 45'55'') relembra que os vídeos apresentados na escola eram referentes aos livros didáticos adotados, que possuíam a mesma linguagem didática. Nas escolas não eram utilizados recursos do dia-a-dia, mas quando eram utilizados a atividade não possuía finalidade pedagógica. Para a estudante Tati, quando os vídeos comuns são levados para a sala de aula são trabalhados sem a intenção de ensinar. “Quando eu trabalhei em escola, o vídeo era usado mais para prender a atenção dos alunos.” (Tati, grupo 1, 03'49'')

O Youtube, por exemplo, é um site democrático, que disponibiliza produções cinematográficas de diversas pessoas, apresentam os mais variados conhecimentos, onde há a oportunidade da voz do outro ser ouvida. Os vídeos estão acessíveis a todas as pessoas, basta apenas saber selecioná-los e propor as atividades adequadas. Todos

os vídeos discutidos ao longo da disciplina Educação Hipertextual foram coletados no site Youtube.

Por exemplo, o vídeo “Redes – los inventores del mundo moderno”, apresentado aos grupos de discussão, traz uma visão não-linear da história, em contraposição ao modelo de história linear que é ensinada nas escolas, como comenta a estudante Lili (grupo 1, 11’42”). Esse vídeo veio romper a idéia de que a nossa memória é construída por meio de uma sucessão de fatos, além disso, às vezes não é preciso dizer nada, as imagens já falam por si sós, como ocorre na narrativa do filme “Consciência Quântica”, que é feito apenas por imagens.

O participante Conde (grupo 1, 17’19”) fala sobre uma experiência que teve com um vídeo, um filme que viu no cinema. O filme “Billy Elliot” narra a história de um menino que quer ser dançarino, um menino que nasceu em uma família pobre onde todos acreditam que ser dançarino não é atividade para homens. O filme se passa na Inglaterra dos anos 80, que viva um período de greve dos trabalhadores e durante essas cenas é tocada toda uma música do grupo The Clash, uma banda que o estudante Conde diz gostar bastante. Assim, a música é tocada para trazer a memória daquele período, para contextualizar as cenas que são exibidas. Conde afirma conhecer bem a história dessa banda, um grupo *punk* que viveu na época representada no filme, composta por filhos de trabalhadores das minas de carvão. Assim, segundo o estudante Conde, a música traz um “*insight*”, é uma outra linguagem que conduz a pessoa para o contexto do filme, para o momento que é representado nas cenas e mostra que é possível aprender/ensinar esse contexto histórico de outra forma, além da forma tradicional.



A estudante Tati (grupo 1, 19’46”) também fala sobre sua experiência com o filme “Irreversível”, um filme que mostra em sua narrativa que a memória não é uma construção linear. O filme é narrado de trás para frente, de modo que o final, que seria o início do filme, é surpreendente, mas, segundo a estudante Tati, se o filme fosse visto de forma linear, o final não teria o

mesmo impacto, pois muitos fatos não seriam entendidos.

Os vídeos fazem com que as pessoas se movimentem entre o imaginário e o real, apresentam novas formas de linguagens que se mesclam e fazem reviver em suas cenas os acontecimentos que trazemos em nossa memória. A narrativa audiovisual se constitui, portanto, no entrecruzamento de vários gêneros e diferentes memórias coletivas.

A memória coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, fundamenta-se em tentativas de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento a grupos sociais e coletividades ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros (delimitação de fronteiras sócio-culturais).

5.5 Site: o mundo sem fronteiras

A Internet nos proporciona uma permanente interconexão que transformou a humanidade em um contínuo sem fronteiras. Diversos novos gêneros discursivos emergiram do ambiente virtual, bem como inúmeras possibilidades de exploração da rede, que além de facilitar a comunicação gráfica (escrita, imagética etc), possibilitam que pessoas separadas por longas distâncias se falem e vejam em tempo real, reduzindo o tempo de emissão e recuperação de informações.

Como exemplo de gênero discursivo virtual observamos a enciclopédia eletrônica Wikipédia³⁰, [sítio http://wikipedia.org](http://wikipedia.org), que possui uma construção hipertextual

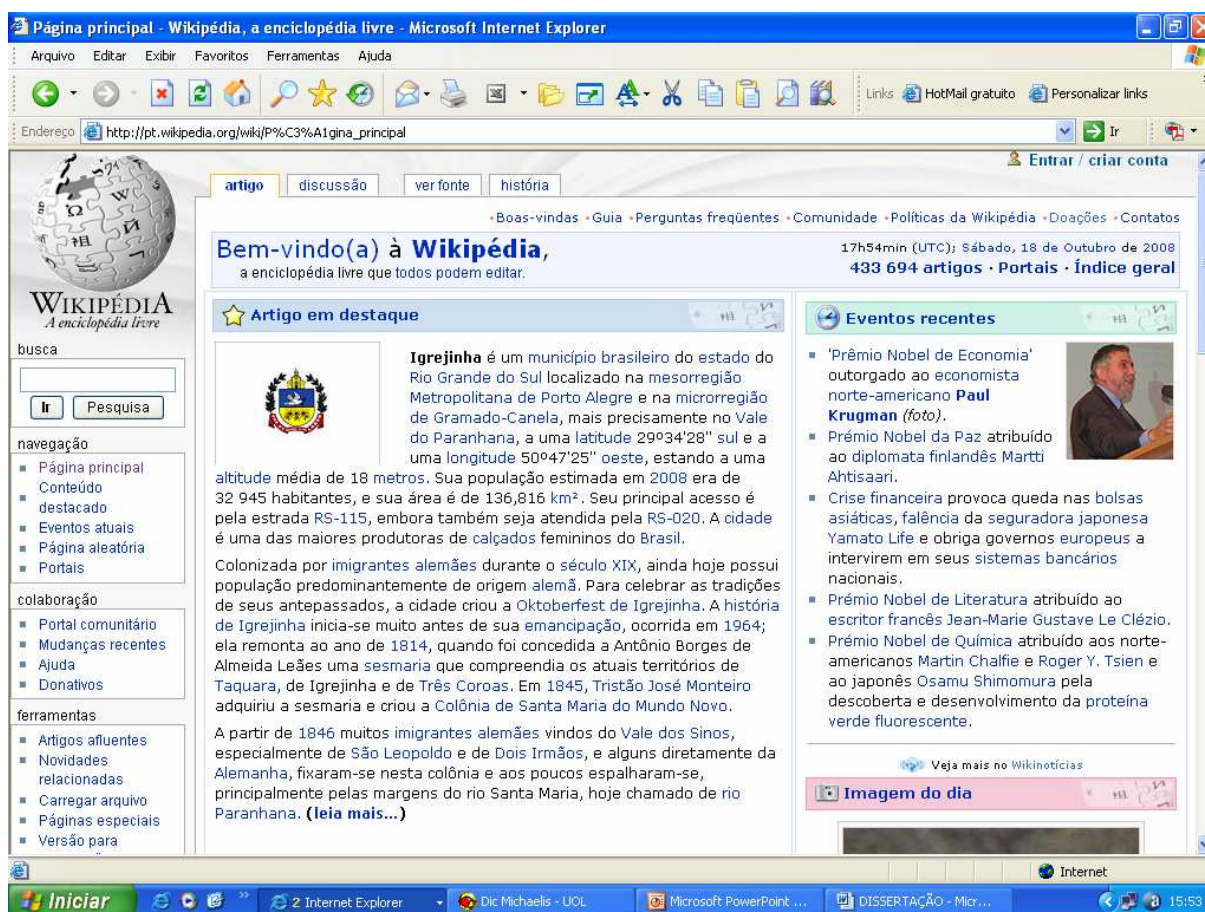


para a apresentação de suas informações. Esse site foi escolhido por ser uma ferramenta de aprendizagem, mas não exatamente voltado ou projetado para atividades escolares. Trata-se de uma enciclopédia colaborativa que possui informações que podem ser utilizadas por qualquer pessoa com as mais diferentes necessidades.

Essa enciclopédia virtual se constitui em um conjunto de várias páginas

³⁰ O próprio site traz a etimologia da palavra Wikipédia. A palavra de origem havaiana (wiki-wiki) significa rápido, veloz, célere.

interligadas por uma infinidade de *links*, que formam uma rede de conexões que tecem o contexto dos diversos conhecimentos, onde participam todas as outras páginas que possuem relação com o tema abordado. Nesse sentido, essa é uma enciclopédia que proporciona ao seu leitor condições de fazer suas escolhas, um potencial ilimitado de percorrer caminhos dentro de um mesmo suporte material.



Essa diversidade de percursos de leituras provocadas pela lógica hipertextual possibilita que a obra apreciada seja perpetuamente reconstruída e negociada pelos seus interlocutores, de forma que o “mergulho num espaço pluricultural incita uma espécie de metaliteratura cujo sujeito seria a multiplicidade das obras, das idéias e das línguas. (...) Esse espaço, entretanto, suscita também um segundo olhar, desprendido, abstrato.” (Lévy, 1998, p. 65)

O site Wikipédia também traz uma proposta inovadora de construção e complementação de suas páginas, qualquer pessoa pode editar e ampliar o conteúdo de qualquer um de seus artigos, bastando apenas entrar no *link* de edição, o que a torna uma “enciclopédia ‘viva’, ‘ágil’ e ‘pop’”. Essa possibilidade de interação ilimitada rompe as barreiras existentes entre autor e leitor, de modo a produzir artigos realmente polifônicos,

pois todos os textos são escritos por seus usuários, que se tornam co-autores da enciclopédia.

Desse modo, o leitor não apenas escolhe seu percurso entre os *links* preexistentes, mas cria novas conexões antes inimagináveis, pois para esse leitor há um sentido, uma relação. A interatividade, portanto, é fator constituinte da Wikipédia, pois é o sujeito que estabelecesse seus percursos particulares de leitura e, durante essa caminhada, interfere e transforma o texto tornando-se participante dessa construção hipertextual. Podemos dizer, então, que a escolha de percursos é viabilizada, principalmente, pela sua forma não-linear de construção, que incita a interatividade do leitor, e a construção de sentidos é proporcionada pela intertextualidade entre os vários discursos presentes e pela criação de novos espaços de leitura.

No site Wikipédia, um espaço mutável, constantemente aparecem novos signos, novos gêneros discursivos, novos estilos, recriando esse espaço coletivo. O leitor eletrônico contemporâneo é muito mais um editor de informações, aquele que as disponibiliza e as faz circular, que um simples receptor de informações, o que promove o desaparecimento da fronteira entre os que concebem, produzem e desfrutam.

O caráter aberto, interativo e não hierarquizado do site Wikipédia permite que ele seja um espaço por excelência da arte, um espaço imaginário, num tempo imediato (o tempo real). Conexão, interação, simultaneidade, participação plural e interativa, constituem o espaço híbrido fundamental para uma leitura hipertextual.

O site Wikipédia é considerado pelo estudante H (grupo 1, 06'05") como uma linguagem interessante para ser trabalhada no contexto educativo, porque aborda assuntos cotidianos além de ser um site interativo. Quando estamos lendo um texto no site Wikipédia e nos deparamos com uma palavra desconhecida, o próprio site nos oferece *links* para outras páginas que apresentam um aprofundamento sobre o assunto que desconhecemos, assim, podemos navegar de acordo com nossos interesses, caracterizando-se, desse modo, como um site bastante hipertextual.

A wikipédia ela é, um mistério, ela é pro mundo, você pode entrar, você pode comentar, você pode interferir, você pode colocar um texto, [...] se você pesquisa uma coisa e essa coisa não é encontrada, ele já abre uma opção pra você colocar alguma coisa que você já saiba, que você tenha, e aí você vai articulando. (Carlão, grupo 2, 02'08")

Em comparação com o site Wikipédia, foi mencionada a plataforma Moodle pelo estudante Stive (06'48") como um espaço onde ocorre debate, onde há o embate de idéias, de comentários, todavia, o estudante afirma que os comentários postados tanto na plataforma Moodle como no site Wikipédia não possuem uma referência científica. Define

o site wikipédia como senso comum, onde as informações disponibilizadas não possuem veracidade, sustentabilidade teórica.

Apesar de possuir um conteúdo aberto, e, portanto, sujeito a ser editado por qualquer internauta, as informações veiculadas no site Wikipédia são confiáveis, segundo uma pesquisa realizada pela revista científica Nature, da Inglaterra – pesquisa divulgada no próprio site da enciclopédia. Os resultados da pesquisa revelaram que a enciclopédia eletrônica apresentou relativamente a mesma quantidade de erros ao ser comparada com uma enciclopédia impressa. Todas essas características atraem inúmeros internautas, número que cresce a cada dia, assim como os textos veiculados, até mesmo pelo fato de ser uma enciclopédia multilingual.

Todavia, temos que pensar que as bibliografias também são discursos onde se veiculam pensamentos e palavras das pessoas, hoje em dia também se publica o que quiser, há uma grande facilidade em divulgar pensamentos que acabam tornando-se verdades. Veiculam-se absurdos em livros e artigos, nem por isso devemos aceitar tudo o que lemos, pelo contrário, ao fazemos uma leitura crítica aproveitamos as informações que estão em consonância (que fazem *links*) com o que pensamos, com o que acreditamos.

Nesse sentido, quando lemos interagimos com o texto, estabelecemos *links* entre os diferentes conhecimentos, construímos uma rede de conhecimentos, pois tudo está interligado, seja direta ou indiretamente. Para o estudante Conde (grupo 1, 12'23"), "interatividade é você proporcionar *insights*." *Insight* é quando percebemos que tudo está interligado, os acontecimentos do nosso dia-a-dia possuem relação com nosso passado e futuro, pois nossa vida é uma rede, um acontecimento pode ter inúmeras conseqüências a princípio inimagináveis.

Esses *links* e *insights*, segundo a estudante Oi (grupo 1, 13'38"), constituem um intertexto, nossa vida é intertextual, pois um acontecimento que ocorre hoje terá conexão, influenciará nossa vida no futuro. Ao fazer essa ligação entre os textos de nossa vida temos um arcabouço teórico mais amplo, construímos uma memória coletiva, que nos permite entender mais claramente outros fatores que antes não tínhamos conhecimento, nos faz ver à frente. Assim, "memória é a aquisição, conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo, e que tanto a formação quanto sua extinção – os esquecimentos – estão vinculados a um sistema complexo" (Brandão, 2008, p. 09).

Com o constante avanço dos gêneros discursivos é possível perceber as significativas mudanças nos sentidos da memória coletiva e na sua constituição, também influenciadas pelas profundas transformações nas práticas sociais, sendo necessário

repensar o papel que a memória coletiva vem adquirindo em nossa vida cotidiana, uma vez que o indivíduo, a cada momento histórico, a concebe de maneira que lhe é próprio.

Segundo Lévy (1999), frente à emergência dos novos gêneros discursivos, que trazem inúmeras potencialidades de interação e conexão de saberes, reformas no sistema de ensino também se fazem necessárias, de maneira a possibilitar que a Educação esteja realmente preparada para atender aos anseios do mundo contemporâneo. Primeiramente, é preciso sabermos utilizar e explorar as potencialidades dos gêneros discursivos no cotidiano educativo, procurando estabelecer uma prática pedagógica que valorize a aprendizagem coletiva em rede e expanda o *locus* do processo ensino-aprendizagem. Outra mudança necessária refere-se ao reconhecimento das experiências adquiridas pelos educandos (acadêmicas ou não-acadêmicas), de modo a contribuir para o conjunto de saberes pertencentes ao educando que irão orientar seus percursos individuais.

A proposta de uma Educação mais efetiva, que dinamize a construção de conhecimentos globais e leve oportunidades de interação dos sujeitos com os diferentes saberes não se deve tanto a

passagem do 'presencial' à 'distância', nem do escrito e do oral tradicionais à 'multimídia'. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (Lévy, 1999, p. 172)

5.6 Trabalhos finais da disciplina

Cada estudante da disciplina Educação Hipertextual elaborou um trabalho final que consistia na produção de um artigo, uma reflexão sobre um dos tipos de gênero discursivo segundo a lógica hipertextual, de preferência linguagens que fizessem parte de sua área de interesse. Esses trabalhos foram analisados com o objetivo de investigar o modo como os estudantes da disciplina percebiam a lógica hipertextual em seu campo de atuação.

Alguns estudantes apresentaram dificuldades em relacionar a lógica hipertextual com seu campo de atuação, ou interesse. Prenderam-se na descrição de seus objetos de estudo ou do hipertexto, mas não conseguiram estabelecer a relação entre ambos. No entanto, a maioria dos estudantes conseguiu relacionar sua prática com a lógica hipertextual ou, pelo menos, com algumas categorias do Hipertexto

(intertextualidade, interatividade, interdisciplinaridade, dialogismo, não-linearidade, heterogeneidade).

Em alguns trabalhos percebemos que o hipertexto ainda é associado às tecnologias, aos recursos tecnológicos, mas a maioria dos estudantes elaborou o trabalho apoiado nos conhecimentos sobre a lógica hipertextual vista como uma forma de produção e organização do conhecimento, promovida pelos diversos gêneros discursivos.

As temáticas (gêneros discursivos) abordadas nos trabalhos foram diversas: música, site, práxis pedagógica, ensino de literatura, literatura infanto-juvenil, problemáticas do trânsito, artigo científico da área contábil, internet, imagem, educação sexual, pensamento complexo, emotividade, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ciências, alfabetização e letramento, Educação de Jovens e Adultos (EJA), língua Portuguesa, Educação Corporativa, Educação a Distância.

Em todos os trabalhos foram apontadas as potencialidades que a lógica hipertextual, quando trabalhada de forma coerente, traz para o campo da Educação. Como podemos observar no trabalho de um dos estudantes:

a ligação dos temas tratados é a hipertextualidade, como promotora da não-linearidade do processo ensino-aprendizagem, de maneira a construir redes de aprendizado que tragam para a vida dos educandos o ideal de uma educação libertadora, equânime, supra-formadora e completa.³¹

Podemos identificar em muitos trabalhos a preocupação dos estudantes sobre a formação do professor atualmente. Muitos professores assumem uma postura instrucionista, já que dessa maneira a realização do processo educativo se torna mais fácil e simples, pois não é exigida uma preparação do professor. Todavia, as atividades implementadas não provocam mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não consideram a maneira como a criança aprende, como ela constrói o conhecimento. Como sugere uma das estudantes:

É relevante a análise do contexto pós-moderno para compreender como as relações virtuais são produzidas [...], sobretudo a constituição de identidades que surgem, além de situar a educação no contexto pós-moderno, do mesmo modo explicitar o surgimento de novas formas de linguagens e gêneros emergentes que são influenciados pelo uso das novas tecnologias, além do papel das redes hipertextuais (suas características) e sua relação com novas formas de aprendizagem.

Assim, foi possível identificar no texto dos estudantes a necessidade de uma nova formação para os educadores, que contemple as novas linguagens, de maneira que

³¹ Não serão citados nomes a fim de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

sejam capazes de promover espaços de discussão, análise e compreensão dos diversos textos e produções culturais. Como narra uma das estudantes em seu trabalho:

Em tempos modernos o professor não é a única fonte de informação do aluno, e esta também não se finda com os livros didáticos. Atualmente rádio, TV, revistas especializadas, o vasto mundo virtual da internet e os livros também são fontes de informações para o aluno. [...] Nessa nova realidade, o educador tem o importante papel de mediador uma vez que é ele que pode mostrar ao aluno a diferença entre informação e conhecimento. O desafio é transformar a informação em conhecimento.

Por meio de uma formação contextualizada, que abranja as novas linguagens, os novos gêneros discursivos presentes em nosso dia-a-dia, será possível o desenvolvimento de um processo educativo que privilegie a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e posicionar-se frente ao múltiplo universo de mensagens veiculadas por meio dos gêneros discursivos. “A valorização dos educadores é um aspecto que melhorado traz benefícios para a educação de maneira geral.”

Como um dos estudantes aponta seu trabalho, essa atividade de construção textual “pretende concretizar propostas de aprendizagem a partir de uma nova linguagem, respondendo às demandas pontuais e urgentes de construção de conhecimento, características da Era da Informação”. Nos trabalhos escritos surgiram inúmeras propostas educativas envolvendo uma diversidade de linguagens. Essas propostas são direcionadas aos mais diversos contextos: escolar, extra-escolar, virtual, comunicacional, dentre outros.

Além disso, em grande parte dos trabalhos, os estudantes refletem sobre a importância do diálogo no contexto educativo, pois, como afirma uma das participantes: “é através do diálogo que há uma superação do antigo modelo de opressão”. O diálogo possui papel importante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita partilhar experiências, construir e difundir conhecimentos e diminuir a barreira entre professor e aluno. Dessa forma, para essa estudante, a

educação hipertextual propõe justamente uma ligação entre os interesses dos indivíduos. Esta se torna um instrumento eficaz de construção de significados através de uma relação coletiva. Esta educação hipertextual não somente está ligada a recursos tecnológicos como o computador e a internet. Este conceito vai além. Define as relações diversas estabelecidas entre os indivíduos e entre o indivíduo e uma fonte de experiência e conhecimento. Essas relações não são lineares e o aprendizado é guiado de acordo com o interesse das partes envolvidas no processo de aprendizagem.

Todos os estudantes perceberam a necessidade de abrir caminhos para a incorporação e integração de ações e projetos que estabeleçam articulações entre as múltiplas linguagens, rompendo com a forma escrita de linguagem de modo a apresentar

propostas para o desenvolvimento de um olhar voltado para o mundo em que vivemos. A escola deve reconhecer a pedagogicidade das linguagens extra-escolares, pois será a partir delas que se poderá educar o sujeito para a realização da leitura crítica de si e do mundo. Como propõe um dos estudantes: “É fundamental a utilização de diversos hipertextos nas aulas. O uso de vídeos, internet, música é necessário na medida em que agem como instrumentos poderosos para resgatar a curiosidade perdida dos alunos”.

Foi entendido por todos os participantes, portanto, que essa orientação teórica e metodológica pode ser aplicada a uma infinidade de produções culturais, sejam livros didáticos ou não, Internet, música, poesia, jornais, revistas, imagens, fotografias, teatro, dentre outras, no sentido de reconhecer a lógica hipertextual, bem como identificar e questionar o discurso monológico presente no processo ensino-aprendizagem. Enfim, como afirma um estudante, “algumas características do Hipertexto [...] podem ser usadas para desenvolver habilidades como leitura e escrita crítica, criatividade e autonomia dos alunos.”

E, devido às lacunas dos currículos de formação identificadas pelos participantes, os estudantes da disciplina Educação Hipertextual perceberam a importância em assumirem o compromisso de se tornarem descobridores de discursos e maneiras de educar, para que os educandos possam se posicionar como agentes reconstrutores da sociedade na qual vivemos.

São vários os sonhos do professor/pesquisador, um deles está em tornar a escola um espaço agradável de construção de conhecimento, em que a relação entre os educadores e alunos esteja sempre em colaboração, com vínculos afetivos que estimulem a criação e autonomia de todos. [...] Procurar novas formas de ensinar, motivar e envolver os alunos nessa beleza que é o conhecimento torna-se a alma do profissional da educação.

5.7 Memória Coletiva: um olhar para o futuro

Reflexões sobre a memória parecem ser bastante pertinentes num contexto social em que a tradição oral e escrita tem sido substituída pela comunicação de massa, com apelo predominantemente visual e em uma quantidade de tempo cada vez mais reduzida. Esse fato gera uma sociedade que não enxerga sua história numa perspectiva crítica, atitude importante, pois, voltar ao passado possibilita projetarmo-nos à frente.

A construção da memória coletiva é uma atividade social e histórica, na qual selecionamos os fatos ocorridos que desejamos resgatar do passado, memórias que nos possibilitam criar ligações entre o presente e o passado. A memória coletiva é construída

por meio de uma multiplicidade de narrativas, de maneira que podemos utilizar diferentes aparatos para preservá-la, fazendo com que parte de nossa memória resida fora de nós e seja narrada por outros tipos de linguagens como filmagens, músicas, escritos, fotografias, em diferentes lugares, ou seja, pelos diferentes gêneros discursivos.

O estudante H (grupo 1, 15'38") fala sobre o processo de construção da memória coletiva, onde uma pessoa inicia com um pequeno pensamento, uma pequena descoberta que vai sendo repassada para outras pessoas que contribuem com novas idéias. Nesse processo que são realizadas as construções coletivas que



se arrastam por centenas de anos, mas é por

Persistência da Memória – Salvador Dali

meio de toda essa memória construída coletivamente que hoje possuímos objetos que, para nós, são comuns. Assim, para o estudante H, a construção de conhecimentos ocorre por meio da construção de uma memória coletiva.

É esse processo de aprendizagem, de construção de conhecimento que necessita ser trabalhado nas salas de aulas, um processo de ensino-aprendizagem que traga à tona toda a memória construída coletivamente, reviva o passado no presente ao ser recontado, recriado, atualizado pelos educando, que darão sua continuidade.

E a partir desse momento eu tenho os alunos que vão trazer as suas vivências, suas escrituras e vão, em termos de co-autoria, vão construir toda aquela estrutura hipertextual, seja com que tipo de gênero for, seja com que material for, tecnológico ou não-tecnológico.” (Carlão, grupo 2, 03'03")

Os gêneros discursivos são lugares de memória que formam encruzilhadas narrativas onde cada sujeito constrói seu mundo, passível de ser colocado em comunicação por meio da memória. “Um gênero vive no presente, mas sempre *rememora* o seu passado, o seu começo” (Morson e Emerson, 2008, p. 293, grifo do autor). A linguagem e o imaginário coletivo convertem a memória do passado em narrativas históricas que marcam o presente e projetam o futuro.

Durante o grupo de discussão 2, narrei uma experiência que tive na escola quando cursava o Ensino Médio (Karina, grupo 2, 43'54"). Minha professora de história levou um aparelho de som para a sala de aula e, como nós não éramos acostumados com as diferentes linguagens, achamos que não iríamos fazer nada naquela aula. Mas a professora apresentou para a turma a música chamada "Rosa de Hiroshima", que conta a história da Segunda Guerra Mundial. A partir da letra dessa música ministrou a aula falando sobre a guerra e, principalmente, sobre as conseqüências dessa guerra para o mundo, para as pessoas e para os dias de hoje. Então, a partir de um gênero discursivo, a professora passou uma mensagem que tinha relação com o que estava sendo estudado, fez todo o resgate histórico e a partir daí reconstruiu toda a memória da guerra até os dias atuais. Os gêneros discursivos estão difundidos

Rosa de Hiroshima
 Pensem nas crianças
 Mudadas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas, oh, não se
 esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A anti-rosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada

Composição: Vinícius de Moraes e Gerson Conrad

por toda a sociedade, mas grande parte do sucesso do processo ensino-aprendizagem é atribuído à forma como serão utilizados pelos professores, o modo como são propostas as atividades envolvendo esses gêneros discursivos.

Nós, como pedagogos, a gente vai tá, é como se a gente tivesse plantando a semente numa outra vida que vai se propagar depois, futuramente, então como é que a gente pode mudar a educação lá na frente? A gente tem que começar a partir de agora, a partir da mudança que vem da gente. (Águia, grupo 3, 50'53")

Nós não podemos nos esquecer de todo o universo de linguagens que possuímos em nossa sociedade, de gêneros discursivos que utilizamos em nossa vida, meios pelos quais a memória coletiva é veiculada e se eterniza. É por meio dessas formas de preservação da memória que podemos compartilhar e contextualizar os testemunhos do passado.

5.8 Os grupos de discussão e suas vozes

O trabalho com os grupos de discussão foi muito interessante, pois eles próprios se apresentaram de forma hipertextual uma vez que narraram suas experiências, desabafos, desejos, sugestões dos participantes. Foi uma atividade

bastante rica, pois proporcionou uma maneira de se pensar coletivamente sobre a teoria hipertextual, o que favoreceu enormemente o trabalho de pesquisa.

O debate suscitou as memórias individuais de cada participante que foram entrecruzadas, tecidas com as memórias alheias, construindo uma memória coletiva, uma experiência que será lembrada por todos os participantes e que foi narrada aqui nessa dissertação. Por meio dos grupos de discussão foi reforçado o caráter grupal, social, coletivo da memória.

Essa experiência nos faz pensar que, a partir das memórias narradas pelos participantes dos grupos de discussão,

podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história, que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para nosso ser-estar no mundo. (Brandão, 2008, p. 15)

Assim, nessa atividade transpareceu a capacidade que possuímos de lembrar e testemunhar por meio das diferentes linguagens, compartilhar acontecimentos e experiências do passado, ultrapassar os limites do passado contextualizando nossas memórias a fim de analisar melhor o nosso presente e projetar as nossas ações futuras. Aí reside o sentido de ação, de transformação, proporcionado pelas redes da memória coletiva.

O passado é importante para revermos o presente. E é no sentido de analisar o presente para projetar o futuro que todos os grupos apontaram a necessidade de a Educação fazer parte do cotidiano dos educando e, além disso, trazer o dia-a-dia dos educandos para a sala de aula.

A fim de exemplificar o presente que hoje vemos em muitas de nossas salas de aula, trago outra voz, outro gênero, para contribuir e concluir o debate desse capítulo, mas de forma alguma esgotá-lo.

Estudo Errado

Composição: Gabriel, O Pensador

Eu tô aqui Pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi
Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde
Ou quem sabe aumentar minha mesada
Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)
Não. De mulher pelada
A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada
E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)
A rua é perigosa então eu vejo televisão
(Tá lá mais um corpo estendido no chão)
Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram?
- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil
Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..
Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio
(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar:
Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos

Desse jeito até história fica chato
Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo
Então quando eu não entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
Ou que a minhoca é hermafrodita
Ou sobre a tênia solitária.
Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! (...)
Vamos fugir dessa jaula!
"Hoje eu tô feliz" (matou o presidente?)
Não. A aula
Matei a aula porque não dava
Eu não agüentava mais
E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
(Esse não é o valor que um aluno merecia!)
Íííh... Sujô (Hein?)
O inspetor!
(Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)
Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
E me disseram que a escola era meu segundo lar
E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais

Com matérias das quais eles não lembram mais nada
E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada

Refrão

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a
indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...
Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
Mas é só a verdade professora!
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego.



6. REFLEXÕES FINAIS: POR UMA MEMÓRIA HIPERTEXTUAL

Com o surgimento e expansão das novas tecnologias nos últimos dois séculos foi desencadeado um número cada vez maior de novos meios e formas de comunicação e, conseqüentemente, diversos gêneros discursivos surgiram para contemplar as novas modalidades comunicacionais. Assim, os gêneros aqui trabalhados não são totalmente inovadores, mas sim uma adaptação daqueles já existentes (oralidade, escrita, entre outros) para as novas formas de expressão.

Portanto, os gêneros discursivos estão ligados ao modo pelo qual as pessoas se comunicam, dialogam, interagem. E, ao passo em que se descobrem novas formas de comunicação, os gêneros vão se modificando para se adaptarem às novas formas de significação.

Para Bakhtin, o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo. É representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. A vida do gênero é marcada pela capacidade de renovar-se em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual. (Machado, 1997, p.155)

Os gêneros discursivos que emergem no contexto contemporâneo, principalmente com a emergência das novas formas de comunicação e informação, expressam diferentes modalidades de discursos, veículos das memórias individual, coletiva e histórica. O acesso à memória social é, antes de tudo, uma experiência narrativa, o passado não é um campo estático, pois só é conhecido por meio do discurso. Como afirma Halbwachs:

Os homens, que vivem em sociedade, usam palavras, cujo sentido compreendem: é a condição do pensamento coletivo. Ora, cada palavra (compreendida) se faz acompanhar de lembranças: e não há lembranças a que não pudéssemos fazer corresponder palavras. Nós falamos nossas lembranças antes de evocá-las: é a linguagem, e é todo o sistema das convenções sociais com ela solidárias, que nos permite, a cada instante reconstruir o nosso passado. (Halbwachs, 1925 apud Stöetzl, 1976, p. 133-134)

Ao considerarmos a linguagem uma unidade viva e mutável com finalidade social e histórica, trabalhamos os gêneros discursivos como um conjunto de diferentes vozes, discursos construídos historicamente por meio dos quais se dão os processos comunicativos. “A noção de gênero como agente dinamizador de ações temporais nos espaços textuais nos leva à idéia de gênero como rede discursiva em expansão.” (Machado, 1997, p.156)

Nesse sentido, propusemos polemizar a atual concepção e inserção dos gêneros discursivos no contexto educacional, a fim de subsidiar o planejamento e desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas. Os gêneros discursivos possuem finalidades comunicativas e expressivas de manifestação da cultura, possibilitam a troca de mensagens em contextos culturais específicos e, assim, mantêm viva a memória da sociedade.

Nesse percurso, verifica-se que as disparidades entre as formas discursivas presentes nos gêneros discursivos analisados e o discurso presente na escola corroboraram o esgotamento do modelo comunicacional tradicional que guia as práticas escolares. Torna-se necessário, portanto, questionar e criticar nossas próprias produções e práticas educativas, incitando um processo de inovação e uma mudança de postura na construção, organização e recuperação do conhecimento, de modo a levar em consideração as múltiplas práticas sociais e a existência de vários gêneros discursivos que permeiam nosso cotidiano.

Os próprios participantes dos grupos de discussão realizados apontaram a necessidade de disciplinas sobre a área das tecnologias, sobre os gêneros, linguagens que podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem, no currículo da graduação. Isso se deve ao fato que os estudantes de licenciatura estão passando pela faculdade e nem sempre possuem a oportunidade de conhecer novas propostas para a docência, assim, vão continuar perpetuando as técnicas tradicionais de ensino. Contudo, também dependerá do educando, futuro educador, estar aberto a esse novo aprendizado e disposto a romper com as tradicionais formas educativas.

A diversidade de manifestações culturais difundidas em nossa sociedade, aqui representadas pelos gêneros discursivos, demonstra a possibilidade de uma re-significação das relações comunicativas estabelecidas no campo educacional, dando abertura para que uma nova configuração de construção do conhecimento emerja. Entender o processo de ensino-aprendizagem como uma lógica aberta e ramificada nos possibilita articular aos conhecimentos escolares os diversos textos presentes no mundo contemporâneo, tornando o ensino mais contextualizado e atual.

Nessa perspectiva, esse trabalho buscou contextualizar a educação contemporânea visando combater as imposições curriculares atreladas à lógica tradicional e conteudista que distanciam a escola do mundo em que educando participa. Do mesmo modo, evidenciamos que a educação não-formal (como identificada nos gêneros discursivos), por não se dar de forma impositiva, rígida e monológica, possibilita um maior envolvimento e uma maior participação dos sujeitos. Nossa pesquisa, portanto, procurou entender o processo de construção do conhecimento como uma rede complexa

de saberes sociais, em constante interação dialógica, na qual estão presentes os indivíduos, sua memória construída coletivamente e os gêneros discursivos.

Observamos que essa orientação teórica e metodológica pode ser aplicada a uma infinidade de produções culturais, sejam livros didáticos ou não, Internet, música, poesia, jornais, revistas, imagens, fotografias, teatro, dentre inúmeras outras produções, no sentido de reconhecer a lógica hipertextual, bem como identificar e questionar o discurso monológico presente no processo ensino-aprendizagem.

Um olhar hipertextual, portanto, implica o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, enquanto narrativa e enquanto texto a ser lido, na intenção de instigar diversas interpretações e análises dos diferentes tipos de discursos vinculadas às múltiplas narrativas e expressões do mundo. A intencionalidade subjacente a essa proposta é explorar conceitos, conteúdos e temas, para que esses sejam geradores de novas formas de construir idéias e percepções, novos modos de olhar, pensar e sentir.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 1992a, p. 285)

Nesse diálogo, tecido na arena dos gêneros discursivos que fazem parte da cultura dos sujeitos, que somos levados a expressar como nos percebemos e como construímos nossas identidades. E, quando instaurados em um contexto educativo, possibilita-nos recuperar nossas experiências individuais e coletivas, ou seja, recuperar a memória coletiva, pois ainda que a memória seja guardada por um indivíduo e tenha como referência suas experiências e vivências pessoais, essa memória está marcada pelo grupo social onde conviveu e se socializou. Assim, os gêneros discursivos são arquiteturas da memória coletiva, bases para a construção de uma Educação Hipertextual.

A vida é dialógica por natureza
Bakhtin

“Quantas vezes exprimimos então, com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. Elas correspondem tão bem à nossa maneira de ver que nos espantaríamos descobrindo qual é o autor, e que não somos nós.”

(Halbwachs, 2006, p. 47)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Rosamaria Calaes. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Iris Barbosa (org). *A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, José L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. (Ensaio de Cultura, 7)
- _____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997. (Coleção Livros de Bolsa)

- BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana L. P. de e FIORIN, José L. (orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. (Ensaio de Cultura, 7)
- _____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.
- _____. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2005.
- BRANDÃO, Vera Maria A. T. *Labirintos da memória: quem sou eu?* São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção questões fundamentais do ser humano; 7)
- CASALEGNO, Frederico. *Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes*. Trad. Adriana Amaral, Francisco Rüdiger e Sandra Montardo. Porto Alegre: Sulina, 2006. (Coleção Cibercultura)
- CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- CAVALCANTE, Marianne C. Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CHAUÍ, Marilena de S. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CHAVES FILHO, Hélio e CORREIA DIAS, Ângela A. A gênese sócio-histórica da idéia de interação e interatividade. In. SANTOS, Gilberto L. (org). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CORREIA DIAS, Ângela Á.; MOURA, Karina da Silva (2006a). *Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana*. Ciências & Cognição; Ano 03, Vol 09. Disponível em www.cienciasecognicao.org
- _____. O fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede: uma concepção bakhtiniana dos processos de comunicação na prática pedagógica. In: ALVES, Lynn e SANTOS, Edméa (orgs). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006b.

- DAHLET, Patrik. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.
- DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.
- DIAS, Maria Helena Pereira; 2000. *Hipertexto - o labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual*. In: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/memex.html>. Acesso em 27/06/2007.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana*. Balo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto, et. al. *Uma introdução a Bakhtin*. Editora Hatier: Curitiba, 1988.
- FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. Prefácio. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (orgs) *Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUREZ, Gerard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995. (Biblioteca básica)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

- FRÓES, Jorge. *Educação e Tecnologia: o desafio do nosso tempo*. Rio de Janeiro, 1998.
Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/6.htm>>
- GADOTTI, Moacir. *O que é ler? Leitura: teoria e prática*. Campinas, 1, n. 0: 16-17, Nov. 1982.
- GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Trad. Maria Luiza Belloni. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GONTIJO, Silvana. *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GOROVITZ, Sabine. *Os labirintos da tradução: a legendagem e a construção do imaginário*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre Linguagem)
- KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEÃO, Lúcia. *A estética do labirinto*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2002.
- _____. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?*. São Paulo; ed. 34, 1997.
- _____. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS)
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MELLO, Dulcina Edith Winter de. O estudo da linguagem. In: MELLO, Dulcina Edith Winter de (org). *Gêneros textuais: ensino e produção*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- MOREIRA, A. F., & SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. In A. F. MOREIRA, & T. T. SILVA (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. *Dialogismo e pedagogia: um encontro com Bakhtin*. In: Anais do XI Conferência Internacional sobre Bakhtin. Curitiba, 2003 (CD-Rom).
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. Campinas, SP. Pontes, 2000.

- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artimed, 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.
- _____. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Temas: vol. 20).
- TIMM, Maria Isabel; SCHNAID, Fernando; ZARO, Milton Antônio. *Contexto histórico e reflexões sobre hipertextos, hipermídia e sua influência na cultura e no ensino do Século XXI*. Novas Tecnologias na Educação, Vol. 2, Nº1, março, 2004.
- WELLER, Wivian et al. *Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo*. Estado e Sociedade, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.
- _____. *A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos*. Sociologias, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.
- _____. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

Anexo

Questionário



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) estudante,

As questões propostas abaixo têm por objetivo recolher informações pessoais dos participantes dos grupos de discussão referentes à pesquisa sobre Educação Hipertextual. Esta é uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Agradecemos sua colaboração!

Por favor, informe:

Grupo de Discussão n° _____ Data de realização: ____/____/____

Como gostaria de ser identificado? _____

Idade: _____ anos.

Sexo: () Feminino () Masculino

Qual o seu curso de graduação? _____

Qual o semestre que está cursando? _____

Atua na área educacional?

() Não

() Sim, há _____ anos.

Em qual tipo de estabelecimento você trabalha atualmente?

() Público

() Privado

() Público e privado

Em qual etapa de ensino você trabalha atualmente?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

() Outros: _____