



O Hipertexto como Estratégia Pedagógica Segundo a Teoria Dialógica de Mikhail Bakhtin¹

Ailim Oliveira BRAZ²
Universidade de Brasília, Brasília, DF

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre a importância do hipertexto como estratégia pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando possíveis relações entre o hipertexto e o ensino de Geografia. Partindo da definição do termo “hipertexto”, procede-se um resgate histórico no intuito de apresentar a origem, a utilização e o desenvolvimento da ideia de hipertexto, focando, a seguir, na definição bakhtiniana. Ao ampliar o conceito de hipertexto, relacionando-o às práticas educativas, e definindo-o como um evento comunicacional, este autor favoreceu “a elaboração e assunção de uma concepção pedagógica sócio-culturalista”.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertexto, Educação, Tecnologias, Dialogismo, Geografia.

INTRODUÇÃO

A utilização de recursos digitais e tecnológicos como promotores da hipertextualidade ainda ocorre de forma limitada e infrequente nas salas de aula, por motivos diversos. Porém, percebe-se que os educadores fazem referências indiretas a eles em sua prática docente, por meio do resgate de notícias, sites, filmes, músicas e outros elementos observados na realidade vivida pelo aluno.

No processo de contextualizar os conteúdos e conceitos trabalhados nas disciplinas curriculares, mesmo que implicitamente, os professores fazem uso de hipertextos, uma vez que utilizam elementos comunicacionais, além de todas e quaisquer ferramentas e instrumentos presentes na vida do indivíduo de maneira dialógica e hipertextual. Ou seja, caracterizada pela interatividade, intertextualidade, dialogismo, polifonia, interdisciplinaridade, multilinearidade e heterogeneidade; e com o intuito de constituir —salas de aula interativas e dinâmicas, propícias ao desenvolvimento de posturas e estratégias educativas pautadas na diversidade. (DIAS; MOURA, 2007, p. 2).

¹ Trabalho apresentado na Divisão Temática de Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação, evento componente do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Jornalista formado na Universidade Católica de Brasília e graduando do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, email: ailim.unb@gmail.com.



AFINAL, O QUE É HIPERTEXTO?

Comumente associado à ideia de links em textos na internet, softwares, CD-ROMs e aos computadores de modo geral, o conceito de hipertexto é muito mais complexo e não necessariamente está relacionado às ferramentas computacionais, tecnológicas e digitais. Pelo contrário, trata-se de um evento que pode ser realizado em várias esferas da comunicação (meios impressos, audiovisuais, virtuais, gráficos, etc.), compreendendo diferentes segmentos de atividade intelectual, desde que proporcione e estabeleça relações entre informações e conteúdos distintos, direta ou indiretamente.

Deste modo, podemos situar a origem dos conceitos de hipertexto paralelamente à das primeiras manifestações de escrita ou, ainda, paralela ao desenvolvimento da racionalidade humana. Isso porque, segundo afirma Chaves Filho (2003), a própria idealização, por Vannevar Bush³, da máquina que viria “a forjar o hipertexto eletrônico” estaria fundamentada no modo como pensamos e memorizamos informações, além de, há milênios, serem escritos textos⁴ “com referências explícitas a outros em seu interior”, permitindo “leituras em sequências sensivelmente variadas, definidas pela livre escolha do leitor” (CHAVES FILHO, 2003, p. 31).

Cláudia Dias (1999) vai além e aponta elementos da hipertextualidade já nas sociedades orais, quando

a comunicação baseava-se nas lembranças das pessoas; em especial, em sua memória auditiva. Os membros das sociedades sem escrita exploravam ao máximo artifícios, como dramatizações, rituais, danças e músicas, como forma de transmitir e perpetuar acontecimentos e histórias que consideravam relevantes. Não havia, entretanto, qualquer garantia de que a mensagem oral seria a mesma após vários estágios de transmissão. Com a escrita, passou a ser possível tomar conhecimento de fatos presenciados ou relatos feitos por pessoas que viveram em outras épocas ou lugares. (DIAS; 1999, p. 269).

Segundo esta mesma perspectiva, Otávio Filho e Egnaldo Pelegrino descrevem que todo texto escrito é um hipertexto onde “o leitor se engaja num processo também hypermidiático [sic], pois a leitura é feita de interconexões à memória do leitor, às referências do texto, aos índices e ao índice que remetem o leitor para fora da linearidade do texto”

³ Vannevar Bush foi diretor do Escritório de Pesquisa Científica e Desenvolvimento (Office of Scientific Research and Development – OSRD) do governo dos EUA. Tratava-se de uma agência criada para coordenar pesquisas científicas com fins militares durante a Segunda Guerra Mundial.

⁴ Chaves Filho cita como exemplo a Bíblia.



(LEMOS apud FILHO; PELEGRINO, 2005). Transpondo esta afirmação para a realidade das sociedades orais, mencionadas anteriormente por Cláudia Dias, ou mesmo as sociedades rupestres – que se expressavam por meio de desenhos nas paredes das cavernas –, poder-se-ia inferir que o processo hipertextual estabelecia-se da mesma maneira, porém, em relação à oralidade e ao desenho, também entendidos como texto, em um sentido mais amplo do termo.

Ainda conforme Dias, a utilização de links – tal como os utilizados no meio eletrônico nos dias atuais, para estabelecer ligações e conexões entre informações diversas – teria se manifestado por volta do século IX, quando começaram a ser escritos os contos árabes *Les Mille et Une Nuits* [As mil e uma noites]. Traduzidos para a cultura ocidental em 12 volumes, já no século XVIII, pelo escritor francês Antoine Galland, apresentavam “um encadeamento contínuo de histórias, isto é, uma história contém outra história, que por sua vez contém outra e assim por diante” (DIAS; ANTONY, 1999, p. 270).

A partir da invenção da prensa, por Gutemberg, em meados do século XV, e com o contínuo aperfeiçoamento das técnicas de editoração e impressão, aos poucos foram sendo introduzidos nas publicações elementos (como paginação, sumário, citações, capítulos, títulos, resumos, erratas, esquemas, diagramas, índices, palavras-chave, bibliografias, glossários, etc.) que permitiriam ao leitor “interagir” com o texto, oferecendo-lhe a possibilidade de leitura não-linear (DIAS; 1999, p. 270).

Há, ainda, autores que remetem a origem do hipertexto à roda de leitura de Agostino Ramelli, idealizada em 1588, mas não implementada, na qual seria possível consultar vários livros, simultaneamente, sem sair do lugar. Isto porque a roda seria construída de tal modo que, estando sentado, o leitor poderia girá-la, sem que os livros caíssem, até encontrar o volume desejado.

Porém, a maior contribuição referente à origem conceitual do hipertexto talvez tenha sido dada por Vannevar Bush ao idealizar o Memex, na década de 1940, embora o aparelho jamais tenha sido construído exatamente nos moldes pensados por ele.

Acreditando que a mente humana trabalha por associação, criando uma espécie de rede intrincada de vias e interconectando as memórias e os dados nela armazenados, Bush imaginou o Memex de modo que a organização mecânica da informação também se fizesse dessa maneira, em condições hipertextuais⁵.

Pesquisadores situam a origem das ideias de hipertexto eletrônico no contexto bélico da segunda guerra mundial, com a publicação, na revista *Atlantic Monthly*, de um artigo de Vannevar Bush denominado *As we may think* [Como podemos

⁵ Informações obtidas do site http://www.citi.pt/homepages/espaco/html/vannevar_bush.html. Acesso em: 28 jun 2011.

pensar], em 1945. Nesse artigo, preocupado com a enorme quantidade de informações técnicas acumuladas pelos cientistas americanos no período da guerra, analisando várias descobertas científicas, processos tecnológicos de registro de informações e uma descrição do modo como pensamos e memorizamos informações, Bush idealizou uma máquina a qual denominou “Memex”. Sua principal função seria a de coleta de dados e informações que deveriam ser armazenados e organizados de tal forma que permitisse, a outros pesquisadores, utilizá-las de modo rápido e eficiente. Também deveria ser uma máquina de fácil transporte e manuseio, importando ideias de miniaturização e interatividade. (CHAVES FILHO, 2003, p. 33)

Assim, segundo Dias (1999), o Memex pretendia propiciar a leitura e escrita não-lineares e armazenar uma biblioteca multimídia de livros, fotos, correspondências, jornais, revistas e outros documentos, possibilitando a consulta “de forma rápida e flexível, como se fosse uma extensão de sua memória” (DIAS, 1999, p. 272). Tudo isso seria possível por meio do que, hoje, se assemelharia aos periféricos do computador: teclado, botões, alavancas, telas translúcidas e mecanismos de armazenamento, gravação e projeção baseados no uso de microfilmes.

Foi na década de 1960, no entanto, que o hipertexto eletrônico começou a tomar dimensões concretas. Após escrever um artigo no qual destacava a possibilidade de o computador ampliar o pensamento humano, Douglas Engelbart inventou o editor de textos, o sistema de visualização por janelas e o *mouse*, permitindo a manipulação de “complexos informacionais representados na tela por um símbolo gráfico em conexões associativas (hipertextuais) em bancos de dados ou entre documentos escritos por autores diferentes” (LÉVY apud CHAVES FILHO, 2003, p. 34).

Outro passo decisivo, naquela mesma década, foi a criação do termo “hipertexto” (hypertext), em 1962, pelo filósofo e sociólogo norte-americano Theodor Nelson, durante o desenvolvimento do projeto Xanadu. A inspiração para o nome teria surgido do “vocabulário matemático, em que o prefixo ‘hiper’ significa estendido e generalizado e que foi influenciado pela noção de hiperespaço (o espaço com quatro ou mais dimensões)” (BARDINI apud REZENDE, 2000, p. 7).

Inicialmente, o hipertexto de Nelson designava uma ferramenta literária que permitia ao autor revisar, comparar, alterar ou desfazer seu texto facilmente [...] Contudo suas ideias são mais abrangentes que isso. Nelson via o hipertexto como alternativa para a linearidade imposta às ideias pelos meios tradicionais, como os livros e os sistemas de catalogação e indexação. A partir da descrição do Memex de Bush, formulou uma conceituação de hipertexto como uma rede de itens ligados por trilhas associativas. Com Xanadu, seu grande projeto, aspirava criar uma rede de edição hipertexto instantânea e universal. (REZENDE, 2000, p. 7).



Nesse sentido, as pessoas poderiam usar o Xanadu para “escrever, se interconectar, interagir, comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis na rede, anotar os comentários, etc.” (LÉVY apud REZENDE, 2000, p. 7). Assim, o usuário tornar-se-ia, ao mesmo tempo, leitor e autor; podendo acessar uma infinidade de *links* à sua escolha e colaborar para a produção e disseminação de informações e conteúdos coletivos e universais.

O que naquela época parecia uma utopia, com o passar dos anos e o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na área, foi se tornando realidade. Nas décadas seguintes, assistiu-se à implementação da internet nas grandes corporações, instituições governamentais ou centros de pesquisa, mas servindo basicamente para a realização de cálculos ou processamento de grande quantidade de dados; ao desenvolvimento de sistemas cada vez mais sofisticados e fáceis de usar; até chegarmos aos dias atuais, em que a tecnologia digital está ao alcance de todos, permitindo o acesso rápido e interativo a uma quantidade infinita de informações.

O HIPERTEXTO COMO EVENTO COMUNICACIONAL

A noção de hipertexto como um evento comunicacional está fundamentada na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin. Segundo esta concepção, os discursos não existem isoladamente. Pelo contrário, são formados por vários outros discursos (textos) que estabelecem entre si um contínuo exercício de interação, passando por constantes processos de resignificação.

Ao ampliar o conceito de hipertexto, relacionando-o às práticas educativas, e definindo-o como um evento comunicacional, este autor favoreceu “a elaboração e assunção de uma concepção pedagógica sócio-culturalista” (DIAS; MOURA, 2007, p.2) e hipertextual.

O hipertexto, como evento comunicacional, está presente nas atividades empreendidas nas salas de aula, ainda que não privilegie especificamente uso de ferramentas tecnológicas digitais. Na realidade, a abordagem hipertextual neste ambiente se fundamenta basicamente na interação educador-aluno-conteúdos e na interconexão de assuntos e disciplinas múltiplas, realizadas de forma verbal.

Durante um processo comunicacional, os detentores do discurso, ou seja, os emissores/receptores de uma determinada mensagem, compartilham de um repertório linguístico e sócio-cultural comum. Isto possibilita o entendimento entre os sujeitos e, conseqüentemente, a resignificação de seus discursos, uma vez que a comunicação constitui-se basicamente da troca de informações, que são assimiladas, ou não, pelos sujeitos

envolvidos. Lembrando que, neste processo, o contexto histórico e social também é determinante.

Chaves Filho deixa claro o conceito bakhtiniano ao afirmar que:

O dialogismo é, para Bakhtin, um termo usado para designar a negociação de significados socialmente construídos pela interação de vozes múltiplas, caracteriza-se pelo agrupamento de pessoas, permeados por experiências compartilhadas ou interesses, onde a construção de significados se dá por um processo contínuo de comunicação, interpretação e negociação. Embora o foco primário de Bakhtin estivesse no romance literário, as discussões que ele identificou como monológicas ou dialógicas, pareçam [sic] se ajustar bem dentro do vigamento das teorias que aqui procuramos. Adicionalmente, o confronto da teoria de Bakhtin, do escrito e do falado em textos, provê uma modelagem potencial para a análise da natureza do hipertexto. Essa aproximação pode ser trabalhada no sentido de contribuir na discussão sobre o conjunto de sistemas hipertextuais e estender o alcance de suas aplicações, respaldados por uma busca de coerência ética e estética na arquitetura da comunicação. (CHAVES FILHO, 2003, p. 44)

Sendo assim, além da interatividade, a teoria bakhtiniana do dialogismo traria consigo as categorias de intertextualidade, interdisciplinaridade, multilinearidade, heterogeneidade e polifonia, tornando possível aplicar o conceito de hipertexto a outros meios além do computacional, embora devamos reconhecer as especificidades deste meio.

Conforme apresenta Jacquinet-Delaunay em referência às tecnologias comunicacionais, a inovação tecnológica digital permitiu “converter numa única linguagem informática todos os tipos de texto, voz, imagens e sons, armazenados e difundidos em múltiplas redes e ao serviço de múltiplos usos” (2009, p. 171), ampliando a assunção dos conceitos citados no parágrafo anterior.

[...] os consumidores são encorajados a buscar informações, a descobrir novas vias de navegação, a conectar entre si conteúdos midiáticos disparatados, a criar novas condições de comunicação interpessoal e comunitária, a tornarem-se alternadamente produtores e consumidores de uma cultura dita “participante” ainda em emergência – alguns falam de uma “terceira idade da cultura” com a singularidade do artista não mais ao tempo da “reprodutibilidade” (Walter Benjamin), mas ao tempo da “remixabilidade”. Como diz Henry Jenkins, em sua importante obra *Convergence culture, When Old and New Media Colide*, a «convergência se situa no cérebro dos consumidores individuais através de suas interações sociais com os outros», o que não pode deixar de ter consequências sobre as relações entre os saberes e as aprendizagens. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2009, p. 171)

Dias e Antony (1999), da mesma forma, destacam a rapidez e a praticidade do meio eletrônico para a construção de hipertextos. Mas, “partindo do pressuposto de que a prática de leitura e escrita hipertextual depende da concepção em que está calcada, e não do ambiente onde se realiza” (DIAS; ANTONY, 1999, p. 17) defendem que o ambiente impresso, a TV, o cinema e a sala de aula também podem, da mesma forma, promover a hipertextualidade,



dentro de suas possibilidades e conforme suas características. Para isso, faz-se necessário considerar as especificidades das categorias do dialogismo bakhtiniano, valendo ressaltar que:

– a não-linearidade ou multilinearidade permite ao leitor o acesso não hierarquizado à informação. Ou seja, não há uma ordem ou percurso a ser seguido sistematicamente, mas possibilidades múltiplas de leitura a partir da subjetividade do leitor, que passa a exercer uma coautoria com o verdadeiro autor do texto. Em alguns casos, a multilinearidade pode ser favorecida pela fragmentação e pela disposição visual dos conteúdos;

– a polifonia, caracterizada pela diversidade de vozes e pontos de vista, ao permitir o confronto de ideias e opiniões configura-se como um convite à interatividade, já que possibilita ao usuário interferir e transformar o texto, ao mesmo tempo em que deixa clara a intertextualidade dos discursos. A polifonia focaliza “a produção de significação por diálogos” (CHAVES FILHO, 2003, p. 45), evitando a ênfase em consensos e explicitando a diversidade;

– a heterogeneidade explicita a utilização de diferentes recursos, usados isoladamente ou em conjunto, de modo a permitir a percepção sob diferentes aspectos e com o uso de diferentes órgãos dos sentidos;

– a interdisciplinaridade, por sua vez, busca articular domínios disciplinares, fazendo conexões entre diferentes campos do saber em torno de uma temática comum, incitando, ainda, relações com a cultura e outros elementos presentes na realidade do indivíduo (DIAS; MOURA, 2007).

Como é possível perceber, as categorias do dialogismo bakhtiniano apresentam-se intimamente relacionadas, constituindo-se tarefa difícil analisá-las separadamente. De todo modo, pelo exposto acima, também é possível perceber o quanto o hipertexto pode ser útil e eficiente para a promoção de uma educação de qualidade, calcada em experiências diversificadas e significativas ao educando, de modo a educá-lo não apenas para a escola, mas para a vida, afinal,

[...] a educação hipertextual significa uma experiência de construção de sentidos e de formação humana em que há uma **heterogeneidade** de textos: corporal, emocional, social, psicológico, cinestésico. Há uma **intertextualidade** de conhecimento. Porque este não se isola enquanto experiência unilinear, mas interage com os outros textos sociais, culturais, educacionais, pessoais, que estão em jogo na vida, no cotidiano. Há uma **interatividade**, no sentido de que nela a aprendizagem é um processo construtivo, criativo e associado ao próprio projeto de vida dos educandos. Há uma **não-linearidade**, uma vez que a interatividade entre aprendizagem e o sujeito do educando permite a construção de percursos de sentidos individualizados, descontínuos, um projeto de formação humana particular [grifos das autoras]. (DIAS; ANTONY, 1999, p. 18)

Assim, a utilização, em sala de aula, de elementos comunicacionais e tecnológicos, além de todas e quaisquer ferramentas e instrumentos presentes na vida do indivíduo, é vista



de maneira positiva pela concepção bakhtiniana. Pois, configurados como elementos promotores da hipertextualidade, tais recursos tendem a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito em múltiplos aspectos, mesmo fora do ambiente escolar. E quando o professor lança mão dessas ferramentas em seu trabalho, aproximando a teoria escolar às práticas cotidianas – nas quais a mídia está fortemente inserida – os conteúdos ministrados passam a fazer muito mais sentido ao educando.

APROXIMAÇÕES ENTRE A GEOGRAFIA E O HIPERTEXTO

O ensino de Geografia nas escolas, de modo geral e durante muito tempo, apresentou-se de maneira fragmentada, maçante e descontextualizada à realidade de vida do aluno. Limitava-se a exigir que o estudante decorasse listas de nomes de rios, estados, capitais; tipos de vegetação, solo, relevo, clima, paisagens. Tudo isso de maneira desconexa, sem se preocupar em fazer sentido para o aluno.

Esses problemas, no entanto, não surgiram repentinamente. São heranças deixadas por concepções surgidas no passado, como a positivista, e perpetuadas ao longo da história, à medida que foram assimilando características de cada época. A ideologia positivista, porém, permaneceu predominante, fazendo com que a fragmentação, a quantificação e a descrição dos recursos naturais permanecessem como princípios básicos da disciplina, cuja história relaciona-se intrinsecamente à do capitalismo.

Isso porque, segundo apresenta Auro Rodrigues (2008), a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais tornaram muito mais complexa a relação entre os países, exigindo e proporcionando posturas diferenciadas. Foi durante esses momentos de conflito que os EUA firmaram-se como uma grande potência, ampliando as relações comerciais e, conseqüentemente, políticas e econômicas entre a maioria das nações.

Nesse contexto, geógrafos, cartógrafos, economistas e outros profissionais passaram a trabalhar para órgãos do governo, realizando o planejamento regional e territorial de modo a favorecer a alocação das filiais das empresas multinacionais; bem como o levantamento das áreas agrícolas existentes, organizando-as e reordenando-as para atender à crescente demanda populacional das cidades (RODRIGUES, 2008, p. 102).

Assim, a geografia escolar seguiu a mesma tendência, consolidando-se no estudo meramente descritivo e baseado na memorização, tal como afirmamos acima, caracterizando a chamada “Geografia Tradicional”.



Ainda conforme Rodrigues, todas as transformações políticas, econômicas, sociais, científicas, tecnológicas e filosóficas da época acabaram por ultrapassar os fundamentos positivistas, provocando uma crise na Geografia. É aí então que, a partir da metade do século XX, surgem movimentos de renovação da Geografia:

A renovação vai provocar a reflexão dos geógrafos sobre a natureza da Geografia, a reformulação de fundamentos científicos e filosóficos e a busca de novos caminhos. Podem-se agrupar as correntes geográficas, em termos esquemáticos, em *Geografia Teórico-Quantitativa*, fundamentada no neopositivismo; *Geografia da Percepção e do Comportamento*, com grande viés para a fenomenologia; *Geografia Ecológica*, sem viés filosófico explícito; e *Geografia Crítica ou Radical*, sob as bases da dialética materialista. (RODRIGUES, 2008, p. 105-106)

Com o advento da Geografia Crítica ou Radical, sob influência marxista, a partir da década de 1970, “as relações sociais e de produção e as relações sociedade-natureza na produção do espaço geográfico” (RODRIGUES, 2008, p. 121) passam a ser o foco da Geografia, considerando-se como objeto de estudo o espaço social.

A partir das transformações descritas acima, a Geografia se aproximou de uma lógica hipertextual, ampliando seu campo de atuação e interesse e, conseqüentemente, o diálogo com outros campos do saber. Como ciência humana, ela passou a utilizar conhecimentos de várias outras áreas, como a biologia, a matemática, a física e a química, numa constante análise relacional do espaço social (RODRIGUES, 2008).

Assim, a Geografia Crítica concluiu que todos os acontecimentos do mundo estão situados em determinado tempo e espaço, porém, nenhum desses acontecimentos permanece isolado. Pelo contrário, podem repercutir em qualquer parte do globo, devendo a Geografia oferecer ferramentas que permitam compreender, refletir, criticar e transformar o espaço.

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000, p. 84-85)

Nesse sentido, percebe-se a importância de uma educação hipertextual no tocante à Geografia Crítica contemporânea. Só o diálogo, a interação, o acesso a múltiplas fontes de informação e materiais, além da experimentação e vivência do aluno é que permitirá a ele um melhor entendimento sobre seu papel e importância no espaço e sobre as relações existentes entre os elementos e fenômenos que o circundam.



Parece fácil, porém, nem sempre esta prática é seguida pelos educadores. As escolas e os professores, de forma geral – não apenas em relação à Geografia, mas também a outras disciplinas –, tendem a complexificar precocemente o ensino dos conteúdos, tornando-os um “bicho-papão” para os alunos.

Desse modo, a Matemática, por exemplo, tão presente nas moedas que as crianças juntam para comprar doces e nos cálculos que elas mesmas fazem para poder distribuí-los a seus amigos, transforma-se precocemente em teoremas, abstrações, complicações. O mesmo acontece com a Geografia. Ciência esta presente no caminho que leva a criança da escola para casa; que nos permite mapear mentalmente os cômodos de um lugar; que nos faz pensar sobre a relação que mantemos com o ambiente à nossa volta, mas que, na escola, muitas vezes transforma-se e se limita a listas desestimulantes de capitais, conceitos e conhecimentos “abstratos”.

Assim, exige-se que o aluno, hipoteticamente, se torne um especialista em fronteiras internacionais; reflita sobre os impactos ambientais da instalação de uma usina nuclear no Japão; ou identifique os principais rios da bacia hidrográfica europeia. Mas para quê tudo isso, se o estudante mal sabe dizer com quais cidades seu município faz limite? Para quê falar sobre as águas poluídas de um rio do outro lado do mundo, se são as do riacho que corta a chácara onde o pai trabalha que estão insalubres? O erro não está na discussão ou abordagem desses assuntos, mas no fato de eles serem abordados pelo educador sem fazer com que o aluno entenda as relações existentes entre eles, sua vida e os acontecimentos à sua volta.

A realidade de vida do educando não deve ser desprezada, mas utilizada para ajudá-lo a compreender o espaço, os problemas e a história do mundo, no intuito de promover a reflexão e propor soluções.

[...] A escola não é o lugar da informação, mas da busca e da organização da informação no sentido da construção do conhecimento. Nomes de rios, de cidades, acontecimentos tais como a erupção de vulcões, a ocorrência de vendavais [...] são informações que fazem parte do dia-a-dia da maioria das pessoas. A grande questão [...] é auxiliar o aluno a organizá-las no sentido de entendimento sobre como tais processos naturais e fenômenos atingem a vida das pessoas. Os conteúdos da Geografia [...] são extremamente vastos e cada vez mais vão aumentando, o que significa que deve ser feita uma seleção destes, o que tem sido uma tarefa bastante árdua para os professores. (CALLAI, 2000, p. 101)

Nesse mesmo sentido, ao referir-se à utilização do mapa no ensino da Geografia, Lívia Oliveira (2007, p. 19) destaca que “o processo de mapeamento do espaço pela criança está inserido no processo geral do desenvolvimento, e em especial na construção do espaço.” Desse



modo, os níveis de complexidade dos conteúdos escolares e da Geografia devem respeitar o desenvolvimento da criança.

[...] Como a história do desenvolvimento intelectual da criança é acompanhado pela história da socialização progressiva do pensamento individual da própria criança, a representação espacial gráfica aparece desde os primórdios de suas atividades sociais [...] Quando elas jogam em grupos, podemos constatar que traçam linhas imaginárias ou concretas para delimitar e separar as suas atividades e os seus territórios. O jogo é uma das ações concretas pelas quais se processa o desenvolvimento da criança em seu sentido mais amplo [...] O jogo e a imitação, como bem estudou Piaget, são os polos do equilíbrio intelectual [...] A conduta humana se apresenta sempre como uma adaptação ou mesmo como uma contínua readaptação. Essa adaptação da criança ao mundo externo é realizada através dos processos de assimilação do meio e acomodação a ele. (OLIVEIRA, 2007, p. 20)

O professor deve, então, desenvolver junto a seus alunos atividades que estabeleçam alguma relação entre os conteúdos e suas experiências de vida. Para isso, pode-se utilizar um acervo variado de objetos e exemplos, bem como partes do corpo, tal como descreve Rosângela Almeida (1991, p. 45) referindo-se ao trabalho sobre o espaço, ao afirmar que “inicialmente, o aluno pode ser levado a estabelecer medidas com padrões de seu próprio corpo: palmos, pés, passos, etc., para chegar a unidades mais objetivas”.

Assim, aos poucos o aluno irá desenvolver as habilidades de abstração e reflexão, assimilando conceitos complexos como escala, proporções, representação, área, dentre outros elementos que constituem o estudo da Geografia. Neste ponto, a hipertextualidade tende a facilitar o trabalho do professor e a ampliar o desenvolvimento cognitivo do estudante, principalmente quando a interatividade for estabelecida, não apenas entre o professor, o aluno e os conteúdos de aprendizagem, mas também do estudante com o seu próprio espaço cotidiano. Pois, conforme afirma Lana Cavalcante (2008, p.73):

Todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa, e que suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação. Porém, a consciência dessa dimensão do espaço da cidade permite a definição de fins educativos, de projetos educativos baseados em concepções conscientes de mundo e de sociedade.

A HIPERTEXTUALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Elaborados pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar o trabalho do professor, os (PCN) constituem “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões [...]



sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional” (BRASIL, 1997a, p. 13), os parâmetros contemplam princípios norteadores para o processo ensino-aprendizagem de cada uma das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, dentre as quais, a Geografia.

Ao referirem-se a esse campo do saber, os PCN reforçam como objeto de estudo da Geografia as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem. Além disso, mencionam como um de seus objetivos a “busca de explicações mais plurais” (BRASIL, 1997b, p. 72), capazes de promover a interseção da Geografia com outras ciências, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, dentre outras.

No intuito de contribuir para a compreensão “processual e dinâmica” dos aspectos que constituem o espaço, os PCN destacam a importância de se considerar no ensino da Geografia para turmas de primeira a quarta séries (segundo ao quinto anos) as categorias mais apropriadas para esta faixa etária, respeitando-se suas características cognitivas e afetivas. Desse modo, propõem o estudo da paisagem, do território e do lugar.

Em uma definição inicial, o território deve ser entendido como a área de vida do sujeito, onde se processa o seu desenvolvimento. A paisagem, por sua vez, é a unidade visível. Já a categoria lugar, refere-se aos espaços com os quais as pessoas mantêm vínculos afetivos e subjetivos, tomando-os como referências para a percepção e constituição da paisagem e do espaço geográfico.

Nessa abrangência, a Geografia contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em um contexto mais amplo e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem [...]

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências — tanto para si como para a sociedade. (BRASIL, 1997b, p. 76)

Desse modo, os PCN aconselham que se desenvolva o estudo da sociedade e da natureza de forma conjunta, a partir da observação, descrição, registro, experimentação, representação, analogia, explicação e síntese, trabalhando-se o nível local e mundial não de forma hierárquica, mas em um contínuo vaivém relacional, e em níveis de complexidade progressivos.



Nesse processo, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância e aconselham a utilização, no processo ensino-aprendizagem de Geografia, de uma gama de ferramentas e recursos, além da manutenção da interdisciplinaridade:

A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação. Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados — Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros — cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico. (BRASIL, 1997b, p. 78)

Assim, o uso de fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos podem constituir importantes fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. A essa lista poderíamos incluir ainda mapas, atlas, globos terrestres, plantas e maquetes; a realização de seminários, pesquisas e trabalhos apoiados em múltiplas linguagens; além da própria internet e sites que, de alguma forma, possam contribuir para a compreensão do espaço geográfico.

O *Google Maps* e o *Google Earth*, nesse sentido, são ótimos exemplos. Disponíveis gratuitamente na internet, essas ferramentas revolucionaram a possibilidade de representação e visualização do planeta. E, ao democratizar o acesso a imagens feitas no Espaço e transmitidas para a Terra via satélite, permitiram, graças à tecnologia digital, a convergência de diferentes formas de representação geográfica em uma só ferramenta. Assim, por meio do computador, o indivíduo pode interagir com fotos, mapas e imagens tridimensionais; postar e assistir vídeos relacionados aos endereços e locais pesquisados, além de consultar e publicar informações que possam ajudar a outros internautas no tocante aos diferentes espaços geográficos.

Ainda segundo os PCN, as noções de espacialidade e temporalidade podem ser trabalhadas mediante interface com outras áreas, tais como a Matemática, a Arte, a Educação Física, entre outras. Sendo que, durante todo esse processo e, principalmente, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o estímulo e a intermediação de discussões entre os alunos são fundamentais para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, formular perguntas, ouvir e confrontar opiniões, e se posicionar diante do grupo. A interação é amplamente recomendada no documento, assim como as demais características do hipertexto.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluí-se que o hipertexto, de fato, pode e deve constituir uma importante estratégia pedagógica na medida em que amplia, de maneira rizomática, o acesso à informação, mesmo quando não se recorre à utilização massiva das tecnologias de informação e comunicação.

Para isso, é preciso que o educador assuma uma postura ativa e busque incrementar suas aulas com materiais alternativos; estabeleça relações entre diferentes meios e informações; desenvolva atividades que despertem o interesse dos alunos e cujos conteúdos lhes façam sentido.

Afinal, por mais que se reconheçam as vantagens da utilização de recursos comunicacionais e tecnológicos no processo ensino-aprendizagem, e que os consideremos ferramentas facilitadoras para a promoção da hipertextualidade nas aulas, deve-se lembrar que nem sempre tais recursos existiram. E que ao longo da história, nem por isso, deixou-se de desenvolver aulas interessantes e significativas, permitindo ao aluno transformar informação em conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela de; PASSINI, Elza Y. **O Espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Ed. Contexto, 1991. p. 15-41.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Ensino de primeira à quarta série.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CAVALCANTE, Lana de Souza. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: _____. **A geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papyrus, 2008. p. 63-80.



CHAVES FILHO, Helio. **Educação hipertextual: Por uma abordagem dialogica, polifonica e intertextual.** Brasília, 2003.p. 30-46. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

DIAS, Angela Correia; ANTONY, Geórgia. **Educação hipertextual: a ação e a diversidade como materiais didáticos.** In: FIORENTINI, Leda Maria; COSCARELLI, Carla. A nova aula de Português, Presença Pedagógica, Belo Horizonte, mar/abr, 1999.

_____; MOURA, Karina da Silva. **As teias sociais e culturais do conhecimento sob a ótica bakhtiniana.** 2007. Disponível em:
<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AngelaACorreiaDias_KarinadaSilvaMoura.pdf>.
Acesso em: 28 jun 2011.

DIAS, Cláudia Augusto. **Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais.** Ci. Inf., Brasília, v. 28, n.3, Dec. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651999000300004&lng=en&nrm=iso>. Access em: 7 jul. 2011.

FILHO, Otávio; PELEGRINO, Egnaldo. História do Hipertexto. In: LEMOS, André (Coord.). Hipertexto: uma experiência coletiva e hipertextual. Desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia, 1998. Apresenta trabalhos de alunos do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea. Disponível em
<<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/historia.html>>. Acesso em: 2 set. 2005.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Convergência tecnológica, divergências pedagógicas: algumas observações sobre os “nativos digitais” e a escola. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Márcio; MORAIS, Osvando José de (Org). **Comunicação, educação e cultura na era digital.** São Paulo: Intercom, 2009. (Coleção Intercom de Comunicação, n. 23)

OLIVEIRA, Lívia. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela D. de (org); **Cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2007. p.15-41.

REZENDE, Afonsina Maria Guersoni. **Hipertexto: tramas e trilhas de um conceito contemporâneo.** 2000. Disponível em:
<http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/574/1/v.10_n.1_2000_1.pdf>.
Acesso em: 07 jul 2011.

RODRIGUES, Auro de Jesus. Geografia Contemporânea. In: _____. **Geografia: introdução à Ciência Geográfica.** São Paulo: Avercamp, 2008, p. 96-127.