



Da Educação Tradicional à Educação Hipertextual¹

Tatiana Castro Mota²
Universidade Católica de Brasília - UCB

RESUMO

Este trabalho discute os espaços das tecnologias e suas linguagens no contexto escolar. Não associamos a tecnologia somente à modernidade e afastamo-nos de uma visão instrumental e tecnicista da educação, que enfatiza apenas os recursos tecnológicos e despreza os vínculos existentes entre mídia, educação e cultura. Discorremos, ainda, sobre um novo modelo, que nos remete a uma visão bem mais dinâmica e complexa dos processos comunicativos e educacionais; que beneficia a formação de um cidadão mais crítico e ativo, atento às diversas linguagens existentes no mundo. Referimo-nos à lógica hipertextual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Comunicação; Tecnologias; Hipertexto.

Comunicação (tecnologias) e Educação.

O mundo vem passando por constantes transformações; vivemos em um ambiente em mutação. De início, surgiu a necessidade de comunicarmo-nos oralmente, depois o ser humano desenvolveu a técnica da escrita e hoje vivemos a era da informática. Produzimos novas maneiras de pensar e agir com uma rapidez extraordinária, condizente com os novos tempos. Conectamo-nos à internet e lemos um jornal, ao mesmo tempo em que ouvimos músicas, escrevemos um e-mail e compramos – sem sair de casa – o livro, que tanto queríamos, por intermédio do site da livraria, que fica em outra cidade, bem distante da nossa. Fazemos tudo isso, concomitantemente, e com o mesmo suporte, o computador.

A comunicação humana e as relações sociais estão cada vez mais midiaticizadas. A técnica está presente em nossas vidas, apresentando-se como necessidade indispensável.

Como a tecnologia incide nas diversas esferas, ela não poderia deixar de permear o contexto educacional. No entanto, ao associarmos as tecnologias (comunicação) à educação é imprescindível, a nosso ver, ter uma compreensão mais

¹Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre pela Universidade de Brasília. Linha de pesquisa: Educação e Comunicação. Professora do Curso de Comunicação – Social da Universidade Católica de Brasília – UCB. E-mail: taticmota@yahoo.com.br



crítica e reflexiva dessa relação, de modo a contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica. Faz-se necessário, assim, indagar em que medida as potencialidades proclamadas por alguns estudiosos dos meios de comunicação podem contribuir, renovar ou reforçar os cânones tradicionais da educação.

Instigando o debate, Sancho (1998) faz um breve histórico do conceito de tecnologia. Na Grécia, os termos *téchne* (arte) e *logos* (palavra, fala) eram considerados o início do discurso sobre a construção do sentido e a finalidade da arte. A tecnologia, que não possuía a mesma idéia de hoje, praticamente, não tinha distinção da arte.

Aristóteles estabeleceu a relação e diferença entre *epistéme* e *téchne*. Ambas se referem ao conhecimento de maneira geral, porém *téchne* se relaciona com o conhecimento prático e *epistéme* com o teórico.

A idade Moderna ofereceu uma visão sobrelevada da técnica. Estudiosos dizem que, nessa época, a tecnologia possuía o mesmo sentido que na atualidade. A Enciclopédia Francesa relacionou saber à tecnologia. Essa associação foi tão intensa que chegou a considerar-se o saber como algo puramente técnico.

Porém, foi a partir das sociedades pós-industriais que a tecnologia transformou-se em um grande fenômeno; e as relações pessoais, bem como nossa percepção do mundo, foram modificadas pelos meios eletrônicos.

Desde a Grécia Antiga discute-se acerca da preponderância da teoria, em detrimento da prática. A filosofia esqueceu a tecnologia, entretanto, esse cenário está mudando, eis que surgem inúmeros estudos envolvendo a relação entre a humanidade e suas técnicas. Pierre Lévy (1993, p.7) reconhece “a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo”.

Para o autor acima citado, a técnica, hoje, é objeto de preconceitos; uma visão parcial sobre a tecnologia nos leva a pensar apenas na sua instrumentalização.

Somos capazes de sustentar o discurso sobre o mal trazido pelas novas tecnologias, porém, não abrimos mão delas, não conseguimos viver sem telefone, televisão, eletrodomésticos, etc, bem como não nos preocupamos em procurar saber como todas essas inovações ajudam a dar formas às nossas vidas; “... poucas vezes nos perguntamos como as tecnologias organizadoras e simbólicas configuram e transformam o nosso mundo. A escola é um bom exemplo disso”. (SANCHO 1998, p. 24).

Essa postura considera a tecnologia totalmente desvinculada do contexto social. É como se a tecnologia não fosse criada pelo homem e tivesse todo o domínio



das nossas ações. A técnica tem uma dimensão humana, (LÉVY, 1993, SANCHO, 1998). A comunicação está inserida nas manifestações sociais, ela não se esgota nos meios (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o que é antigo e inovador na tecnologia. Antes de considerar o que é novo ou velho, precisamos partir do contexto sócio – cultural, investigando acerca da realidade que estamos tratando e dos sujeitos envolvidos. A noção do velho/novo não está na cronologia, não está no computador ou no quadro negro. Atualmente, quando citamos as tecnologias, logo pensamos na internet, nos softwares, nas grandes inovações, que são, inequivocamente, os elementos mais destacados da atualidade. Porém, o conceito de tecnologia é bem mais amplo e não pode ser definido apenas como ‘o que há de mais moderno’.

É preciso rever, principalmente, a questão das tecnologias no campo da educação (LÉVY, 1993, CORRÊA, 2002). Os meios selecionados para serem utilizados em sala de aula não devem ser escolhidos em função de sua modernidade, mas sim, na sua adequação com as propostas de ensino, em consonância com a realidade dos educandos. O valor instrumental, muitas vezes não está no meio em si, mas no uso que fazemos dele. Não adianta trocar a base, o suporte, o livro pelo computador, sem trocar as práticas educativas. Caso contrário, o que mudará será apenas a aparência moderna, sendo que o conteúdo continuará antigo, maquiado.

Temos a falsa sensação de que os meios de comunicação irão resolver todos os problemas existentes no contexto escolar. “O ensino não deve ser interpretado como um itinerário rígido, mas sim com um processo de indagação, ao mesmo tempo individual e coletivo, que se aproxima mais às formas de arte do que aos procedimentos tecnocráticos” (ALONSO, 1998, p. 77).

Sancho (1998) e Lévy (1993) consideram que a concepção sobre a tecnologia possui dois extremos. De um lado, há os tecnófobos: pessoas que têm aversão ao uso das tecnologias da informação e comunicação, acreditando que as inovações tecnológicas representam uma ameaça aos seus valores. O surgimento do rádio digital, por exemplo, fez com que alguns indivíduos acreditem que seria o fim do rádio. A propósito, o próprio despontar da escrita fez com que Platão afirmasse a extinção da oralidade e da memória. Em outro extremo situam-se aos tecnófilos: indivíduos que encontram, em cada inovação, uma resposta para seus problemas de aprendizagem, inclusive escolar.



Alguns professores adotam uma posição contra o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, provavelmente por se sentirem inseguros, considerando-as como ameaças aos seus conhecimentos, o que resulta, por vezes, na dificuldade de seus alunos em compreender a realidade e a cultura, em sua plenitude.

Não podemos negar que toda essa mudança modifica as relações de poder presentes nas instituições de ensino. Educar necessita de uma relação com o meio sócio-cultural. O educador precisa se indagar: ‘quem estamos educando’, bem como, ‘o que é preciso, realmente, conhecer’? Os jovens de agora, dispõem de uma desenvoltura com os meios de comunicação maior do que a de seus professores, tornando-se co-autores, co-artífices, na produção do conhecimento. Isso representa mudanças nas concepções culturais e educacionais, pois o espaço escolar é, a partir dessa perspectiva, visto como um espaço de vida, onde atuam diferentes vozes.

Alguns educadores incorporam as novas tecnologias no seu plano de aula sem perceber, nem avaliar, que utilização se está fazendo desses meios de comunicação. Conforme já asseverado, não basta introduzir tecnologias nas salas de aula, é preciso ter uma proposta educativa, pensar no contexto em que os educandos estão inseridos.

Não se pode permitir que os meios fiquem subordinados às regras das instituições ou que sejam inseridos de maneira incoseqüente na educação, sob o risco de, contrariamente ao esperado, tornarem-se empecilhos à necessária transformação na relação aluno-escola.

Lévy (1993) reforça a discussão, afirmando que muito se tem debatido sobre a questão de que a técnica, em si, não é nem boa nem má, mas que tudo depende do uso que fazemos dela. O autor defende que desde o momento de sua fabricação a tecnologia está sendo utilizada, e que ela chega às mãos dos indivíduos, repleta de interpretações; os sujeitos só dão continuidade a essa cadeia de usos.

Estando em uso em toda a parte, a questão do bom e do mau (que dependeria “apenas do uso”) é, portanto coextensiva ao processo técnico. Ela não pode ser relegada ao último plano, em uma região ideal e vazia onde os humanos, completamente nus, separados dos objetos que tecem suas relações e dos meios concretos onde sua vida é constituída, escolheriam objetivos para o melhor ou pior e procurariam depois meios para realizá-los. Quer sejam consideradas como naturais ou como frutos da atividade humana, as coisas, ao passar de um ator a outro, são alternativamente fins e meios, elementos objetivos da situação ou dispositivos a serem transformados e destruídos. As coisas, todas as coisas, seguindo o espectro completo de suas significações e de seus efeitos (e não somente enquanto mercadorias), mediatizam desta forma as relações humanas. Eis por



que a atividade técnica é intrinsecamente política, ou antes cosmopolítica. (LÉVY, 1993, p.60).

A técnica, então, é vista como um campo de conflitos, de interpretações diferentes. Nosso estudo rejeita uma tecnologia e uma ciência autônoma, dissociada da vida comunitária. Não concebemos a idéia do tecnológico em si, mas o hibridismo, que mistura homem e máquina, que funde técnica com as atividades humanas. “A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo” (LÉVY, 1993, p.194).

Abandonar a visão positivista dos meios tecnológicos e adquirir uma postura mais humanista e reflexiva, como também, desprezar o sentido monossêmico, intrínseco aos conhecimentos escolares, ajuda a entender os novos processos surgidos da inserção dos meios de comunicação no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias aplicadas à educação – como um instrumento cultural – visa contrapor o olhar unidimensional, marcado pela rigidez e hierarquia, sugerindo uma mudança de paradigma, uma transformação dos atuais modelos educacionais com a finalidade de favorecer a formação de cidadãos mais críticos e preparados para o mundo que se apresenta. Além disso, buscam promover uma educação mediatizada que surge com a articulação entre as instituições e os novos meios de comunicação, conforme as transformações que ocorrem incessantemente em nossa vida cotidiana, abrindo possibilidades para novos processos de aprendizagem em uma atitude de pensar a escola extra-muro. (CORREIA DIAS E MOURA, 2006).

Com o objetivo de discutir a interface comunicação e educação e no intuito de conhecer, igualmente, a relação dos jovens com a cultura e as tecnologias, entrevistou-se alguns jovens de uma comunidade rural do Ceará e os inquiriu acerca de suas vivências com a escola, com uma rádio localizada na escola e com o meio rural. Uma das entrevistadas, que havia concluído o ensino médio, respondeu:

O meu currículo escolar não tinha nada a ver com minha vida, porque estudei a altura da torre *Eiffel*, estudei a imensidão do mar de Fortaleza, uma coisa que não tem nada a ver com o meu sertão. E aqui na rádio-escola não é assim, eu to aprendendo uma outra coisa. Coisas diferentes que eu não aprendi na escola, que é exatamente o mapeamento da minha comunidade, os conhecimentos da minha comunidade que eu não tinha [...]. Parece até que estudei numa escola da cidade, que ensina ir para a cidade, e não a permanecer no campo. Não existe uma escola do campo.

Percebemos, a partir da fala da entrevistada, que a escola em que estudou adota uma postura curricular descontextualizada, formal e abstrata. Em contraste, o projeto da rádio-escola, do qual ela participou, concebe uma proposta didático-pedagógica que, embora se apóie em métodos instrumentalizados, transcende a tecnologia e supera a visão dos tecnólogos educativos, na medida em que abre espaços para se conhecer a realidade local da comunidade em que se insere.

Uma importante questão emerge da realidade vivenciada pela jovem entrevistada, ao relatar sua experiência na escola e no projeto rádio-escola. De um lado, ela destaca que na escola estudava-se “a altura da torre *Eiffel* ou a imensidade do mar de Fortaleza”, enquanto no projeto rádio-escola “o mapeamento da minha comunidade, os conhecimentos da minha comunidade que eu não tinha”. A questão que esses relatos nos traz é que, tanto a escola quanto o projeto de rádio-escola, reduzem e antagonizam os conhecimentos, na medida em que, de um lado, estuda-se, unicamente, o universo das cidades, e do outro, meramente as particularidades do sertão.

Nessa clara dicotomia, percebemos que há necessidade de a escola ampliar e discutir sobre a questão da simultaneidade dos diversos contextos, das diversas raízes, tradições, valores e laços entre os múltiplos tempos e espaços no mundo – sejam locais, nacionais ou internacionais –, sobretudo em razão da complexidade da atual globalização.

A educação, nesse contexto, necessita repensar seus paradigmas para além da dicotomia velho/novo, campo/cidade, sertão/mar, antigo/moderno; e compreender que os tempos, as histórias e as subjetividades de crianças, jovens e adultos são construídas e constituídas de interpenetrações e rupturas, ao longo do processo histórico e social.

Vivemos num universo multicultural e plural em que “diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p. 52). Reconhecer essa intersecção, quando refletimos sobre educação, introduz a problemática referente à assunção das diferenças e ao reconhecimento da alteridade como eixo fundamental à construção da identidade e da cidadania.

Dessa maneira, defendemos uma possível organização hipertextual da educação, fertilizada pelo dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 1986; 2000), que se caracterize pela não-linearidade, pela abertura para o diálogo de diferentes vozes, pela negociação de sentidos e pela construção coletiva do pensamento, que poderá



apresentar-se como proposta complementar ao caminho que parece se abrir a partir do levantamento de questões relativas à necessidade de contextualização e flexibilidade curriculares.

Nessa busca, a noção de dialogismo cria o princípio fundador da linguagem para possibilitar a comunicação, a partir da interação entre os interlocutores. O sentido e a significação das palavras e dos discursos dependem da relação entre sujeitos e são construídos na produção e na interpretação dos diálogos. Nesta perspectiva, o dialogismo se verifica na comunicação, em que o centro da interlocução passa a estar não mais no eu nem no tu, mas no espaço criado entre ambos, como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: cada palavra é resultado de um diálogo ininterrupto, numa relação de força entre o eu e o outro – vozes que representam discursos sociais e consciências diferenciadas.

Os Caminhos do Hipertexto

As transformações, decorrentes do uso de recursos eletrônicos, fomentam novas maneiras de produzir o conhecimento, criando, assim, um novo sujeito, uma nova maneira de disseminar idéias, pensar e narrar o mundo.

Com toda a celeridade inerente aos dias atuais, seria contraditório se nossa maneira de interpretar os acontecimentos fosse linear. Ora, o próprio pensamento humano não flui numa seqüência; nossa imaginação transcorre por associações, estando aberta a inúmeros percursos e sentidos. Ao sentirmos um odor, de imediato nossa mente ativa uma rede de imagens, palavras, outros odores, lembranças... E dessa mesma forma se dá o hipertexto; cada palavra pode ser uma ligação para um novo texto, uma nova história sobre o mesmo assunto, porém, com opiniões e enfoques diferentes, reformulando e ampliando o conhecimento.

O hipertexto, apesar de, em sua essência, não permitir um conceito fechado, caracteriza-se pela quebra de linearidade, hierarquia e seqüencialidade, presentes nos textos verbais e não-verbais. Ele funciona a partir de uma lógica associativa e produz uma nova narrativa que está aberta a uma multiplicidade de vozes. Podemos visualizá-lo como um labirinto, no qual existem múltiplas entradas e saídas (WANDELLI, 2008). O hipertexto tende a criar um texto aberto, livre da rigidez e das fronteiras bem definidas; sua substância não permite excluir outros discursos, mas entrelaçá-los, fazendo com que vários textos se fundam com outros, formando uma verdadeira rede discursiva.



O hipertexto revela-se como uma colcha de retalhos, um mosaico de citações. Para construirmos um texto, precisamos ter outros, como base. Da mesma forma, para construirmos nosso discurso, necessitamos dialogar com os diferentes discursos presentes em nossa sociedade. Partindo das idéias Bakhtinianas de dialogismo³, Kristeva reutilizou o termo e trabalhou com a intertextualidade. Para a autora qualquer texto é a absorção e a transformação de outro. Uma obra jamais pode ser considerada inaugural.

A noção de dialogismo – escrita que se lê o outro, o discurso do outro – remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a idéia de intertextualidade. (BARROS; FIORIN, 1999, p.50).

Walter Benjamin em “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” (1994) sustentou que tecnologia e arte não deveriam ser classificadas em categoria separadas. Benjamin afirma que, na era da informática, a arte perdeu sua aura, sua alma, sua imortalidade; e passou a fazer parte da prática cultural. Isso sustenta nossa discussão, não existe mais a centralidade do texto, a arte não é mais original, qualquer um, agora, pode reproduzi-la.

Robert Stam (2000) considera um bom exemplo de intertextualidade a noção de antropofagia, defendida pelos modernistas brasileiros. Estes não desprezaram as influências vindas da Europa, simplesmente, assimilaram-na e reordenam-na em seu próprio estilo. Da mesma maneira fizeram os tropicalistas e o movimento mangue beat⁴.

O início do labirinto – a “origem” do hipertexto

Para tentarmos compreendermos as origens do hipertexto, faremos o que Wandelli (2008) classificou de “ilusão cronológica”, ou seja, se, metaforicamente, o hipertexto é um grande labirinto, é difícil encontrar começo, meio e fim.

A idéia precursora do hipertexto, contudo, veio com Vannevar Bush, cientista americano que pensou e divulgou, em 1945, num artigo intitulado “*As We May Think*”, seus desejos em produzir uma máquina que seria capaz de acumular, sistematizar e

³ Bakhtin, teórico russo, foi um dos primeiros pensadores a abordar a questão do dialogismo. Para o autor, o dialogismo é o que dá sentido ao discurso, visto que tal discurso não é individual, realizando-se entre sujeitos, posto que só pode ser construído no cruzamento de diferentes pontos de vistas.

⁴ O tropicalismo tinha relação com o movimento antropofágico e foi considerado um movimento que misturou tradições da cultura brasileira com inovações radicais vindas da cultura estrangeira. O Mangue Beat da mesma forma, misturou maracatu, frevo, hip hop com música eletrônica fazendo surgir um novo estilo musical.



tornar acessível inúmeras informações, de forma que essas pudessem ser disponibilizadas de maneira fácil, rápida e não hierarquizada, como a maioria dos sistemas de organização de documentos. Essa máquina, igualmente, deveria ser de fácil portabilidade e manuseio, trazendo a idéia de interatividade e miniaturização.

Bush idealizou o *Memex (Memory Extension)* como um dispositivo mecanizado para auxiliar a memória e armazenar/compartilhar o conhecimento, inspirado na mente humana, ou seja, que funcionasse mediante associações. A partir de uma palavra o usuário do *Memex* poderia acessar, de maneira eficiente e sem ordem de importância, uma rede de palavras, imagens, documentos que estariam relacionados com a palavra inicial, criando seu próprio trajeto. Esse texto flexível, aberto às demandas do leitor, constituiria uma nova textualidade. As diversas obras disponíveis nesse sistema poderiam ser complementadas por comentários e anotações pessoais do leitor, resultante de reflexões sobre variados temas. Bush, portanto, interpretou o conceito de leitura como um processo dinâmico, no qual o leitor torna-se bastante ativo e quebra com os métodos puramente lineares que impedem a liberdade da imaginação humana.

Com a idéia do Memex as anotações ganhariam nova importância. A partir de um texto maleável o usuário criaria seu próprio percurso e possuiria seu próprio link. O projeto de Bush, entretanto, não chegou a ser desenvolvido, na prática.

O termo hipertexto surgiu, mesmo, na década de sessenta; tendo, como “inventor”, o cientista Theodor Nelson. Discípulo de Bush, Nelson definiu o hipertexto como uma forma de leitura e escrita não linear em sistemas informatizados. Sua idéia era de um texto expansível, com diferentes caminhos que se (entre)cruzassem, e que se multiplicasse, tal qual como a mente humana. Essa escrita não-sequencial é a base do seu projeto, denominado *Xanadu*.

...Nelson persegue o sonho de uma imensa rede acessível em tempo real contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo, uma espécie de Biblioteca de Alexandria de nossos dias. Milhões de pessoas poderiam utilizar o xanadu, para escrever, se interconectar, interagir, comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis na rede, anotar os comentários, etc. (...). *Xanadu* enquanto horizonte ideal ou absoluto do hipertexto, seria uma espécie de materialização do diálogo incessante e múltiplo que a humanidade mantém consigo mesma e com o seu passado. (LÉVY, 1993, p. 29).

O projeto *Xanadu* é um avanço, se comparado ao *Memex* de Vannevar Bush, e se concretiza com o surgimento da internet.



Entretanto, o aparato tecnológico não determina o hipertexto (nosso caminho é pensar esse hipertexto para além da internet e novos *softers*). Sua grande característica é a escrita reticulada. O hipertexto, contudo, não se caracteriza, meramente por um formato reticular, mas por uma rede de significações que está em constante mutação. Nada é fechado, nem homogêneo; não existe uma única verdade, mas diferenciados pontos de vista que se ligam, constituindo uma grande teia. A rede hipertextual está aberta a múltiplas conexões e funciona como um rizoma, não possuindo uma raiz central, mas sim múltiplos galhos e ramificações que permitem um crescimento desordenado.

Temos a falsa sensação de que todo texto disponível na internet é obrigatoriamente hipertextual. Wandelli (2008, p. 40) afirma que os textos na *web* são “tão ou mais alienantes, convencionais, homogêneos e lineares quanto em livro impresso...”⁵. Não podemos enquadrar, igualmente, qualquer obra fragmentada, qualquer multilinearidade, qualquer “você decide” como um hipertexto.

Muito antes do desenvolvimento da informática, o hipertexto estava presente nas obras impressas que possuíam referências bibliográficas, notas de rodapé, entre outras. Portanto, o hipertexto não é intrínseco ao meio eletrônico, suas características já estavam inseridas, por exemplo, nas obras modernistas do futurismo e do dadaísmo⁶. Os representantes deste último movimento usavam as palavras como links e traziam o não verbal para o campo da linguagem, enquanto que os futuristas tentavam romper com a tipografia tradicional, utilizando sinais matemáticos para indicar o fluxo da leitura..

Raquel Wandelli (2008) traz contribuições para a discussão sobre a existência do hipertexto no aparato impresso ao analisar o romance-enciclopédia “O Dicionário Kazar” do iugoslavo Pávitch; um livro com inúmeras histórias entrelaçadas, assim como em *Mil e uma Noites*, em que o leitor é, também, um co-autor da obra.

A noção de hipertexto vai além do computador, da literatura; e inclui obras de artes, peças teatrais, filmes, como o *Moulin Rouge*, que traz fragmentos de sons, cores, músicas, tragédia, amor, construindo, dessa forma, uma nova narrativa cinematográfica.

⁵ Para maior discussão sobre esse assunto ver: RODRIGUES, Sílvia Helena. O Dialogismo no livro Didático e no hipertexto eletrônico: um estudo sobre letramento no ensino fundamental. Dissertação de mestrado. UNB: 2004.

⁶ O futurismo foi um movimento literário e artístico que surgiu no ano de 1909. Seu primeiro slogan foi “Liberdade para as palavras”. O novo e a noção de velocidade eram as grandes características do movimento (<http://www.brasilecola.com/artes/futurismo.htm>). O dadaísmo foi uma vanguarda iniciada em 1916, em Zurique. O movimento era de resistência, negação e desordem que manifestavam a sua posição contra a primeira guerra mundial (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dada%C3%ADsmo>).



Outro exemplo de narrativa hipertextual, fora dos meios eletrônicos, é o teatro do Oprimido, de Augusto Boal⁷, que defende a intensa junção e interatividade entre artistas e público. O mesmo deu-se com Brecht, que buscava envolver o receptor em suas peças, ao invés de consumi-las passivamente. O dramaturgo propunha que as pessoas opinassem em seu teatro, fazendo com que elas trouxessem suas histórias e experiências pessoais.

Hipertexto e educação

O hipertexto propicia repensarmos o modelo comunicacional no qual um emissor, através de um canal, envia uma mensagem para um receptor, considerado passivo. Com a idéia do sistema hipertextual um novo esquema surge; o leitor é, agora, o grande produtor de significados. As teorias hegemônicas da comunicação foram rompidas e entendemos a comunicação como um processo social que insere os sujeitos, e não como uma relação casual de linearidade que os polariza.

Como redefine os papéis dos sujeitos, o hipertexto interessa, também, na forma de agir do professor e do aluno. Com uma nova maneira de produzir conhecimento, o hipertexto reconsidera a educação tradicional. As instituições de ensino ainda enfatizam os conteúdos disciplinares, rejeitando outras vozes sociais presentes no dia-a-dia dos educandos e adotam uma concepção reducionista do processo de aprendizagem, dando ênfase ao meio eletrônico como salvador de todos os problemas que envolvem a educação.

Há, no paradigma tradicional, um divórcio crônico entre educação e cultura. Enfatizam-se os meios de comunicação, em detrimento da diversidade cultural existente em nossa vida, sufocando o confronto de vozes presentes e privilegiando apenas um discurso, legitimando, assim, uma linguagem monológica, a da classe dominante, que é tida como a correta. Isso resulta na geração de uma espécie de censura, em que se silencia a voz dos estudantes, marginalizando suas gírias, suas expressões, sua maneira de ser.

Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não-aceitabilidade de seu discurso, tende a autocensurar-se: o silêncio (que, na verdade, é um silenciamento) ou o

⁷ Augusto Boal (1931-2009) foi um dramaturgo Brasileiro, fundador do teatro do oprimido. Boal unia teatro à prática social. Segundo ele: “O Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo. Todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam. Somos todos 'espect-atores'”
(http://pt.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal)

uso reticente e lacônico da língua são indicadores de censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se (SOARES, 2000 p. 58).

Damasceno (2003, p. 40), compartilhando o pensamento acima, diz que o mais grave no processo uniformizante da educação tradicional “é que os “sotaques”, as expressões lingüísticas, o próprio ritmo do linguajar cotidiano das crianças que são provenientes das camadas populares, são percebidos como desviante do normal, do padrão da língua culta, por isso devem ser corrigidos imediatamente”. Os ensinamentos, dentro das instituições, fazem referências a uma realidade estática, completamente alheia aos educandos. Vale ressaltar que não estamos falando das buscas pessoais de alguns professores e de algumas poucas instituições, mas do sistema educacional como um todo.

Com a empatia dos jovens pelos meios tecnológicos, o professor sente-se ameaçado e reage, desautorizando os saberes vindos dos estudantes. As piadas, os provérbios, as narrativas orais, o mundo da música popular, do rap, da viola, não cabem nas escolas; elas preferem, como diz Martin Barbero (2000), “o autismo livresco”⁸. A educação precisa reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural. Isso não significa aceitar apenas as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas entender que vivemos no mundo onde não existe somente a cultura letrada, mas a oral e a audiovisual, e que todas possuem a mesma importância. Vivemos, afinal, em um mundo de diferentes interpretações, de diferentes histórias de vida.

Apoiando-nos em Kaplún (2001), afirmamos ser preciso que as organizações educacionais deixem de ser mero ‘ensino’ para se transformarem em ‘verdadeira educação’. “A educação, [...], deve ser entendida como uma prática cultural que permite gerar espaços para que os alunos construam e criem seus próprios significados e histórias de vida, baseados em suas experiências reais e cotidianas” (VIVARTA, 2004, p. 279).

Freire (1987) critica o monologismo presente nas instituições de ensino e contempla a educação como comunicação, asseverando que jamais poderá ser extensão, pois os conceitos não são mecânicos e nem os sujeitos são recipientes e acríticos. Para o autor, a verdadeira educação problematizadora serve à libertação e se faz dialógica. A teia do saber é formada por diferentes discursos de diferentes áreas do conhecimento,

⁸Jesus Martin-Barbero não critica o livro, mas sim o uso que a escola faz desse gênero. “O livro não está acabando e não vai acabar, ao contrário, cada vez se vão ler mais livros, incluídos aí os textos de multimídia, que não são o contrário do livro, mas sim outro modo de escrita e outro objeto de leitura” (p. 57, 2000).



que estão em um permanente diálogo, movendo, quebrando e tecendo uma rede hipertextual.

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987, p. 68).

Bakhtin considera autoritário o discurso em que as vozes existentes são abafadas, ou seja, é o discurso da verdade única, absoluta, que em nenhum momento pode ser questionado. Barros (1999, p. 6) argumenta que para “construir o diálogo desaparecido são, nesse caso, necessários outros textos que, exatamente, recuperem a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto, a luta”. A educação hipertextual sugere exatamente isso, ela defende a construção de um discurso poético, híbrido, com base na polifonia, na multiplicidade e no confronto de vozes vindas dos diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, o hipertexto traz, ao mesmo tempo, desafios e oportunidades à educação. Essa nova maneira de enxergar o mundo rompe com as práticas educativas baseadas na seqüencialidade, no autoritarismo, na linearidade; abrindo possibilidades para a construção de um novo conhecimento em rede que contemple a diversidade das linguagens existentes no mundo.

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. Essa educação integradora – que poderíamos chamar de polissemia aberta – também necessita abranger toda a diversidade cultural, sem discriminação de qualquer forma de conhecimento, sejam elas mitológicas, folclóricas, orais, etc, no sentido de promover aos educandos experiências de aprendizado que vai permanecer com eles além dos muros da escola (CORREIA DIAS E MOURA, 2006, p. 10).

Considerações finais

A educação que visa à emancipação precisa utilizar diferentes estratégias de ensino e não se restringir a uma única maneira de construção de saberes. Vive-se, hoje, em um mundo repleto de significados, de gêneros discursivos, de sons, imagens, músicas, poesias, de diferentes percursos, de múltiplas visões de mundo. Trabalhar com toda essa multiplicidade é garantir a transformação da educação e do mundo.



Defendemos que o educar não se limite ao apropriar-se do conhecimento, mas que, tal como na perspectiva dialógica bakhtiniana e na lógica hipertextual torne-se possível contemplar a diversidade existente na contemporaneidade; e que a cultura juvenil e a escolar não se contraponham, mas se entrelacem, tornando o aprendizado mais criativo.

Trazer o hipertexto para o contexto escolar é estimular a autonomia dos educandos, ao mesmo tempo em que o processo de compreensão torna-se uma construção coletiva. Atribuimos sentidos quando agregamos conhecimentos, uns com os outros, ou quando partilhamos significados entre diversos textos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ángel San Martín. O método e as decisões sobre meios didáticos. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto *et al* (org.) **Diálogos com Bakhtin**. FARACO. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1936). In: WALTER Benjamin. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política**. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). [Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar](#). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORREIA DIAS, Angela Alvares ; MOURA, Karina da Silva . Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.



9, p. 1-13, 2006. Disponível em: <www.cienciaecognição.org>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

_____. A formação da juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: UFC, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación**. 2^a ed. Quito: Ciespal, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

MARTIN- BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da comunicação à Educação. Revista: **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 18, p. 51 a 61, maio/ago. 2000.

_____. Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais. In: FILÊ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STAM, Robert. **Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ed. Ática, 2000

WANDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2003.

VIVARTA, Veet (coord.). **Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2004.