

Hipertexto: Outra Dimensão para o Texto, Outro Olhar para a Educação

DIAS, Maria Helena Pereira – PUCCAMP

GT: Educação e Comunicação /n.16

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

Introdução

Entendemos o hipertexto como um meio de informação que existe *on-line* (disponível eletronicamente sob demanda) em um computador. Possuindo uma estrutura composta por blocos de informações interligados através de *links* (interconexões ou nexos) eletrônicos ele oferece ao usuário diferentes trajetos para leitura, provendo os recursos de informação de forma não linear.

As conexões facilitadas pelo computador ligam as informações umas às outras, de tal forma que o hipertexto apresenta-se como sendo parcialmente criado pelo autor que o organiza e parcialmente pelo leitor que escolhe as ligações de sua preferência, conectando os dados informacionais que mais lhe interessam. Tais dados podem estar contidos não só em textos escritos, mas também em sons, imagens, animações bem como facilidades de interação e criações de realidade virtual (Snyder 1996, pág. 9) cuja complementariedade se torna mais clara através do termo hiperdocumento que generaliza para todas as categorias de signos os princípios da experiência hipertextual.

O hipertexto pode ser auto-contido, estar restrito a uma só máquina, um computador não ligado à rede e, neste caso, suas conexões fazem referência apenas a seus próprios nós (referências internas). Tais hipertextos são aqueles geralmente encontrados em CD Roms como aquele que contém a versão eletrônica do Dicionário Aurélio. Caso o computador esteja conectado à Internet há um acesso mais variado a informações contidas em nós externos, isto é, gerados por outros autores de conteúdo.

A Internet é uma rede de redes de computadores, dispersas em escala global, que cooperam entre si baseando-se em “convenções de códigos de conversação” (protocolos de comunicação). A metáfora “navegar” costuma ser usada para designar o

movimento que o leitor (usuário do computador) realiza ao escolher as conexões entre os diferentes textos através dos quais vai colher as informações de seu interesse.

A partir deste entendimento, mas pretendendo caminhar um passo adiante, para além da teoria informática, com o presente trabalho buscamos apontar e reconhecer por um lado, uma outra textualidade e, por outro, verificar quando e de que forma tal textualidade pode ser analisada em relação ao texto que a página impressa nos apresenta e, mais ainda, que possibilidades oferece à educação em que pese a força com que as novas tecnologias vêm se impondo em nossas escolas.

Assim, num primeiro momento, procuramos estabelecer as possíveis relações existentes entre a natureza do hipertexto, não linear e desprovido de rigidez hierárquica, e as postulações de autores – teóricos ou ficcionistas –, cujas preocupações se situaram, principalmente, na idéia do texto literário como sendo rebelde e avesso à imposição linear e hierárquica da folha impressa, ela mesma condicionada e dependente de uma técnica de produção historicamente datada.

Num segundo momento, verificadas as relações entre o hipertexto e algumas teorias do texto, especialmente aquelas ligadas ao pós-estruturalismo, exemplificadas por obras impressas consideradas como precursoras da escrita hipertextual por autores que têm se dedicado ao tema, buscamos pontuar alguns aspectos da mesma escrita que podem ser relacionados com a educação.

Para pontuar tais aspectos lançamos mão de autores que enumeram, em termos pedagógicos, pontos positivos e negativos do hipertexto, mas, ao mesmo tempo, buscamos ainda nos estudos culturais e nas postulações pós-estruturalistas idéias que, a partir da linguagem, focalizam, sob nova ótica, a realidade e, nela inserida, a educação.

Textualidade's'

A reflexão sobre o uso do hipertexto é um convite para repensarmos e redefinirmos não só algumas das noções que temos sobre como adquirir, transmitir, organizar e estocar o conhecimento, nossa maneira de "ler o mundo" e nosso papel como educadores, mas também para pensarmos, à luz de um novo enfoque, a textualidade e, com ela, a narrativa, os limites fronteiriços entre as posições autor-leitor, a própria noção de autoria e, mais ainda, a relação que, enquanto leitores de textos,

temos mantido com estes últimos como produtos culturais ligados a uma tecnologia - a imprensa.

Tal relação, segundo Chartier (1998, pág. 7) tem sido marcada por um movimento extremamente contraditório. Por um lado se encontram conjuntos de regras que objetivam direcionar o leitor, garantindo ao texto uma produção invariável de sentido. Nesta tarefa estão o autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor cujas vontades prescritivas se destinam a controlar a leitura. Por outro lado esta última é rebelde e anseia pelo proibido, pelas entrelinhas, num movimento de subversão às imposições, através dos mais diversos artificios. Por estas razões uma reflexão sobre o hipertexto tende a levar em conta, além dos pressupostos teóricos que envolvem o recurso tecnológico informático, algumas das postulações que têm norteado as teorias do texto, sobretudo aquelas das últimas décadas, tangenciando também as condições históricas de produção, de disseminação e apropriação dos textos de particular importância para se compreender a possível emergência de uma nova definição de livro que, desde Gutenberg, vem associando de forma indissolúvel um objeto, um texto e um autor.

Vale salientar, também, que, para a história da escrita e conseqüentemente para a história da leitura, o relacionamento entre os conjuntos de mutações ocorridos nas técnicas de produzir textos como a passagem da forma manuscrita para a impressa, a substituição do livro em rolo (*volumen*) pelo livro em cadernos (*codex*), por exemplo, tem se mostrado fundamental para o entendimento do significado da expressão "cultura", tanto no sentido de "obras e gestos que numa dada sociedade justificam a apreensão estética e intelectual" como no sentido de "*práticas comuns que exprimem a maneira através da qual uma comunidade vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma*" (Chartier, 1998, pág. 9).

Adicionar o conceito de hipertexto às teorias do texto que encontraram eco e receptividade, especialmente a partir dos anos 60, se constitui assim, a nosso ver, no acréscimo de um dado significativo ao debate sobre as possibilidades de mudanças que a escrita hipertextual, ligada ao advento de uma nova tecnologia, tende a patrocinar. Indica, também, retomando a oposição entre apocalípticos e integrados descrita por Umberto Eco (1979), a adoção de um olhar mais realista em relação ao recurso à informática, que pode se traduzir em uma postura analítica e conseqüente frente às "textualidades contemporâneas" (Santos).

Em "*O Prazer do Texto*", Roland Barthes (1987) nos desperta para o entendimento de que texto quer dizer "tecido", buscando acentuar, em contraposição à noção de produto acabado, sob o qual se oculta (mais ou menos) o sentido, uma idéia gerativa. O entrelaçamento perpétuo por meio do qual o "tecido" de Barthes adquire vida, pelo fato de que se faz e se trabalha num "gerar-se permanente", relacionado a uma textualidade captada na folha impressa de papel é certamente ponto de partida dos mais interessantes para se iniciar nossa reflexão sobre o hipertexto, espécie de labirinto em que conjuntos de palavras, imagens e sons se entrelaçam uns aos outros ao simples toque de um elemento eletrônico, independentemente de uma porta de entrada principal ou de um ponto de chegada, num movimento, tal como o do texto barthesiano, também vivo, de construção, desconstrução, reconstrução, através do qual o leitor/usuário percorre determinado trajeto, de sua escolha pessoal, buscando significados existentes ou produzindo outros.

Recorrer a Barthes, que próximo em se tratando da teoria do texto, guarda considerável distância dos meandros dos recursos informáticos, ajuda-nos a superar, num primeiro momento, um certo desconforto em relação a uma das maiores dificuldades de se escrever ou mesmo teorizar sobre o hipertexto, sem dúvida aquela de tentar, através das limitações impostas pela escrita linear, característica da página impressa, visualizar e nos apropriar de uma textualidade, em muitos aspectos, diferente daquela que emerge, num passar de olhos, da folha impressa de papel. A trama do "tecido" barthesiano em muito se aproxima das características da escrita hipertextual e esta sim, não só por ser texto, mas também por estar condicionada a uma tecnologia que faculta o movimento e a textura, apresenta de maneira mais evidenciável o entrelaçamento que Barthes capta ao ler, pensar e discorrer sobre a página impressa.

Santos denomina "textualidade informática" a esse espaço de significação que se abre e se anuncia através dos computadores e redes. Referindo-se a ele alguns teóricos como Landow (1997), por exemplo, fazem menção a algo absolutamente novo como um paradigma de produção de significados que ultrapassa tudo que se conhece até o momento presente.

Esta novidade existe (e existe numa enorme gama de aspectos), porém só podemos confirmá-la em relação às formas precedentes e esta mesma relação vem se constituindo no fio condutor de uma vertente significativa no campo das pesquisas sobre o hipertexto. O resultado de tais pesquisas patrocina a visão de que o "novo",

inerente ao paradigma hipertextual, que além de sua característica de virtualidade se baseia, principalmente, na ausência de linearidade e hierarquia, pode ser melhor evidenciado, quando cotejado com paradigmas anteriores, no sentido de se verificar em que os prolonga, em que os ultrapassa e, especialmente, em que se identifica às postulações que os contestam, isto porque teorias do texto, sobretudo as mais recentes, jamais atribuíram a este último uma imagem de seqüencialidade estrita e de produção unívoca de significados.

O hipertexto, por sua vez, altera fundamentalmente nossa noção de textualidade, pois se constitui num texto plural, sem centro discursivo, sem margens, sendo produzido por um ou vários autores e, como texto eletrônico, está sempre mudando e recomeçando, de forma associativa, cumulativa, multilinear e instável.

Nesta linha de raciocínio vale lembrar que, debruçados sobre o texto literário, outros teóricos, além de Barthes, inferiram sua predisposição para abertura, através da noção de intertextualidade em que expressões metafóricas como: rodopio de textos, rede, trama e teia tentam capturar esta espécie de propriedade do texto literário de se ligar a mil outros textos que a ele dizem respeito, tanto no sentido de que os evoca ou inversamente no sentido de que é evocado, num ir e vir de significados plurais em que um deles faz aflorar mil outros e este outros tantos. Baktin, por exemplo, cuja releitura foi introduzida nos meios acadêmicos franceses por Kristeva, na década de 1970, já havia mencionado a noção plural de polifonia de vozes a partir da leitura de Dostoievsky.

Mais recentemente, Gérard Genette (1981) introduziu a imagem do palimpsesto para definir o fugaz e o provisório que desde sempre tem acompanhado o texto literário. A imagem dos palimpsestos foi utilizada pela crítica literária pós-estruturalista para colocar em primeiro plano o fato de que todo ato de escrever ocorre na presença de outros. Textos falam através de outros textos. Palimpsestos subvertem o conceito do autor como única fonte geradora de sua obra, assim o significado da obra é atribuído a uma cadeia interminável de significações.

Ainda anteriormente Walther Benjamin, ao discorrer sobre a narrativa, referiu-se à idéia da rede intertextual como que tecida pela reminiscência, ao escrever: "*... Ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstraram todos os narradores, principalmente os*

orientais. Em cada um deles vive uma Sherazade que imagina uma nova história em cada história que está contando" (Benjamin, 1994, pág. 211).

O mesmo autor, em seu ensaio "*A Imagem de Proust*" evocou a idéia de "tecido" relacionada ao texto reafirmando que "*se texto significava para os romanos, aquilo que se tece nenhum texto é mais 'tecido' que o de Proust e de forma mais densa*". Recorrendo ainda uma vez à reminiscência acrescentou: "*... acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura*". E mais adiante completou: "*a eternidade que Proust nos faz vislumbrar não é a do tempo infinito, e sim a do tempo entrecruzado. Seu verdadeiro interesse é consagrado ao fluxo do tempo sob a sua forma mais real e por isto mesmo mais entrecruzada ...*" (Benjamin, 1994, pág. 37-45). No universo de pensamento de Benjamin a reminiscência, associada à narrativa, ocupa um lugar de absoluto destaque. Para o autor é com ela e através dela que a narrativa popular ou o texto proustiano se constrói. No que diz respeito à experiência hipertextual as expressões "*acontecimento lembrado*" e "*tempo entrecruzado*" a que ele faz alusão ao se referir à obra de Proust, poderiam, num esforço comparativo, definir as expressões ou palavras-âncora que estabelecem ligações entre os diferentes fragmentos de um texto-eletrônico e que fazem aflorar, aparecer na tela, tal como a reminiscência proustiana, informações que se entrelaçam.

Conforme Foucault (1995, pág. 94) o Renascimento detinha-se diante do fato de que havia linguagem nas siglas depositadas nos manuscritos ou nas folhas dos livros, mas tais marcas estavam sempre a exigir uma linguagem segunda, a do comentário da exegese, da erudição para fazê-las despertar tornando móvel a linguagem que nelas dormitava. Assim a linguagem no século XVI encontra-se permanentemente na demanda de comentários e estes, é claro, só poderiam existir em função de uma linguagem silenciosa preexistente a eles.

"Para comentar", afirma Foucault, "é preciso a antecendência absoluta do texto e inversamente se o mundo é um entrelaçamento de marcas e de palavras, como falar dele senão em forma de comentário?"

Mesmo nossos processos mecânicos de leitura, introjetados a partir da página impressa, não estão inteiramente aprisionados à linearidade autoritária da folha de

papel. Numa página escrita, nossos olhos, subordinados ao acaso, ao gosto ou à vontade, podem saltar linhas, voltar ao começo ou correr ao fim, criando um outro texto paralelo ao original, sem que nada ou ninguém a isso nos desautorize. Conforme Chartier, "*a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artificios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas são infinitos*" (Chartier, 1998, pág. 7).

No que diz respeito à narrativa as discussões sobre o impacto do hipertexto, especialmente na narrativa de ficção, têm merecido especial atenção por parte daqueles que dedicam ao tema. Segundo Snyder (1996) a noção de hipertexto tende a revelar, em obras que lutam contra o meio em que são produzidas, propostas textuais que resistem à linearidade imposta pela página impressa e ângulos novos que desvelam aspectos comuns entre o primeiro e estas últimas.

Segundo a autora características como: a não-linearidade, a multivocalidade ou a interatividade podem ser melhor compreendidas quando se aborda a teoria do hipertexto. Alias leitores familiarizados com o hipertexto se permitem observar que a resistência de determinados autores à ditadura da página impressa tem muito em comum com o movimento hipertextual que também se manifesta em algumas obras de ficção já disponibilizadas aos leitores "internautas".

Ao dizermos que o hipertexto reconfigura a narrativa temos como primeiro ponto o fato de que a ficção hipertextual se caracteriza pela intangibilidade do texto, pois hipertextos, pelo fato de serem apresentados de forma virtual só se tornam possíveis sob demanda, não são manipuláveis, não se conhecendo de antemão seu começo, meio ou fim, o que torna a sua "escritura" fundamentalmente flexível.

Neste sentido os leitores podem, dentro de uma narrativa hipertextual, escolher a sua própria aventura, interagindo com a história. Obras que tentaram, apesar de impressas, fugir dos cânones retóricos postos pela página são consideradas pelos teóricos do hipertexto, como a própria Snyder e Landow, precursoras da ficção hipertextual. Este é o caso da obra "*Vida e as Opiniões do Cavaleiro Tristram Shandy*" do escritor irlandês Laurence Sterne, publicada em 1759, em que o escritor, através de uma narrativa carregada de digressões, fantasia e humor convida o leitor a participar da história abrindo, mesmo, espaço na página para que este emita as suas opiniões. É curioso saber que Sterne exerceu notável influência sobre a obra machadiana.

Para os mesmos autores "*Ulisses*" de James Joyce (1996), publicado em 1922 e considerado por alguns críticos o romance mais revolucionário do século em termos de rompimento com as estruturas estabelecidas pela técnica literária e, também, em seu movimento, características que podem ser hoje melhor entendidas se pensarmos em termos hipertextuais.

Da mesma forma, manifestações literárias ligadas ao Dadaísmo de Tristan Tzara, obras pertencentes ao *nouveau roman* francês e produções textuais que utilizam a técnica da colagem, assim como produções cinematográficas como a "*Rosa Púrpura do Cairo*" de Woody Allen de 1985, patrocinam uma narrativa que se aproxima da ficção hipertextual.

Embora a ficção interativa exista há tempos no livro e no cinema foi a partir dos anos 60 que os jogos apresentados no computador de forma textual passaram a despertar interesse e exigir de seus participantes total envolvimento. O jogo "*Adventure*" inspirado da obra "*The Lord of the Rings*" (Tolkien, 1974) com seu ambiente de calabouços e dragões motivava os leitores/jogadores a explorar este espaço através de comandos simples e negociar possibilidades de superação de uma série de obstáculos narrativos. Este jogo durante tempos se constituiu em diversão para programadores e pesquisadores com versões cada vez mais desafiadoras.

Nos anos 70 os mesmos jogos interativos na forma de texto, passaram dos grandes computadores para os computadores domésticos, envolvendo também jogos de encenação em que o jogador assumia papéis. Estes jogos uniam ficção popular e resolução dos obstáculos do "*Adventure*" original. Os anos 80 trouxeram as redes de narrativa capazes de se modificar significativamente, a cada leitura, possibilitando múltiplas saídas em que o leitor determina o seu ponto de saída da história ao controlar o desdobramento dos eventos.

Assim, ao tratarmos da "textualidade informática" e do "novo" que ela representa ou possa representar, cabe-nos vê-la como mais sutil do que se acredita ou que se postula nas discussões levadas a cabo pelos entusiastas de primeira hora, mesmo porque o texto sempre se apresentou como um espaço de desbordamento conforme Derrida (1995) de "significações" e "re-significações", não tendo sido nunca linear, mesmo que apresentado sobre a planura autoritária e margeada da folha de papel.

Sob esta ótica os autores mencionados patrocinam uma leitura do hipertexto

que toma como referência, entre outras, estratégias de análise que, sobre e a partir da "textualidade gutemberguiana" estabelecem concepções teóricas portadoras de embriões da "textualidade informática". Estas mesmas concepções têm permitido abordagens extremamente válidas do hipertexto informático, podendo estabelecer o verdadeiro espaço de sua novidade, que não é absoluto, porém fundamental para se pensar o "texto contemporâneo".

Hipertexto e educação

Num primeiro lançar de olhos percebemos que assim como reconfigura o papel do autor-escritor e do usuário-leitor, alterando a idéia de posse e de autoria de um texto fisicamente ilhado, com significado único, e hierarquicamente superior aos comentários e notas que dizem respeito a ele, o hipertexto pode afetar, também, a forma de atuação do professor e do aluno. O professor tem parte de sua autoridade e poder transferidos ao aluno, tornando-se mais um colaborador no processo de ensino e aprendizagem, que assume características de parceria. O aluno, tal como o leitor do hipertexto, torna-se mais ativamente participante em relação ao processo de aquisição de informações e construção de conhecimentos, pelo fato de lhe ser facultado elaborar livremente, sob a sua própria responsabilidade, trajetos de seu interesse, acessando, seqüenciando, derivando significados novos e acrescentando comentários pessoais às informações que lhe possam ser apresentadas.

Sem nos deixarmos seduzir pela utopia tecnológica poderíamos enumerar, ainda, algumas das vantagens do uso do hipertexto, quando cuidadosamente planejado:

- sistemas de hipertexto enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem parecem facilitar um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários de hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada como mais duradoura e transferível do que aquela direta e explícita;
- uma sala de aula onde se trabalha com hipertextos se transforma num espaço transacional apropriado ao ensino e aprendizagem colaborativos, mas também adequado ao atendimento de diferenças individuais, quanto ao grau de dificuldades,

ritmo de trabalho e interesse;

- para os professores hipertextos se constituem como recursos importantes para organizar material de diferentes disciplinas ministradas simultaneamente ou em ocasião anterior e mesmo para recompor colaborações preciosas entre diferentes turmas de alunos.

Outro aspecto fundamental do hipertexto é sua eficiência no planejamento e desenvolvimento de cursos à distância, facilitando a informação a estudantes localizados nos mais distintos pontos e, finalmente, hipertextos tornam realidade a abordagem interdisciplinar dos mais diversos temas, abolindo as fronteiras que separam as áreas do conhecimento.

Paralelamente aos aspectos positivos os teóricos do hipertexto apontam, também, os problemas que podem advir de seu uso como sistema de ensino e aprendizagem. Para Santos a característica de não linearidade exige atenção redobrada para que o foco de pesquisa não seja deslocado para assuntos diversos, também de interesse do aluno e do pesquisador, mas que não se definem como complementares àquela intertextualidade que o leitor hipertextual buscava no início da pesquisa.

Snyder (1996) aponta para o fato de que o texto eletrônico depende de uma tecnologia emergente, sujeita a constantes transformações; a boa utilização do hipertexto passa por um conhecimento da máquina para que sejam devida e corretamente explorados os seus recursos - um certo conhecimento da gramática da tela que oriente a escrita para que seja mais adequada ao meio que a torna possível.

Entendemos, porém, que, muito mais do que uma simples enumeração de vantagens e problemas há que se usar o argumento de uma reflexão sobre o hipertexto, o qual se apresenta não só como uma nova forma de produção e transmissão cultural, mas também de escrita e leitura, para se repensar alguns aspectos da própria educação.

Silva (1996, pág. 139), citando Giroux, menciona o uso da expressão "linguagem da possibilidade" como uma forma de oferecer alternativas para se suplantar a tendência de análise exclusivamente crítica que preponderou durante anos no âmbito da teoria educacional, impedindo e tolhendo atuações concretas sobre a realidade para a superação das condições existentes.

Esta postura, com respeito à união entre a análise e a oferta de alternativas,

para uma ação política de intervenção, veio tomando corpo à medida que se consolidou um enfoque da educação à luz da teoria cultural, seja através das postulações de autores da denominada "Nova Sociologia da Educação" (NSE), seja através do desenvolvimento e da discussão das idéias pós-estruturalistas e pós-modernas.

A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas educacionais, pautaram seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, questionou a natureza do conhecimento escolar e fez avançar nossa compreensão sobre o papel político desempenhado pela escolarização.

Pós-estruturalistas e pós-modernos consolidam muitas das propostas da Nova Sociologia da Educação. Ao rejeitar as "grandes narrativas", ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre "alta cultura" e a cultura cotidiana abrem espaço a currículos mais vinculados às diferenças culturais. Entretanto, mais do que denunciar questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeição toda a tradição filosófica e científica moderna, problematizando as próprias idéias de razão, progresso e ciência, que em última análise são a razão de ser da própria idéia da instituição escolar (Silva, 1996).

O campo educacional é aquele onde mais fortemente se situam os conceitos básicos sobre os quais se firmou a tradição iluminista do mundo ocidental quais sejam: a universalidade, a individualidade e a autonomia.

Onde, se não na educação, especialmente escolar, estes conceitos são tão necessários e fundamentais para se afirmar os princípios do sujeito e da consciência, os binarismos opressão/libertação, opressores/oprimidos ou para se enfatizar o papel do intelectual? Onde, se não na educação, as "grandes narrativas" legitimadoras do saber - os discursos científico e filosófico são tão onipresentes? Questiona Silva (1996, pág. 237).

O pós-estruturalismo transforma em ficção (Alcoff, 1989, pág. 4, citado por Silva, 1996, pág. 146) o sujeito livre, autônomo e auto-centrado ao qual a tradição educacional de Rousseau a Paulo Freire e Piaget vê como passível de repressão ou libertação, sendo esta última objetivo de um "projeto educacional transformador". Ora um "projeto educacional transformador" supõe uma "grande narrativa" ou meta-narrativa que o explique denunciando como deformada a visão de educação presente.

Para a crítica pós-moderna explicações totalizantes estão desacreditadas, entre outros motivos, em razão das conseqüências muitas vezes desastrosas que trouxeram: no campo político, regimes totalitários e, especificamente, na educação exclusão das diferenças culturais.

As idéias pós-estruturalistas focalizam o mundo social como constituído pela linguagem que passa de representação a parte integrante e central da definição e constituição da realidade, sendo, assim, precedente àquele sujeito que ela mesma define e que deixa de ser o centro de toda a significação e de toda a ação, passando a ser encarado como resultante de múltiplas determinações. A própria linguagem deixa de ser vista como fixa, estável para ser encarada como em constante movimento "... não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado ..." (Silva, 1996, pág. 238).

Sob esta ótica tornam-se um tanto desprovidas de sentido as noções de uma visão ideológica da sociedade como permeando a organização do sistema escolar pois, a seguir as postulações de Foucault, os discursos constroem a realidade, instauram a verdade não existindo discursos verdadeiros ou falsos (ideológicos). "Projetos educacionais transformadores" ou uma "educação conscientizadora" que possam desvelar a visão ideológica que falseia o discurso veiculado pela escola sobre a educação e sobre o mundo social e político, passam a existir, também, apenas como discurso.

Assim, a partir de uma perspectiva que reconhece o deslocamento do sujeito e de sua consciência do centro do mundo social, que encara a linguagem e os discursos que definem a realidade como em constante movimento é que vamos encaminhar com maior propriedade uma reflexão sobre as denominadas tecnologias educacionais e, mais especificamente, sobre o hipertexto, uma nova forma de produção e transmissão cultural.

Com este pano de fundo pensar o uso do computador, bem como o do hipertexto no contexto da educação não é tarefa tão simples, embora, hoje, em razão da força com que se impõem no espaço educativo as ferramentas ligadas à informática, tal tema venha sendo intensamente pautado nas agendas, quer daqueles que se dedicam a buscar soluções técnicas para os problemas do ensino, quer daqueles que se preocupam (e estes em menor número) com uma visão mais ampla das questões relacionadas à

educação.

A tendência dos debates sobre tecnologia e educação é, via de regra, relegar o fato de que os livros, lousa, giz assim como as diferentes formas de linguagem, o próprio conteúdo curricular, o controle e a avaliação da aprendizagem e a disciplina são todos instrumentos tecnológicos ou tecnologias simbólicas que medeiam a comunicação ou, ainda, tecnologias organizadoras do sistema escolar, ele mesmo também uma forma de "tecnologia" ou, usando outras palavras, uma ferramenta pedagógica. Esta mesma tendência nos conduz a uma visão parcial, orientando-nos a focalizar como tecnologia educacional somente algumas ferramentas mais recentemente desenvolvidas e aplicadas com finalidades didáticas como: os livros didáticos, os retro-projetores, a TV, os aparelhos de vídeo, o computador e classificar aquelas sobre as quais temos menor conhecimento como perigosas sendo tal caso, especificamente, o do computador cujos recursos tornam possível o hipertexto.

No calor dos debates levados a cabo sobre o assunto se colocam, de um lado, os entusiastas que acreditam na missão redentora da informática e pretendem salvar a educação através do computador, acolitados pelo todo poderoso mercado que lhes coloca à disposição os mais sofisticados produtos destinados a ensinar tudo a todos, através de pacotes prontos e modelos acabados que vão desde "cursos on-line" sobre os mais diversos assuntos a "joguinhos pedagógicos", gravados em CD-Roms, em que nossos filhos, ansiosos por botões, ganham florzinhas ou caretas dos personagens projetados na tela do computador a cada acerto ou erro cometido e cuja fundamentação teórico-metodológica é, para não dizer mais, absolutamente discutível.

Também nesta posição se situam os que não querem perder o "bonde da história" e estão às voltas com a programação apressada de "cursos à distância", última palavra entre os "ismos" educacionais e cuja preocupação é auferir, mensurar e avaliar resultados, especialmente financeiros. De outro lado se postam os resistentes, alguns deles, mesmo usando em seu cotidiano uma enorme parafernália tecnológica, destinada ao conforto e ao bem estar, se recusam a reconhecer que, além da lousa, do giz e de uma boa biblioteca, também ferramentas para ensinar, outras invenções do homem podem ser úteis à educação sem torná-la desumana e seu conteúdo massificado desde que tenhamos em mente sua possibilidade de moldar novas formas de existência e sociabilidade.

Colocando-nos na mesma posição de Silva (1996, pág. 196) acreditamos que a educação institucionalizada, assim como os educadores, parecem mal equipados para lidar com novas configurações culturais, dando-nos a sensação de total impotência frente à paisagem que os rodeia. As novas subjetividades com que a escola se defronta, cujas novas determinações culturais implicam em novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas estão a clamar por uma discussão que leve avante questões sobre: quem são os alunos, quem são os professores, o que e de que forma compete à escola ensinar.

Conclusão

Sem sobra de dúvida a grande disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação está alterando, de modo impressionante, nosso *modus-vivendi*, especialmente no que se refere aos novos modos de produção, estocagem e transmissão do conhecimento. Neste sentido inúmeros programas educacionais mencionam propostas de inclusão digital, tal a intensidade com que a informática, especialmente, vem ocupando espaço nas agendas de novas políticas educacionais. Entretanto não há como restringir o debate ao uso ou não das ferramentas tecnológicas, pois estas últimas revelam o enorme descompasso existente entre os lugares onde ela está e aqueles onde ela não está, cujas carências são maiores do que a simples ausência do “mouse”.

A reflexão sobre o hipertexto não só como forma de produção e transmissão cultural, mas, sobretudo, como nova forma de escrita e leitura, à luz das teorias pós-estruturalistas abre espaço para se pensar outras possibilidades para a educação e o desafio que hoje se coloca é o fato de que a escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, se vê às voltas com novas formas de conhecer, com quais deve lidar, questionando-as, mas também fazendo uso delas.

Assim como se debruçaram sobre o texto redescobrimo nele sua não linearidade e sua multivocidade os teóricos pós-estruturalistas têm dado oportunidade para a discussão de alternativas para a educação, quais sejam pensar a escola sob a orientação de novas determinações culturais, abrindo caminho para outras formas de existência e sociabilidade nas quais as diferenças têm também voz e vez.

Bibliografia

- BARTHES, Roland et al. *Linguística e Literatura*. Lisboa: Edições 70, 1968. Tradução de Isabel Gonçalves e Margarida Barahone.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987. Tradução de J. Guinsburg.
- BENJAMIN, Walther. Magia e Técnica, Arte e Política. IN *Obras Escolhidas*, Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994. 7ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. 2ª edição. Tradução de Mary Del Priori.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995. 2ª edição. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Le Seuil, 1981. Collection Points Essais N° 57.
- JOYCE, James. *Ulisses*. Civilização Brasileira, 1996, 9ª edição.
- LANDOW, George P. *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology (Parallax - Re-Visions of Culture and Society)*. Johns Hopkins University Press, 1997. 2ª edição.
- SANTOS, Alckmar Luiz dos. *Textualidade Literária e Hipertexto Informatizado*. <http://www.cce.ufsc.br:80/~alckmar/texto1.html>, consultado em 25/03/2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais: As Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SNYDER, Ilana. *Hypertext: The Electronic Labyrinth*. Victoria: Melbourne University Press, 1996.
- TOLKIEN, J.R.R. *The Lord of the Rings (Leatherette Collector's Edition)*. Houghton Mifflin Co., 1974. 2ª edição.

