

A formação do hiperleitor

Tania Mikaela Garcia Roberto¹

RESUMO

Em tempos pandêmicos, mais que nunca, faz-se pertinente a reflexão sobre aspectos a serem considerados na formação do hiperleitor. O objetivo deste artigo é contribuir para a formação de professores que se deparam com a necessidade de adequar sua prática docente e precisam não apenas de conhecimentos metodológicos e conhecimentos técnicos para lidar com o universo digital, mas também de um construto teórico que subsidie suas escolhas na adaptação de suas aulas para a modalidade a distância. Pensando no aluno como hiperleitor, o artigo apresenta conceitos relevantes nessa formação, como a diferença nos modelos comunicacionais de sala de aula presenciais e ambientes virtuais, o hipertexto e como ele se configura e altera, por exemplo, a função autor, o estresse cognitivo decorrente da alta demanda informacional do ciberespaço, e os tipos de leitura possíveis. Por fim, apresenta-se uma proposta de encaminhamento pedagógico para a minimização do ciberanalfabetismo funcional e dos desafios da hiperleitura: a WebQuest, por seu caráter organizador da leitura e significativa contribuição na formação não apenas do hiperleitor, mas do pesquisador em si, em uma proposta colaborativa e sociointeracionista de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Hiperleitor. Ciberanalfabetismo funcional. Hipertexto. WebQuest.

1 Introdução

Concluo a escrita deste artigo na semana em que completamos um ano de pandemia. O contexto atual exigiu da escola o necessário enfrentamento do universo digital no processo de ensino e aprendizagem convencional. As resistências muito bem sinalizadas por Ramal (2002) quase vinte anos atrás ainda se fazem bastante presentes entre docentes, seja pela insegurança, pela dualidade entre as condições escolares, dos alunos e dos próprios professores, pelo próprio preconceito em relação ao uso do computador, possíveis acomodações em zonas de conforto pessoais, dificuldades técnicas e de acesso, pela preocupação com a subversão das estruturas

¹ Doutora em Linguística. Professora Associada do Departamento de Letras e Comunicação Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: mikaela@ufrj.br
Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreinben, 2021, p. 24-41.

escolares rígidas e estáveis, seja pela multidisciplinaridade que invade o ambiente virtual de aprendizagem.

A despeito da legitimidade que motiva todas essas resistências, um vírus obrigou todos os professores a enfrentarem seus anseios, o que para uns mostrou-se uma janela de novas possibilidades, mas para muitos trouxe ainda angústias, não apenas pela falta de conhecimento técnico e metodológico para lidar com as novas demandas pedagógicas, mas, talvez, principalmente – ainda que não de todo consciente –, pela ausência de um aporte teórico que subsidie essa nova prática.

Inúmeros são os desafios para a educação na modalidade a distância, como as desigualdades sociais e as variáveis que afetam o processo de ensino e aprendizagem em ambientes online (GARCIA, 2007), mas, talvez, principalmente, o fato de, ainda hoje, muitos professores encontrarem-se na condição de ciberanalfabetismo funcional, dificultando ainda mais essa mudança de paradigma. Assim, é preciso garantir não apenas o acesso, desenvoltura no uso das inúmeras possibilidades de recursos atualmente disponíveis, mas também uma base teórica que fundamente essa prática. Nesse sentido, o presente artigo mostra-se uma contribuição. É certo que, se já havia a necessidade de a escola repensar a formação do leitor, a formação do hiperleitor exige atenção.

São inegáveis as significativas mudanças que a internet nos trouxe em diferentes âmbitos. Ela, a exemplo do que aconteceu com a invenção da escrita, exige de nós uma nova postura diante das informações que veicula, obrigando-nos a mudanças de comportamento e adequações a essa nova configuração sociocultural. A escola precisa apressar-se para dar conta dessa nova realidade, que, acredito, envolve novos desafios cognitivos diante do acúmulo de informações no ciberespaço e a necessidade de uma formação maior para enfrentarmos os problemas de compreensão dos hipertextos.

Marcuschi (2005a, p. 12) afirma que “um mundo bastante complexo está surgindo e quem mais se modifica com isto não é nem a linguagem nem a natureza do ensino, mas sim a natureza das atividades interativas e cognitivas pelas novas formas de uso da linguagem [...]”. De fato, a interação típica de sala de aula entre professor e alunos apresenta o modelo chamado “um-todos”, no qual “um” representa o professor, controlador do processo de interação e dos turnos de fala, e “todos” são os alunos, aos quais ele se dirige. A interação em rede, entretanto, apresenta o modelo “todos-todos”, no qual não há uma figura centralizadora da construção do conhecimento (GARCIA, 2007, p. 4). Como comenta Lévy (1999, p. 63), “são os novos dispositivos informacionais [...] e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os

maiores portadores de mutações culturais, e não o fato de que se misture o texto, a imagem e o som, como parece estar subentendido na noção vaga de multimídia”. Todo e qualquer usuário da rede apropria-se do conhecimento de forma ativa e única, desde que se aproprie de habilidades e saberes necessários para utilizar a rede e atingir seus propósitos.

Para Lévy (1999, p. 15), a cibercultura, conjunto de técnicas, de práticas e de atitudes, de modos de pensamento e de valores desenvolvidos junto ao crescimento do ciberespaço, “expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”. Esse novo universal, segundo o autor, realiza-se por imersão. “Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação” (LÉVY, 1999, p. 120). Assim, para ele, o ciberespaço representa um horizonte heterogêneo, plural, onde cada sujeito pode participar e contribuir, sendo, dessa forma, essencialmente democrático, por permitir acesso de todos ao saber e à informação. Vieira de Melo (2005), entretanto, discorda de Lévy:

Embora no ciberespaço cada sujeito seja efetivamente um potencial produtor de informação, a Análise do Discurso (AD) vai nos mostrar que mesmo que a rede abrigue uma pluralidade de ideias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos. Não basta as ideias estarem lá depositadas, é preciso que elas circulem, que elas tomem corpo, que elas reverberem. Isto é, que elas entrem na *ordem do discurso* e não fiquem apenas “à deriva na superfície das águas”. (VIEIRA DE MELO, 2005, p. 137, grifos da autora).

Assim, embora esse acesso integral exista virtualmente sob o prisma técnico, não se manifesta plenamente, segundo a autora, nas práticas sociais efetivas, já que “ninguém consegue ter acesso a tudo o que está na rede, pois, as trocas no ciberespaço funcionam como quaisquer outras. Ou seja, estão vinculadas às condições de produção e circulação do discurso (conhecimento, acesso etc.) [...]”. (VIEIRA DE MELO, 2005, p. 138).

O problema do ciberanalfabetismo funcional hoje é muito sério, uma vez que o acesso à internet é cada vez mais amplo e, se antes era preciso ter um computador com acesso à rede, hoje basta ter um celular para conseguir navegar. E, se o analfabeto funcional é aquele sujeito que, tendo passado pela escola e conhecido – ainda que minimamente – a leitura e a escrita, não consegue fazer uso prático desse saber em sua vida cotidiana, por analogia o ciberanalfabeto funcional, nos termos de Scliar-Cabral (2007), ou o analfabeto digital funcional, como também é conhecido, seria aquele que aprende a usar o computador, mas não consegue fazer uso de todas as suas potencialidades.

Oliveira (2009) afirma que, diferentemente do ciberanalfabeto (analfabeto digital) – que não sabe usar o computador –, o ciberanalfabeto funcional encontra-se em uma situação de

maior desvantagem, pois ele *pensa* que sabe navegar e se apropriar devidamente dos conhecimentos e informações disponíveis na rede. Esse tipo de hiperleitor precisa submeter-se a um aprofundamento de seu nível elementar de multiletramento (ROJO; MOURA, 2012), a fim de resolver seus problemas e conseguir ir além da superfície das águas informacionais. E a escola, sem dúvidas, ainda que esteja se esforçando por sanar problemas bem mais basilares de sua responsabilidade de formação, precisa repensar com urgência seu papel na formação desse tipo de leitor: o hiperleitor.

2 Do códex ao hipertexto, o que muda

Seria a leitura realizada nos livros diferente da leitura realizada na tela do computador? O hipertexto configura-se, de fato, diferentemente do texto impresso? Para se pensar essa questão, faz-se necessário retroceder no tempo e apontar alguns eventos históricos que marcaram a escrita e, conseqüentemente, os modos de leitura.

Como aponta Chartier, no século IV da era cristã, o livro composto de folhas reunidas, organizadas e encadernadas umas sobre as outras – códex –, excluiu os rolos, até então portadores da escrita (CHARTIER, 2002). Tal substituição otimizou a maneira de ler, pois o códex era encadernado e organizado, ao passo que o rolo não dispunha de tal organização. Essa maneira mais organizada de leitura possibilitou a rápida popularização do códex e o rolo foi esquecido à mesma proporção e velocidade. De acordo com o autor, a organização do códex através de páginas e a sua numeração facilitou a busca e a nova relação estabelecida entre obra e objeto, possibilitando que leitores tivessem uma relação mais ativa com os livros. Não é difícil transferir essa lógica para o uso do computador, tablet, celular ou outro aparato tecnológico que permita a leitura em tela. A revolução tecnológica, iniciada em 1960, com a invenção do computador, entretanto, diferentemente da primeira mencionada, não substituiu o livro (embora muitos tenham apostado nisso e ainda apostem). Essa coexistência (ainda que não pacífica) não representou uma ruptura, como na primeira revolução. A textualidade eletrônica, o manuscrito e a publicação impressa são representações de inscrições de textos que compartilham os mesmos valores de textualidade.

O termo *hipertexto* surgiu na década de 60, cunhado por Theodore Nelson para exprimir, segundo Lévy (1999, p. 29), “a ideia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática”. Como comenta Komesu (2005b), o prefixo *hiper-* confere ao hipertexto certo tom de superioridade em relação ao texto impresso. Não seria o caso, como aqui se defende, de

nenhuma superioridade de um em relação ao outro, mas, as diferenças entre texto e hipertexto são assim tão significativas, a ponto de justificar o epíteto “revolução das revoluções”, comumente associado ao hipertexto?

A definição de hipertexto não é consenso entre os pesquisadores, mas todos citam a relevância de certas características, como a não linearidade, a presença de links e nós e a multisssemiose (mistura de diferentes linguagens verbais e não verbais, como texto, som, imagem). Alguns defendem o fato de o hipertexto se organizar em rede, de forma não linear, através de links que remetem a outros hipertextos (os nós), promovendo significativas mudanças no modo como se lê e aprende na internet. E, nesse sentido, a primeira questão que precisa ser esclarecida é a relação entre hipertexto e internet.

Ribeiro (2005) chama a atenção para as características presentes na Bíblia, por exemplo, organizada em duas grandes partes (Velho e Novo Testamentos), em livros, capítulos e versículos, inúmeras referências cruzadas em nota de rodapé e índices temáticos remissivos, de modo que sua leitura raramente se dá de forma sequencial. De fato, o texto mais lido de todos os tempos no mundo inteiro constitui um exemplo clássico de hipertexto, considerando-se as características apontadas: não linearidade, presença de links e de nós.

Outros textos impressos também apresentam as mesmas características, incluindo a multisssemiose: uma explicação, ao longo de um texto, pode remeter a um gráfico (elemento imagético complementar ao texto, nos moldes das imagens presentes no hipertexto), a uma tabela, a um mapa, etc. Há livros infantis que, quando abertos, geram *pop ups* em 3D, o que costuma fascinar seus leitores. Outros, por sua vez, permitem algum tipo de interação, tais como abrir uma janela, alterar a fisionomia de um personagem, acionar um dispositivo sonoro, etc. Dessa forma, como afirma Koch (2009), todo texto é um hipertexto. O que muda é o suporte onde ele se manifesta e a forma e rapidez de acesso a ele.

Mas, se é verdade que todo texto é um potencial hipertexto, o hipertexto é um texto? Koch (2009) enfatiza que sim, porque o hipertexto atende aos critérios de textualidade postulados por Beaugrande, ainda que a autora faça algumas observações quanto a alguns aspectos em que o hipertexto se comportaria diferentemente do texto impresso ou oral:

[...] tendo em conta que o hipertexto constrói relações de variados tipos e permite caminhos não hierarquicamente condicionados, [Marcuschi] postula que a noção de relevância que preside à continuidade temática e à progressão referencial no hipertexto não pode ser exatamente a mesma que encontramos nos estudos pragmáticos e discursivos sobre os textos falados e escritos. Do ponto de vista da leitura, perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar. Além disso, cumpre-lhe [...] ter sempre em mente o tópico, o objetivo da leitura

e o “problema” a ser resolvido, ou seja, buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução. (KOCH, 2009, p. 69).

Os links e nós conectados tematicamente dão ao hipertexto a continuidade de sentidos e a progressão referencial, caso o leitor consiga estabelecer um percurso de leitura coerente com seu projeto e objetivo. O hipertexto – e aqui, ao falar de hipertexto, estamos nos referindo ao chamado “hipertexto internetiano”, nas palavras de Marcuschi (2000) – exige, portanto, do leitor maior autonomia e monitoramento de suas ações na leitura, o que torna esse processo mais complexo.

Enquanto no texto comum impresso (ou manuscrito) é possível evidenciar as mesmas marcas de intertextualidade presentes no hipertexto internetiano (presença de links e nós, ausência de linearidade, multissemiótica, etc.), nesse último essas ligações extrapolam relações secundárias e passam a figurar como centrais na estruturação do texto, como afirma Braga (2005, p. 146). Assim, a deslinearização que pode manifestar-se num texto impresso passa a princípio elementar na construção do hipertexto internetiano (doravante, apenas *hipertexto*).

O hipertexto, diferentemente do texto manuscrito ou impresso, oferece *loops* ao leitor e distintas possibilidades de trajetórias em sua leitura. (BRAGA, 2005, p. 147). Xavier (2005a, p. 175), contudo, enfatiza que essas distintas possibilidades não são infinitas nem aleatórias, destacando a presença de certo grau de linearidade inerente à organização das línguas naturais, sem a qual os hipertextos se tornariam ininteligíveis. Como aponta Coscarelli (2005, p. 110), não se pode conceber um hipertexto como um amontoado de links e nós conectados sem qualquer critério, daí exigirem tanto de seus autores como de seus leitores muita habilidade e conhecimentos de várias ordens para suas escolhas.

Braga (2005) ainda chama a atenção para o fato de a multissemiótica no hipertexto também ter um aspecto distinto da que se manifesta no texto impresso. Essa característica hipermodal gera, segundo a autora, “uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais”. Ou seja, o conjunto de recursos intertextuais já amplamente manipulado pelo leitor no texto impresso (manchetes, gráficos, quadros e ilustrações, legendas, notas de rodapé, etc.) amplia-se no hipertexto e se ressignifica. Enquanto são complementares no texto impresso, também fazem parte da estrutura do hipertexto, a exemplo das demais características já citadas.

Por fim, Komesu (2005b) aborda uma característica pouco citada do hipertexto, sua volatilidade, uma vez que o hipertexto internetiano não tem a mesma estabilidade do texto impresso. As escolhas feitas pelo leitor são passageiras, por vezes sendo difícil até mesmo o

leitor percorrer novamente os caminhos traçados para construir o sentido do que leu, caso precise refazer o percurso por algum motivo. Outra característica que também não pode ser deixada de lado é a recursividade. Segundo Oliveira (2009, p. 3), o hipertexto é por princípio recursivo porque “[...] cada nó (link) do texto em foco pode gerar outro texto com características (hiper) textuais idênticas ao que o gerou”.

3 E a hiperleitura, como se configura?

Xavier (2005a) lembra que compete ao leitor do hipertexto fazer a escolha de onde quer trilhar seus caminhos, mas que suas escolhas estão limitadas pelas opções deixadas pelo autor, o qual selecionou os links e nós a serem apresentados para o leitor. Ainda que o hiperleitor opte, por conta própria, por criar um desvio em sua leitura escolhendo consultar algo não disponível em um link (criando seu próprio caminho para um nó não previsto pelo autor), Vieira de Melo (2005) alerta que essas escolhas não são assim tão livres, quando lembra que os links selecionados pelo produtor (e, diríamos também, pelo hiperleitor) dificilmente remeterão a ideias contrárias à trazida no hipertexto.

Tomemos como exemplo o site do Alcoólicos Anônimos (AA) e os links por ele disponibilizados: “Os doze passos, As doze tradições”, um pequeno texto abordando o problema do alcoolismo e motivando o leitor a encontrar ajuda no site, o apelo à sobriedade, etc. Se o compararmos a um site que apresenta receitas de drinks, por exemplo, veremos que, enquanto o primeiro foca os efeitos negativos do álcool, auxiliando pessoas a combaterem a dependência química e a se manterem sóbrias, o segundo sugere a preparação de bebidas, enfatizando o lado prazeroso do ato de beber, incluindo a seleção lexical de adjetivos como “delicioso”, “excepcional”, “gostoso”, etc. Dificilmente quem concebeu o primeiro site (do AA) pensaria em linká-lo ao segundo e vice-versa, daí dizer que as escolhas do hiperleitor não são assim tão livres como possam parecer num primeiro momento.

Pinheiro (2005) afirma que a interatividade permitida pelo hipertexto revoluciona a tecnologia, uma vez que a possibilidade de o leitor poder “conversar” com o autor do texto (seja por e-mail, comentários em blogs, chats, etc.) torna sua atividade de leitura muito mais dinâmica e envolvente.

A internet, ainda, obscurece a noção de autor proprietário de seu discurso com direitos autorais, obrigando todos a repensar as relações entre autor, texto e leitor. Sobre isso, Possenti comenta que:

Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreinben, 2021, p. 24-41.

[...] O hipertexto acabaria atribuindo ao leitor um papel similar ao do autor, na medida em que caberia em grande parte ao leitor organizar a sequência do que vai ler (clicando ou não palavras-chave, por exemplo, ou seja, indo ou não a um outro espaço, e tendo ido, decidir se volta ou não ao texto como o autor o teria disposto ou imaginado). (POSSENTI *apud* CAVALCANTE, 2005, p. 168).

Como afirma Lévy, “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (LÉVY, 1999, p. 61), uma vez que o leitor “constrói” o texto a ser lido.

Xavier (2005b, p. 178) chama a atenção para o problema: “Uma consequência direta da emancipação do ato leitor seria a dessacralização do conceito e autoridade do autor enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário [...]” Komesu (2005b, p. 92), por sua vez, vai dizer que não foi o hipertexto em si que reconfigurou a função autor, mas uma diferente concepção de linguagem, que “[...] por várias vias, imaginou poder mostrar que, fosse lá o que fosse que o autor quisesse dizer, seu texto o ultrapassaria ou o trairia [...]”. Ao mesmo tempo, porém, em que o hipertexto (ou a internet... ou a concepção de linguagem?) fragiliza a figura do autor, promove uma difusão da produção escrita nunca antes vista, já que é possível a publicação de textos sem a intermediação do sistema editorial característico do meio impresso. Como bem lembra Possenti (*apud* KOMESU, 2005b, p. 103), entretanto, “não se deve confundir a queda de um tipo de barreira com sua ausência pura e simples”.

O hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade. Exemplo disso é a atual influência das redes sociais na cena política brasileira. Não apenas as manifestações das ruas ganharam força e vez, mas há um verdadeiro levante virtual e muitos são os que assumem sua veia cidadã por meio de abaixo-assinados, petições e movimentos diversos na polarização que tem se manifestado socialmente, todos em rede.

Considerando-se, ainda, mais características que distinguem o hipertexto do texto impresso, se qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre o leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos, cobra-lhe intenso esforço de atos inferenciais, preenchimentos de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens (XAVIER, 2005a, p. 172), o hipertexto intensifica essas características, já que, segundo o autor, para além da soma do dito e do não dito, agrega muitas características presentes no texto convencional impresso, mas também traz ao leitor peculiaridades que redimensionam o ato de ler.

Xavier (2005a) chama a leitura do hipertexto de leitura sinestésica por promover uma experiência multissensorial que envolve a hiperleitura de modo que o texto impresso não é capaz de fazer. “A Pluritextualidade é uma novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais”. (XAVIER, 2005, p. 175). Para o autor, a utilização de diferentes mídias aumenta potencialmente as chances de o dito pelo autor ser compreendido, dentre as possíveis interpretações esperadas por ele.

Não há dúvidas de que o papel do leitor, no ciberespaço, ganha outra dimensão. O novo suporte possibilita intervenções e usos do leitor “infinitamente mais numerosos e livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro”. (CHARTIER *apud* KOMESU, 2005b, p. 105). Ou seja, enquanto no meio impresso o leitor, mesmo tendo atuação ativa, enfrenta limites de toda ordem (suas anotações são feitas às margens do texto escrito, suas interrupções de leitura dependem do acesso a outras fontes complementares, etc.), no ciberespaço ele define o caminho a ser trilhado durante a leitura de forma muito mais autônoma e central. Sua interferência amplia-se enormemente. Como lembra Marcuschi (*apud* KOMESU, 2005b, p. 106), “embora o leitor usuário do hipertexto (o hipernavegador) não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final do texto lido, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor”.

Outro ponto relevante a ser mencionado é o estresse cognitivo gerado pelo excesso de informações disponíveis na rede, que exige do hiperleitor, como aponta Marcuschi (1999), um maior grau de conhecimentos prévios e maior controle do que quer encontrar para não se perder no mar de possibilidades oferecido pelo ciberespaço. Outro problema é a pressão imposta pela autonomia dada pelo hipertexto durante a leitura em rede. Há, inevitavelmente, alguns perigos apresentados ao hiperleitor, como o de ele se perder em meio aos links e ser levado por buscas e associações um tanto livres. O mergulho (aprofundamento) tão desejado no ato de ler, a fim de que seja efetivada a compreensão do texto, pode não se efetivar, uma vez que o ciberespaço oferece um mar de possibilidades que atraem o leitor a permanecer surfando em sua superfície.

Pinheiro (2005) relata os resultados de sua pesquisa explicando que, dos três tipos clássicos de leitura (*previewing*, *skimming* e *scanning*), nem sempre os hiperleitores parecem aplicar o terceiro tipo, de maior complexidade, o que confirma a preocupação de Possenti a respeito dessa leitura superficial feita muitas vezes pelos internautas. O primeiro tipo de leitura (que serve tanto para a leitura impressa quanto na tela do computador) seria o *previewing*, uma

leitura bastante superficial, feita para que seja avaliado brevemente o material a ser lido, como ele se organiza, se atende às expectativas do leitor, etc. O segundo tipo de leitura seria o *skimming*, uma leitura seletiva espontânea, feita para se alcançar um objetivo específico. Através desse tipo de leitura, é possível detectar o tema central e detalhes que justificam sua importância. O terceiro tipo de leitura seria o *scanning*, uma leitura seletiva e indagatória, ou seja, a busca rápida por informação específica no texto. Como aponta Coscarelli (2005),

[...] o hipertexto não traz em si nenhuma transformação miraculosa nos atos de ler e aprender. O hipertexto precisa ser visto como um formato de texto que exige, como todos os outros, do leitor envolvimento com o texto e habilidades de leitura variadas dependendo da tarefa que ele precise desempenhar. A compreensão de um texto envolve muitos outros fatores além de sua forma de apresentação: envolve o texto em si, ou seja, o material com o qual o leitor vai lidar (gênero, suporte), suas características (que vão orientar as estratégias de leitura que o leitor vai usar na lide com esse texto), a situação de comunicação, os objetivos de leitura, o conhecimento do leitor sobre o assunto, sua familiaridade com o gênero, o suporte, o assunto e a tarefa, seu interesse e motivação, entre outros. (COSCARELLI, 2005, p. 123).

4 WebQuest, um caminho possível

Inúmeros são os caminhos possíveis para se pensar a formação do hiperleitor e diferentes iniciativas nos são apresentadas, frequentemente, por meio de propostas com uso de *blogs* (KOMESU, 2005a), e-mails (PAIVA, 2005), *chats* (ARAÚJO, 2005), fóruns de debate (XAVIER; SANTOS, 2005), *wikis* e redes sociais, (ROBERTO; POSSA, 2014), entre outros gêneros digitais. Dado seu caráter organizador da leitura em rede e sua ainda pouca difusão no Brasil, apresentaremos, como sugestão de elaboração de projetos de formação do hiperleitor, o uso de WebQuests (doravante WQ). Um trabalho bastante detalhado com uso desse gênero é apresentado por Sousa (2015).

A WQ foi criada por Bernie Dodge em 1995 para atender a uma necessidade didática e, embora não seja tão popular no Brasil, mostra-se como um gênero digital (e, por que não dizer, uma proposta pedagógica) que favorece uma participação ativa dos envolvidos em sua (hiper)leitura, o que a leva a adequar-se a uma concepção sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem. Proporcionando ações que extravazam o espaço social da sala de aula, a WQ distingue-se de outros gêneros digitais, mostrando-se nem síncrona, nem assíncrona, uma vez que seu padrão estrutural não permite postagens nem de um, nem de outro modo. A interação proposta pela WQ, assim, não é virtual, mas física, pois demanda que os envolvidos (alunos) interajam uns com os outros, seja na divisão das tarefas, seja na procura das

informações, ou ainda na intermediação com o professor e na produção final, que pode ser virtual ou não.

Existem dois tipos de WQ, a curta e a longa. Ambos os tipos se destacam como recurso bastante útil para concepções pedagógicas, com base em pesquisa, por favorecer trabalhos em grupo, de forma colaborativa. De modo geral, como mencionam Abar e Barbosa (2008), tanto a WQ curta como a longa apresentam a seguinte estrutura, que lembra a estrutura de um projeto de pesquisa: introdução, tarefa, processo/recursos, avaliação, conclusão e créditos.

A *introdução* apresenta um breve texto sobre o tema de pesquisa proposto aos alunos. Nela, é importante que o texto motive a investigação, incentivando os alunos a realizarem as etapas seguintes da proposta de pesquisa.

A etapa seguinte é a *tarefa*. Ela organiza a atividade a ser feita, envolvendo cada aluno do grupo de trabalho em sua respectiva função, a fim de que o grupo alcance os objetivos da pesquisa. Dodge (1995) classificou as tarefas de uma WQ como uma “taskonomia”, numa metáfora à taxonomia de Bloom *et al.* (1972). De acordo com Abar e Barbosa (2008), essas tarefas podem ser de repetição e síntese, de compilação (seleção, explicação, ordenação, reconhecimento e apresentação do produto final), de mistério (desafio complexo que requer síntese de variadas informações), jornalísticas (nas quais são previstas exatidão na notícia e incorporação de opinião), elaboração de plano/protocolo (visando a uma meta), criativas (expressão livre), de construção, de persuasão, de autoconhecimento, analíticas, de tomada de decisão e científicas. Enfim, a tarefa evoca uma ação, algo a ser feito na WQ, que deve visar aos níveis cognitivos mais complexos, tais como compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção. Assim, de acordo com Churches (2009), as tarefas serão desenvolvidas de modo a favorecer o processo interacional, de modo que tanto o moderador do grupo (professor ou aluno) quanto os colaboradores agem através da participação do outro.

O *processo*, etapa seguinte da WQ, descreve a dinâmica da atividade proposta, seu passo a passo, o “como fazer”. É aqui que um bom planejamento oferece ao hiperleitor opções seguras a serem seguidas, de modo a favorecer a construção da aprendizagem, por meio de links e indicações de caminhos e multimeios (vídeos, músicas e outros recursos – digitais ou não), para que a pesquisa seja desenvolvida, os quais, por sua vez, estarão disponíveis em *recursos*.

Como é possível inferir, pensar a formação do hiperleitor a partir de WQ exige por parte do professor um cuidadoso planejamento e seleção de materiais. Mas, isso não é diferente ao se lançar mão de qualquer outro gênero ou outra proposta pedagógica.

A *avaliação*, por sua vez, apresentará ao grupo de alunos o que deverão desenvolver como produto final da WQ. Como ela se caracteriza por ser uma atividade construtiva, deve proporcionar uma avaliação que favoreça a superação de desempenho dos alunos envolvidos. É essencial, portanto, que a apresentação dessa atividade se dê de forma bastante clara, de modo que os alunos entendam como e em que estão sendo avaliados.

A *conclusão* da WQ possibilita aos alunos aprenderem mais através de estudos futuros, indicando de forma sucinta como é possível dar continuidade à pesquisa do tema, caso seja de interesse dos alunos envolvidos.

Os *créditos* inserem dados relativos às fontes consultadas para a elaboração da WQ, apresentando aos alunos a relevância de aspectos metodológicos no fazer científico.

A partir dessa estrutura, a WQ favorece, em suas diferentes etapas, diferentes movimentos, o que a faz configurar-se como uma “rede de gêneros”, nas palavras de Swales (2004), levando os alunos, mesmo que isso não tenha sido previsto na etapa “tarefas”, a acessarem gêneros diversos (digitais ou não) para a elaboração do produto final previsto na WQ.

Como bem coloca Sousa (2015), “a WQ como um gênero emergente é marcada histórica e socialmente. Isso quer dizer que, desde a sua aparição em 1996 até hoje, sua funcionalidade tem sido testada por vários países, que a utilizam em menor ou maior grau”. (SOUSA, 2015, p. 76). É bem verdade que, hoje, muitas WQ não seguem à risca as orientações de Dodge para sua elaboração, o que evidencia a tendência de uma nova configuração do gênero. Independentemente dessas variações, contudo, a WQ mostra-se como uma interessante opção como proposta organizadora em projetos que visem à formação do hiperleitor, por possibilitar que o professor oriente e facilite o processo de ensino e aprendizagem sem cercear a autonomia do aluno em sua navegação, garantindo, ainda, que essa busca pela construção do conhecimento não se dê de forma cega e superficial, o que sobrecarregaria cognitivamente esse aprendiz e levaria a resultados frustrantes em propostas pedagógicas que não organizassem essa busca.

Muito haveria ainda a se enfatizar a respeito das contribuições da WQ em sala de aula, mas o tema foge do escopo do presente artigo, ao que remeto à leitura de Sousa (2015).

5 Considerações finais

Se a internet oferece um modelo comunicacional (todos-todos) distinto do que se apresenta em sala de aula (um-todos) – e, talvez, por isso, bastante atrativo –, é bem verdade

que a escolha por se trabalhar com WebQuests mostra-se, de certa forma, um caminho para aproximar esses dois modelos, uma vez que dá a autonomia para que os alunos interajam entre si (todos-todos), mas se organiza a partir de uma estrutura e um planejamento de trabalho pré-definido e orientado pelo professor (um-todos).

Pela forma como se configura, a WQ, se bem elaborada, sinaliza um caminho para se melhorar a formação do hiperleitor, no combate ao ciberanalfabetismo funcional, ainda que por si só não garanta qualquer coisa. Sem dúvida alguma, é a partir do conhecimento de como se configura a relação do leitor com o hipertexto, aliado a uma concepção pedagógica que privilegie autonomia, colaboração, interação e o desenvolvimento metacognitivo, que o professor poderá fazer uso desse gênero digital para pensar uma formação eficiente do hiperleitor, atendendo às suas necessidades e contribuindo para que o desenvolvimento da leitura ocorra em níveis de maior proficiência, não apenas em textos impressos, mas também em gêneros digitais.

Referências

ABAR, Celina; BARBOSA, Lisbete. *Webquest um desafio para o Professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO, Júlio César. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91-109.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* Taxonomia de los objetivos de la educacion: *La clasificacion de las metas educacionales*. 2. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 144-162.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 163-169.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreinben, 2021, p. 24-41.

CHURCHES, Andrew. *Bloom's Digital Taxonomy*. 2009. Disponível em: <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet *et ali*. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 109-123.

DODGE, Bernie. WebQuests: *A Technique for Internet-Based Learning*, en *The Distance Educator*, v.1, n. 2, 1995.

GARCIA, Tania Mikaela. As variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, p. 1-9, dez. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_As_variaveis_que_int interferem_Tania_Garcia.pdf Acesso em: 17 mar. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p. 110-119.

_____. Pensar em hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 87-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto, línguas, instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes, 1999. P. 21-46.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos (Org.) *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 87-111.

OLIVEIRA, Carlos Alberto de. *O hipertexto e o material didático virtual*. In: III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 68-90.

Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreinben, 2021, p. 24-41.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. *In:* ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

RAMAL, Andrea Cecilia. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Ana Elise. Os hipertextos que Cristo leu. *In:* ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia; POSSA, André Dala. Precisamos falar dos gêneros (hiper)textuais. *In:* _____. *Produção de textos didáticos*. Florianópolis: IFSC, 2014. p. 41-58.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Analfabetismo funcional: novos dados. *In:* ERNST, A.; FUNCK, S. B. (Org.) *Escrita e oralidade: questões e perspectivas*. Pelotas: Educat, 2007, p. 231-245.

SOUSA, Michele Christine da Silva. *Pesquisa colaborativa por meio de webquests: refletindo sobre a formação do hiperleitor*. 2015. 151p. (Dissertação). Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

VIEIRA DE MELO, Cristina Teixeira. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 135-143.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na internet: um gênero digital. *In:* ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

Educação em questão: pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas. Itapiranga: Schreinben, 2021, p. 24-41.