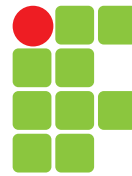


2012

Produção de textos didáticos

Mikaela Roberto



INSTITUTO FEDERAL
SANTA CATARINA



Mikaela Roberto

Produção de textos dídáticos



Florianópolis

2012

Copyright © 2012, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina / IF-SC. Todos os direitos reservados.

A responsabilidade pelo conteúdo desta obra é do(s) respectivo(s) autor(es). O conteúdo desta obra foi licenciado temporária e gratuitamente para utilização no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através do IF-SC. O leitor compromete-se a utilizar o conteúdo desta obra para aprendizado pessoal. A reprodução e distribuição ficarão limitadas ao âmbito interno dos cursos. O conteúdo desta obra poderá ser citado em trabalhos acadêmicos e/ou profissionais, desde que com a correta identificação da fonte. A cópia total ou parcial desta obra sem autorização expressa do(s) autor(es) ou com intuito de lucro constitui crime contra a propriedade intelectual, com sanções previstas no Código Penal, artigo 184, Parágrafos 1º ao 3º, sem prejuízo das sanções cabíveis à espécie.

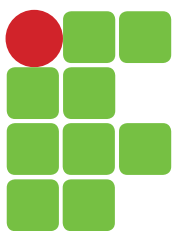
R639p Roberto, Tania Mikaela Garcia.
Produção de textos didáticos / Tania Mikaela Garcia
Roberto. – Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2012.
78 p. : il. ; 27,9 cm.

Inclui Bibliografia.

1. Produção de textos. 2. Hipertexto. I. Título.

CDD: 415

Catalogado por: Coordenadoria de Bibliotecas IF-SC
Kênia Raupp Coutinho CRB 14/951



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SANTA CATARINA**

Ficha técnica

Organização	Tania Mikaela Garcia Roberto
Comissão Editorial	Paulo Roberto Weigmann Dalton Luiz Lemos II
Coordenador do Curso de Especialização em Mídias na Educação	Ilson Gripa
Produção e Design Instrucional	Ana Paula Lückman
Capa, Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica	Lucio Santos Baggio
Revisão Gramatical	Maria Helena de Bem
Imagens	Stock.XCHNG e Wikimedia Commons

Sumário

Apresentação	7
Ícones e legendas	9
unidade 1 - Dando início à nossa conversa: o texto	11
1.1 Introdução	13
1.2 Língua e sujeito: de onde partimos, afinal!	13
1.3 Vamos ao texto	15
1.4 O texto didático	20
unidade 2 - Sobre o hipertexto e outros hiperconceitos	23
2.1 Introdução	25
2.2 A interação na rede	26
2.3 A cibercultura de Lévy	27
2.4 O ciberalfabetismo funcional	27
2.5 O hipertexto	28
2.6 A questão da autoria	34
2.7 A leitura na rede: o que muda?	35
unidade 3 - Precisamos falar dos gêneros (hiper) textuais	41
3.1 Introdução	43
3.2 Falar em gêneros está na moda	43
3.3 Gêneros didáticos	45
3.4 Gêneros midiáticos	46
unidade 4 - Finalizando nossa conversa na sala de aula	57
4.1 Introdução	59
4.2 Que professor você quer ser?	59
4.3 Webquests a serviço do ensino e da aprendizagem em rede	64
4.4 Os gêneros hipertextuais e recursos midiáticos na sala de aula	67
Considerações finais	72
Referências	73
Sobre a autora	78

Apresentação

Nesta disciplina, como seu nome sugere, esperamos que você consiga alicerçar melhor seus conhecimentos teórico-práticos para que seja capaz de: (1) reconhecer diferentes textos didáticos, suas características e funções; (2) refletir sobre a elaboração de textos e hipertextos didáticos que o auxiliem em sua prática em sala de aula; (3) conhecer diferentes gêneros didáticos e midiáticos para a prática de produção de textos e hipertextos com fins pedagógicos.

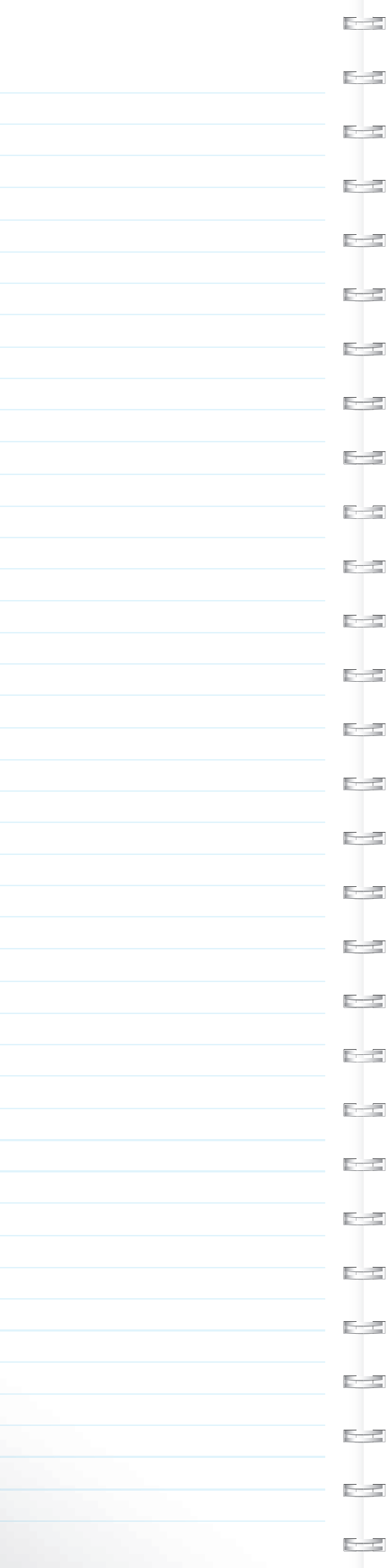
Podemos, então, pensar nas duas primeiras unidades de estudo deste livro como um suporte teórico que fundamentará sua produção, e nas duas unidades finais como um *brainstorming* de informações e sugestões que deverão auxiliar você a desenvolver seus materiais para aplicação em aula (presencial ou a distância).

Inicialmente, são apresentados inúmeros conceitos relacionados à concepção de texto (primeira unidade) e hipertexto (segunda unidade). Em seguida, na terceira unidade de estudos, é explorada a noção de gênero e são apresentados e caracterizados diferentes gêneros midiáticos mais comuns. Por fim, a última unidade objetiva apresentar aplicações práticas do uso desses gêneros em sala de aula, após uma breve reflexão a respeito dos diferentes papéis do professor frente ao uso da internet e de sua formação. O uso de *webquests* tem destaque na unidade, sendo explanado em detalhes, desafiando o professor a produzir esse hipertexto essencialmente didático.

Longe de querer apresentar receitas prontas, o objetivo deste material é auxiliá-lo com sugestões e informações que tragam mais segurança a você no uso das inúmeras possibilidades que a internet e o uso do computador para fins educacionais oferecem.

Bons estudos!

Mikaela Roberto



Ícones e Legendas



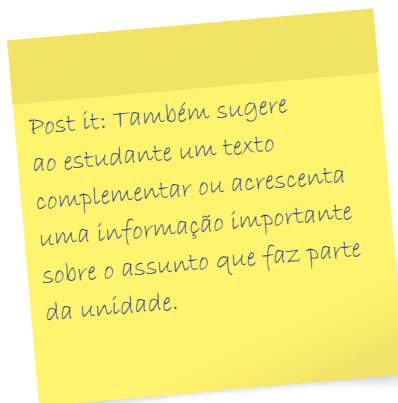
Texto-destaque: Indica trechos importantes no texto, destacados para maior fixação do conteúdo.



Lupa: Sugere ao estudante um texto complementar ou acrescenta uma informação importante sobre o assunto que faz parte da unidade.



Flecha: Acrescenta um novo tópico a um termo mencionado na unidade.



Ponto de interrogação: A presença deste ícone representa a explicação de um termo utilizado no texto da unidade.



Exclamação: Indica que naquele trecho demarcado deve ser enfatizada a compreensão do estudante.

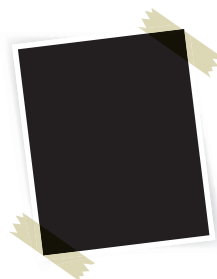
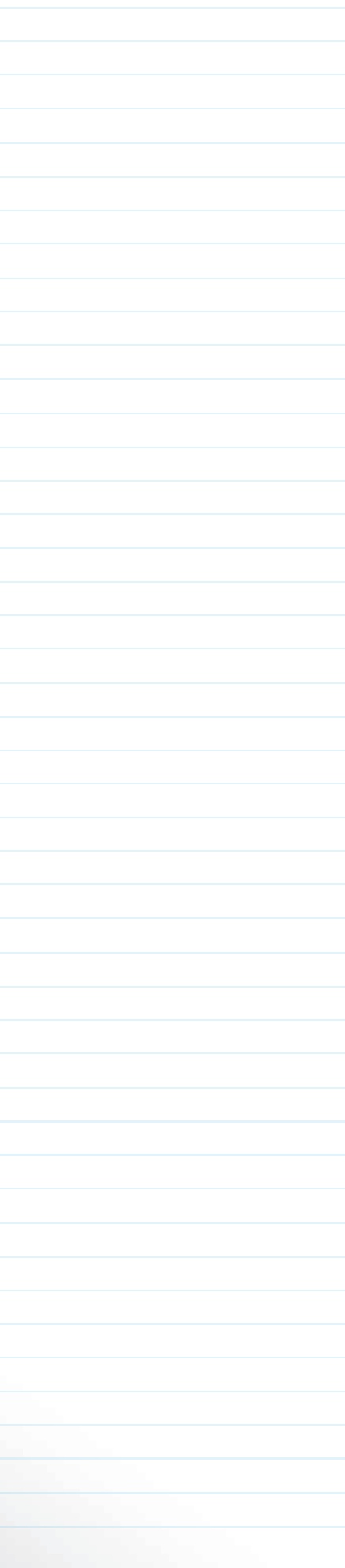


Foto: Apresenta ao estudante visualizações fotográficas de elementos ou autores citados no texto principal

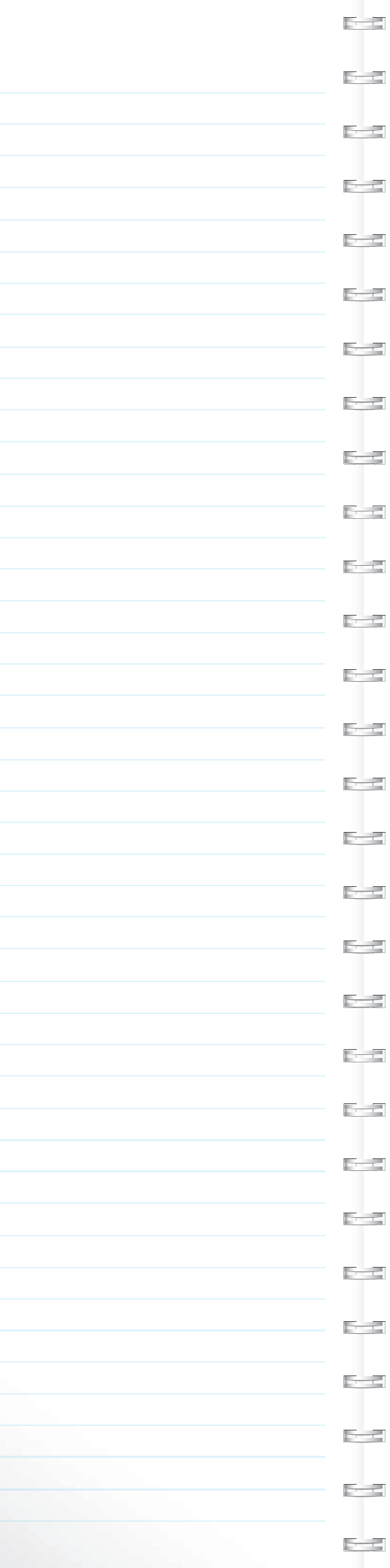


I Dando início à nossa conversa: o texto

Competências

Ao final desta unidade, o objetivo é que você:

- compreenda minimamente as noções básicas necessárias para continuarmos os estudos sobre textos e hipertextos didáticos;
- aproprie-se devidamente das abordagens e dos conceitos apresentados de língua, sujeito, texto e texto didático.



1 Dando início à nossa conversa: o texto

1.1 Introdução

Uma vez que você é professor(a), assim como eu, deve estar, no mínimo, curioso(a) em relação a esta disciplina. O tema é atraente, precisamos reconhecer. E, uma vez que estamos motivados, certamente nossa conversa renderá bons frutos. E já que o assunto é texto, é importantíssimo que estejamos em sintonia para que o que eu diga seja compreendido por você. Para tanto, precisamos compartilhar informações e conceitos... e, confesso, esta é uma disciplina que trará a você muitos conhecimentos novos. Não deixe, por isso, se sentir necessidade, de conferir o sentido dos termos em relação aos quais tem dúvida em dicionários ou na rede.

Antes de começar qualquer conversa, os interlocutores (ou seja, os que conversam) precisam falar a mesma língua, certo? Caso não estejam falando a mesma língua, certamente haverá problemas de compreensão, o que sempre é indesejável em uma conversa. O tema central de nossa conversa são os textos e hipertextos didáticos. São tantas as coisas a se falar sobre isso! Mas, antes de tudo, precisamos ter uma noção bem clara do que é **texto** e do que é **hipertexto** para, então, levar nossos estudos para a sala de aula, concorda?

Ora, em uma primeira impressão, todo mundo sabe o que é um texto! Mas há tantas definições e concepções de texto que precisamos aqui ajustar o foco para os nossos interesses de estudo. Para que você possa compreender a concepção de texto abordada aqui (e, conseqüentemente, entender a proposta de como trabalhar com ele, nele e a partir dele), duas noções precisam ser repensadas: a de língua e a de sujeito. Compreendidas algumas questões que envolvem o estudo do texto, cabe, neste momento inicial, falarmos um pouco sobre o **texto didático**. Ajustado o nosso foco, então, poderemos seguir adiante em nossa conversa.

1.2 Língua e sujeito: de onde partimos, afinal!

Para darmos início aos nossos estudos sobre texto e hipertexto, precisamos compreender de que concepções de língua, sujeito e texto partimos. É isto que veremos a seguir.

A tendência de se estudar a língua isolando-a de tudo foi resultado da grande influência das Ciências Naturais nos estudos científicos, que perdurou por longa data. Edgar Morin (2011, p. 12) faz dura crítica ao que chama de inteligência cega: “A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente”.



Saiba mais sobre os estudos formalistas da língua pesquisando trabalhos sobre Saussure ou Chomsky, dois renomados linguistas. Leia Saussure (1969), Carvalho (1998) e Chomsky (1999).



1.2.1 Noção de língua

Se pensarmos que todas as pessoas, ao falarem com alguém, estão produzindo texto, veremos com facilidade que os estudos do texto precisam levar em conta esse sujeito que fala e essa língua que é falada. Não dá para colocarmos o texto em uma caixinha e estudá-lo isoladamente (ainda mais em tempos de rede, com tantas conexões sendo feitas por todo lado). Preciso dizer, entretanto, que houve um tempo em que se tentou fazer isso. Era um tempo em que os estudos da língua também tentavam enxergá-la como algo possível de ser isolado.

Assim, por muito tempo se estudou (e ainda se estuda) a língua dentro de uma concepção formalista, como um sistema de regras que independe das condições de produção, ou seja, sem levar em conta o sujeito que usa essa língua, ou a realidade sócio-histórico-cultural dessa língua. Dentro dessa concepção, são estudadas as propriedades estruturais da língua, que é vista como um sistema de signos. Nessa visão, o estudo do texto fica comprometido, uma vez que ele não é uma unidade desse sistema e depende de olhar para esse sistema em uso.

Dentro da teoria da comunicação, a língua é entendida como instrumento que transmite informações, um sistema de codificações. Nessa concepção, os aspectos cognitivo e social da língua também não são levados em conta e há uma aparente interpretação ingênua da língua, como se ela fosse um instrumento transparente e não problemático, como aponta Marcuschi (2008).

Há, ainda, estudos que tomam a língua como atividade cognitiva (Chomsky faz isso). O problema, nessa concepção, não é tomá-la como atividade cognitiva, mas reduzi-la a isso, sem conseguir explicá-la como fenômeno social.

Por fim, alguns estudiosos entendem a língua como atividade sociointerativa situada, ou seja, sem negar seu caráter cognitivo, levam em consideração suas condições de produção e as relações que se estabelecem entre os interlocutores durante a enunciação (a fala/escuta ou a escrita/leitura), reconhecendo que todas essas questões constituem a língua. É essa concepção que será adotada neste livro, já que ela não ignora as regularidades sistemáticas da língua, mas não deixa de observá-la também em seu funcionamento social, cognitivo e histórico.

Nessa concepção, portanto, como afirma Marcuschi (2008, p. 61), “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Falar não se resume a comunicar algo. Falar é agir, produzir sentidos.

1.2.2 Noção de sujeito

Quanto às concepções de sujeito, merecem destaque três delas. A primeira entende o sujeito como responsável pela produção do sentido. Ele sabe o que quer dizer e qual a melhor maneira de dizer para produzir os

efeitos que quer produzir. Nesse sentido, portanto, interpretar um texto é descobrir a intenção do falante. O sujeito, aqui, faz a história.

A segunda concepção segue uma proposta bem diferente, pois entende o sujeito como alguém que não é dono do próprio discurso, ou seja, sua consciência é produzida de fora para dentro. Não é ele quem fala... ele é apenas o porta-voz, repetidor de uma ideologia dominante. Ele tem a ilusão de que fala, mas é um sujeito assujeitado.

O sujeito da terceira concepção é um sujeito concebido pela psicanálise. Quem fala é seu inconsciente (o id, portanto, não o ego, em termos freudianos). Nas palavras de Lacan (apud KOCH, 2009), “o sujeito não sabe o que diz, visto que ele não sabe o que é”.

O sujeito entendido aqui neste livro não pertence a nenhuma dessas concepções, uma vez que ele não tem total controle sobre o que fala, mas também não é vítima indefesa de seu inconsciente, nem um HD vazio no qual são armazenados discursos alheios.

Entendemos como sujeito o resultado de diferentes relações que levam em conta a linguagem, a história, a cultura e o espaço no qual o sujeito está inserido, mas, talvez, principalmente, o outro, ou seja, os outros sujeitos com os quais ele se inter-relaciona. Como afirma Severo (2008, p. 52), “tudo o que pertence à consciência chega a ela através dos outros, das palavras dos outros”. Esse pensamento é defendido por Bakhtin, para quem é impossível estabelecer-se sujeito sem a relação com o outro.

De acordo com Bakhtin (1999, p. 317), “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Assim, é o outro, espelho, que nos orienta em nossa constituição como sujeitos.

1.3 Vamos ao texto

Agora que já estão claras quais as concepções de língua e de sujeito das quais partimos, cabe-me explicar a você que noção de texto nos norteia.

Nos estudos linguísticos, vários são os níveis de análise possíveis. Podemos estudar a língua a partir de suas unidades mínimas, os fonemas, ou, em palavras mais simples, os “sons” que a constituem. Podemos estudá-la a partir de seus morfemas, unidades que compõem as palavras (lembre-se dos estudos dos verbos, em que se costuma identificar o radical, a vogal temática, as desinências modo-temporais etc, ou do estudo dos nomes, em que se identificam os prefixos, sufixos etc. Essas unidades são os morfemas).

Podemos, ainda, estudar a língua a partir de suas unidades sintáticas, ou seja, suas frases. Apesar de haver vários níveis possíveis de análise linguística, a língua em si não se manifesta a partir de tais unidades, mas, sim, através do texto.

O texto, então, como lembra Marcuschi (2008, p. 71), é o único material

Possenti (1993) questiona se a descoberta do inconsciente pela psicanálise seria motivo para entendermos que os sujeitos se tornam vítimas indefesas do inconsciente, sem qualquer possível ação consciente de sua parte.

Saiba mais sobre id e ego em: <http://www.psicoloucos.com/Psicanalise/id-ego-e-superego.html>

“Mikhail Bakhtin é um filósofo da linguagem e sua linguística é considerada uma ‘translinguística’, pois ultrapassa a noção de língua como sistema fechado. Seus estudos são abarcados pela Análise do Discurso (AD), dentre outras áreas linguísticas, uma vez que, para Bakhtin, uma língua não pode ser entendida isoladamente. Qualquer análise linguística, para o filósofo, deve incluir inúmeros fatores, tais como contexto de fala, inter-relação entre falante e ouvinte (escritor e leitor), momento histórico, etc. Para os estudos linguísticos, Marxismo e Filosofia da Linguagem (1929) foi sua obra mais relevante.” (GARCIA, 2008, p. 121).

Atenção: as aspas na palavra “sons” não são à toa. Fonemas não são sons, são entidades abstratas que se realizam através de fones, esses, sim, os sons da língua... mas não há espaço aqui para tal discussão. Pesquise na rede

linguístico observável. É através dele que o uso da língua se efetiva. E, aqui, não é demais sinalizar que o texto tanto pode ser escrito quanto oral. Estamos habituados a associar o texto à escrita, mas sendo ele o próprio agir linguístico, esse agir se manifesta essencialmente pela fala.

Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), apresenta a seguinte definição de texto:

“O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Tal definição nos faz pensar em texto como sinônimo de discurso, ou seja, o texto é a própria ação (evento comunicativo), não apenas o produto que se materializa através das palavras. Para estudá-lo, portanto, não bastam conhecimentos de ordem linguística, mas é necessário levar em consideração diferentes aspectos que envolvem quem produz o texto, quem recebe (ouve/lê) o texto, em que condições (históricas, sociais, culturais, cognitivas) se dá essa interação etc.

Segundo Koch (2009, p. 17), o texto é “o próprio lugar da interação”, ou seja, ele é o espaço em que se realiza a relação do “eu” com o “outro” (dos sujeitos). E, se é assim, o estudo do texto requer que observemos vários aspectos, não apenas os linguísticos.

1.3.1 Os critérios de textualidade

Beaugrande e Dressler (1981) estabeleceram sete princípios de textualidade, ou seja, sete condições que um texto precisa apresentar para se constituir um texto efetivamente. Marcuschi (2008) prefere chamar essas condições de critérios, não de princípios, uma vez que alguns textos se constituem como unidades plenas de sentido sem necessariamente atender a todas as condições definidas pelos autores, e, ainda, por haver situações em que, mesmo havendo todos os sete critérios presentes, o texto não se efetiva.

Não vamos aqui aprofundar nossos estudos a esse respeito, mas é importante que conheçamos minimamente esses critérios:

- coesão;
- coerência;
- intencionalidade;
- aceitabilidade;
- situacionalidade;
- intertextualidade;
- informatividade.

De todos os critérios, a **coesão** é o que mais tem a ver com a materialida-

de linguística, ou seja, a coesão se estabelece a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto. Ela determina a sequencialidade textual.

Exemplo:

A Sony anunciou que se uniu ao grupo americano de cinemas Real Entertainment para desenvolver *um óculos especial para ser usado nas salas de exibição 2D e 3D* em praticamente todos os cinemas digitais dos Estados Unidos.

O aparelho irá mostrar as legendas dos filmes no display do *próprio óculos*. O objetivo é que *ele* seja útil para as pessoas com deficiência auditiva, mas \emptyset também poderá ser usado para a exibição de filmes estrangeiros.

De acordo com o site Engadget, *os óculos* já começam a ser enviados para os cinemas nos próximos meses e, até o início de 2013, *ele* deve estar em todas as salas dos EUA. Há também uma versão de fones de ouvido que servirá com o mesmo propósito: para deficientes visuais e com tradução para outras línguas.

Fonte: <http://tecnologia.terra.com.br/noticias/0,,015730099-EI12882,00.html>. Acesso: 20 abr. 2012.

Observe, no exemplo dado, os itens em destaque (itálico). A informação nova introduzida pela expressão “um óculos especial para ser usado nas salas em exibição 2D e 3D” é retomada pelas expressões “o próprio óculos”, “ele”, “os óculos”, e até pela elipse (vazio, representado pelo símbolo \emptyset) em “mas \emptyset também pode...”, onde \emptyset equivale a *ele* = “mas ele (o óculos) também pode...”. As escolhas de expressões nominais definidas (*o próprio óculos, os óculos*), de pronome (*ele*) ou da elipse (o vazio significativo que substitui o pronome para que não haja repetição desnecessária) retomam o referente *um óculos especial para ser usado nas salas de exibição 2D e 3D*, estabelecendo coesão textual, pois há amarração das informações que vão sendo incorporadas ao texto.

A **coerência**, segundo critério de textualidade, é a construção ou o acesso de sentidos partilhados por quem fala/escreve e quem escuta/lê (os interlocutores). Constitui uma atividade interpretativa, e diferentemente da coesão, que se manifesta na superfície do texto, tem muito a ver com atividades cognitivas, e não apenas com a língua, estabelecendo-se de modo global, não localizado. O exemplo a seguir ilustra essas características:

Não temos como aprofundar os estudos de coesão aqui, mas você pode pesquisar as obras de Ingedore Koch (2011, 2010, 2009, 1989). Confira nas referências e na rede.



Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz.

Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite.
(Autor desconhecido)

Fonte: Marcuschi (2008, p. 120).

Observe que, se as frases forem analisadas de modo solto e descontextualizado, parecerão totalmente incoerentes, certo? Ninguém sobe uma porta ou desliga a cama. Mas não há dúvidas de que o texto acima tem coerência. E sua coerência se estabelece não pelo modo como as palavras estão ordenadas (na superfície linguística), mas pelo nosso conhecimento de mundo, que nos faz inferir que um beijo, se inesperado e de alguém que amamos, pode mexer com nossas estruturas a ponto de termos impressões e sensações que fogem do comum, a ponto de nos fazer trocar as coisas etc. Interessante, não é mesmo?

A **intencionalidade** e a **aceitabilidade** são critérios que se associam diretamente. A intencionalidade é um fator relevante para a textualização, centrando-se no produtor do texto e em suas intenções/pretensões. A aceitabilidade centra-se no receptor do texto e diz respeito ao esforço do ouvinte/leitor em compreender o que o outro diz/escreve.

A **situacionalidade** é um critério estratégico de adequação textual para a produção e a interpretação. Todo sentido é situado. Assim, a situacionalidade é a capacidade de ajustarmos o texto à situação na qual ele será veiculado. Travaglia (2000) aponta em seu livro um exemplo que vai nos ajudar. Ele cita o exemplo para mostrar que o sentido sempre precisa estar situado. Observe a frase abaixo:

■ A porta está aberta.

Assim, solta, é apenas uma frase. Sequer constitui um texto. E não podemos dizer mais do que seus elementos nos informam, ou seja: há ali uma oração com um sujeito (*a porta*) e seu predicativo (estar aberta). O substantivo que constitui o sujeito oracional caracteriza-se por ser um espaço por onde se passa, geralmente com uma folha que pode se abrir ou fechar, liberando ou impedindo a passagem. Não há muito mais o que possamos dizer sem que tenhamos informação sobre o contexto de uso, certo?

Agora, imagine essa mesma frase sendo usada numa discussão entre namorados. Certamente ela significará o “convite” de um dos dois para que

Os princípios da intencionalidade e da aceitabilidade podem ser comparados ao “princípio da cooperação” de Grice. Leia mais em: [http://www.infopedia.pt/\\$princípio-de-cooperacao](http://www.infopedia.pt/$princípio-de-cooperacao)



o outro vá embora. Se pensarmos em outra situação, em que o empregado anuncia ao patrão seu desligamento da empresa e o patrão pronuncia “A porta está aberta”, entenderemos como um convite para que o empregado volte a trabalhar ali quando quiser. Já num diálogo entre duas pessoas em uma sala fria, quando um dos dois passar a mão num dos braços e disser ao outro “A porta está aberta”, entenderemos como um pedido para que a feche, porque está com frio.

Ora, em cada situação acima, o tom da voz e todos os gestos que acompanham o enunciado deverão estar em harmonia com a intenção de quem fala, certo? Essa adequação do texto à situação e ao propósito da mensagem que se quer passar com o que se diz caracteriza a situacionalidade.

A **intertextualidade** é o princípio constitutivo do texto. É essencial para o estabelecimento da coerência. Ela pode se dar de forma explícita ou não, mas sempre estará presente. Ora, a intertextualidade nada mais é do que a relação que um texto estabelece com outros textos.

Quando escrevo este texto para que você leia, por exemplo, utilizo exemplos e menciono o que disseram outras pessoas antes de mim. Ao fazer isso, promovo a intertextualidade. Por outro lado, ao ler este texto, você procurará referências em sua memória de outros textos e informações que o(a) auxiliem a compreender o que está aqui. Isso também é intertextualidade. Ao fazer links com outras disciplinas, com filmes que já viu, com sites, conversas etc, você também estará promovendo a intertextualidade.

Gosto sempre de ilustrar minhas aulas sobre esse tema com o filme *Shrek*. Quem não viu? Muito do humor do filme vem de relações intertextuais que estabelecemos ao observar a história. Por exemplo: a princesa e o príncipe *versus* a princesa e o ogro. Temos em nossa memória histórias infantis que nos levam a desejar que a princesa encontre seu príncipe.

O ogro surge como elemento surpresa e curiosamente rouba a cena, gerando toda a graça da história, pois acabamos torcendo para o “anti-herói”. O príncipe, por sua vez, sempre trazido pelas histórias como o mocinho, passa a vilão, tal como a fada madrinha. Se não fossem nossos conhecimentos das histórias infantis, *Shrek* não teria o mesmo efeito sobre nós. E, ao longo do filme, vários clássicos infantis são de alguma forma resgatados.

A intertextualidade, sem dúvida, é um recurso muito explorado para promover o humor e a coerência da história do ogro mais querido de todos os tempos, concorda?

Por fim, a **informatividade** é um critério complexo. Num primeiro momento, pode parecer que diz respeito à carga informativa trazida pelo texto... e não deixa de ser, mas a informatividade não tem relação direta com o conteúdo de um texto em si. Tem, sim, com o grau de expectativa do leitor em relação ao texto. Estando a informatividade muito mais associada ao leitor que ao texto, um texto pode ser muito informativo para um leitor e pouco informativo para outro.



Figura 1 - Fonte: <http://www.capascustomizadas.com/wp-content/uploads/2009/12/Shrek-Completo.jpg>



Particularmente, espero que, apesar de esta unidade conter bastante conteúdo que possa ser novo para você, o grau de informatividade esteja atendendo às suas expectativas, sem ser baixo nem alto demais. Caso esteja sentindo dificuldades, não se esqueça de recorrer à rede para resolver suas dúvidas, combinado?

Tudo depende do quanto de conhecimento esse leitor tem e de que expectativa ele tem em relação ao texto. Se o texto é pouco informativo, o leitor o lê e não sente suprida sua expectativa por já estar muito familiarizado com o que o texto diz, sentindo-se pouco “alimentado” por ele. Ao contrário, um texto muito informativo será um texto de difícil leitura por não haver, por parte do leitor, conhecimento prévio suficiente para acompanhá-lo.

O ideal, então, é que a carga de informatividade de um texto atenda às expectativas do leitor, não sendo nem pouco, nem muito informativo. Assim, ele acrescentará informações sem se tornar complexa sua leitura.

1.4 O texto didático

O texto didático está sempre associado ao processo de ensino e aprendizagem e tem o objetivo explícito de instruir e orientar com propósitos pedagógicos. Nesse gênero textual (entenderemos melhor o que são gêneros na unidade 3), não cabem imprecisões. As palavras são utilizadas de forma denotativa, a fim de explicar conceitos e apresentar conteúdos de forma clara e objetiva. Este livro, por exemplo, consiste em um texto didático. Sua função é apresentar a você as temáticas pertinentes à área de estudo para a qual ele foi elaborado.

A leitura de um texto didático requer conhecimentos prévios suficientes sobre os conceitos nele apresentados e seu vocabulário, a fim de que se dê sua compreensão de forma eficiente. É comum que a leitura de um texto didático seja interrompida para consultas a enciclopédias, dicionários e outras obras técnicas que auxiliem o leitor em seu estudo. Nesse aspecto, se pensarmos em textos disponíveis na internet (os hipertextos, dos quais falaremos na unidade 2), essa pesquisa pode se tornar facilitada, já que muitas informações estarão à distância de um clique.

Antes de aprofundarmos nossas reflexões acerca do caráter didático de um texto, precisamos elaborar melhor alguns conceitos referentes aos gêneros midiáticos, já que serão eles o foco de nosso olhar como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

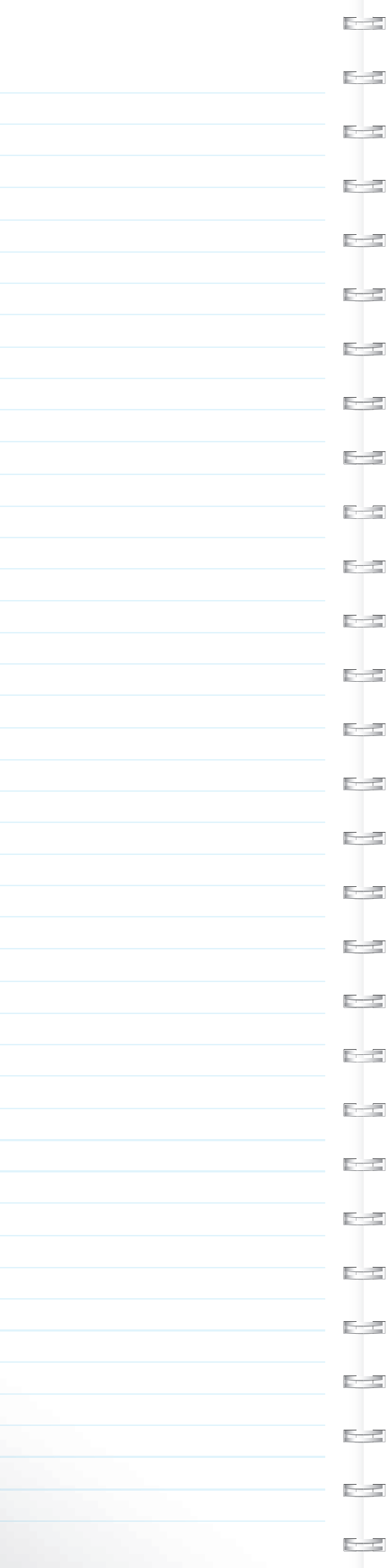
Síntese

Nesta primeira unidade de estudos, vimos que diferentes concepções de língua e sujeito podem interferir na concepção de texto que construímos, o que, conseqüentemente, interferirá na forma como trabalhamos com o texto (e o hipertexto, portanto). Assim, interessa-nos a concepção de língua que privilegia a interação e leva em conta aspectos históricos, culturais, sociais, bem como as condições de produção, ou seja, interessa-nos o entendimento da língua como uma atividade sociointerativa situada, em que falar é agir e produzir sentidos.

O sujeito, por sua vez, é entendido em nossos estudos como alguém que não tem total controle sobre o que faz, mas que também não é mera vítima do discurso alheio. Ele age e sofre influências do meio. Ele se faz a partir de sua relação com o outro.

O texto, assim, mais do que aquilo que se manifesta na superficialidade linguística dos sons ou das letras, é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, havendo critérios que interferem em sua produção e interpretação. Uns centrados na língua em si, outros, na interação, e outros, ainda, no interlocutor. São eles a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.

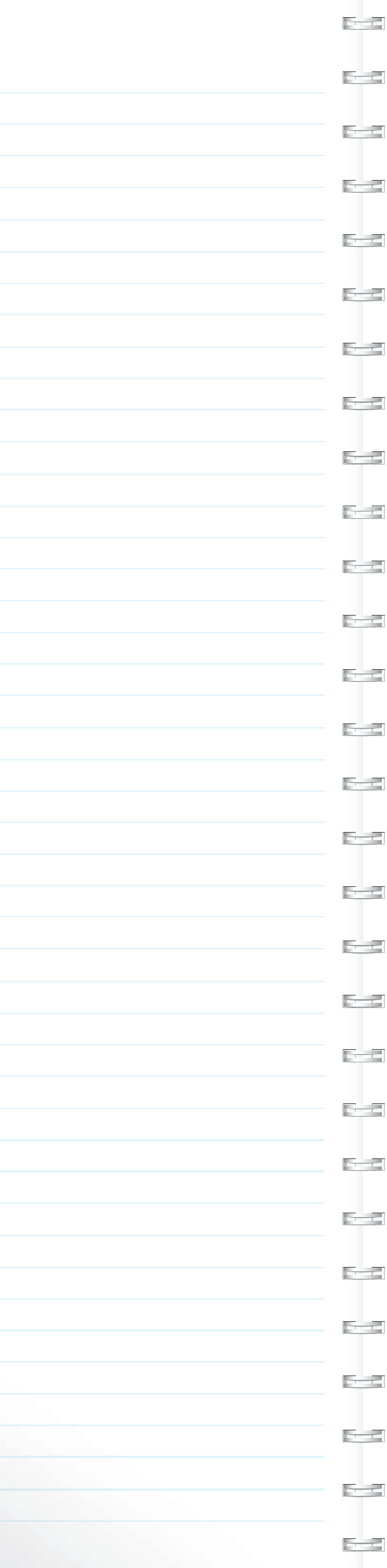
Quanto ao texto didático, pudemos ver, em uma breve explanação introdutória, que ele se caracteriza por sua associação ao processo de ensino e aprendizagem, ao uso de uma linguagem clara, objetiva e denotativa e que sua leitura requer conhecimentos prévios suficientes para que os conceitos que apresenta sejam devidamente apreendidos. Sua leitura em rede, portanto, pode ser facilitada pelo caráter hipertextual (não linear e multimodal, se formos antecipar alguns termos explorados na unidade 2) da atividade.



2 Sobre o hipertexto e outros hiperconceitos

Competências

Ao final desta unidade, o objetivo é que você compreenda o que caracteriza o hipertexto, apropriando-se devidamente dos conceitos relacionados ao tema, imprescindíveis para a continuidade dos nossos estudos.



2 Sobre o hipertexto e outros hiperconceitos

2.1 Introdução

Na unidade anterior, você teve a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o texto e os critérios de textualidade. O objetivo da unidade foi fundamentar seus saberes para que pudéssemos ter uma conversa mais produtiva sobre a produção de textos didáticos. Sabemos, entretanto, que este curso volta-se às questões midiáticas e, sendo assim, não poderíamos deixar de lado conceitos da área. Esta unidade, então, objetiva alicerçar seus conhecimentos sobre algumas questões comuns nos estudos hipertextuais.

A primeira temática abordada é a interação na rede. É a interação que vai garantir que se dê o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Se queremos refletir sobre o uso das novas tecnologias no meio educacional, antes de mais nada, é necessário compreender que a interação presencial é diferente da interação na web, daí precisarmos falar a respeito. O que muda? Quais as consequências para o ensino?

Se o tema envolve internet, não há como fugirmos da noção de cibercultura explorada por Pierre Lévy. O que é a cibercultura? Que impactos sociais representa? A opinião do filósofo é consenso entre os estudiosos da área? E, em se tratando de cibercultura, em que consiste o ciberanalfabetismo funcional e como combatê-lo?

Certamente a noção mais relevante da unidade para nossos estudos é a de hipertexto, que é abordada aqui sob diferentes enfoques: desde os que defendem que ele representa uma revolução no modo de pensar, daí exigir nova postura do leitor e do professor, até os que dizem não haver diferença significativa entre texto e hipertexto, sendo a diferença apenas sustentada pela mudança de suporte (papel ou tela do computador). O que caracteriza, afinal, um hipertexto? Em que ele se diferencia do texto impresso? São algumas questões importantes nesta unidade.

Duas outras noções muito relevantes aos estudos hipertextuais são a leitura do hipertexto e a questão da autoria. Uma vez que os hipertextos representam mudanças nas funções autor/leitor e exigem de ambos habilidades distintas de quem escreve/lê no papel, o que é importante sabermos a respeito dessas questões? As diferenças na leitura e na hiperleitura merecem um replanejamento do trabalho pedagógico na formação do leitor/hiperleitor? E que mudanças

Você sabia que, embora seja comum o uso dos termos *internet* e *web* como sinônimos, trata-se de coisas diferentes? A *internet* surgiu em 1969 (na época, conhecida por ARPAnet), com o objetivo de troca de dados de pesquisa entre algumas poucas instituições. Atualmente, ela se distribui por milhares de redes, dentre as quais a mais conhecida é a *World Wide Web* (*www*) ou, simplesmente, *web*, criada somente em 1991. A criação de um programa que permitisse o acesso às homepages por meio de ambientes como o *Windows* ou *Linux* e sua capacidade de lidar com dados em diferentes linguagens foi crucial para a popularização da *web*, por facilitar a interação entre usuários comuns e os dados disponíveis na *internet* (confira Araújo e BIASI-RODRIGUES, 2005, para mais detalhes).



Warschauer (2000) critica a noção de **ciberespaço** defendida por Lévy, afirmando que tal noção sugere a existência de um mundo *on-line* distinto do mundo real, como uma espécie de "fantasyland". Não aprofundaremos aqui esta discussão, de modo que será utilizado o termo **ciberespaço** sem a conotação empregada por Warschauer.



efetivamente ocorrem na função autor com o advento da cibercultura?

Ainda que nem todas as questões trazidas aqui sejam respondidas ao longo desta unidade, certamente a introdução do debate e da reflexão nos auxiliará na construção de conhecimentos para que possamos concluir nossa conversa de forma satisfatória nas unidades seguintes.

2.2 A interação na rede

Como lembra Galli (2010, p. 121), "o final de século vinte ficou marcado pela aceleração do processo da globalização, derrubando fronteiras, nos vários campos do universo de conhecimento cultural, social e histórico". E, sem dúvida, a *internet* é o maior instrumento da globalização.

Ao longo deste curso você certamente já pôde constatar como são significativas as 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.

Ainda que esta não seja a unidade deste livro em que abordaremos questões de ensino, é importante registrar que a escola precisa apressar-se para dar conta dessa nova realidade. Os desafios cognitivos diante do acúmulo de informações no **ciberespaço** e a necessidade de uma formação maior para enfrentarmos os problemas de compreensão são alguns pontos que merecem atenção dos educadores. Como afirma Marcuschi (2005a, p. 12), "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 [...]".

Se pensarmos, por exemplo, no tipo de interação típico de sala de aula entre professor e alunos, teremos o modelo *um-todos*, em que o "um" representa o professor, que controla os turnos de fala e centraliza nele a interação, dirigindo-se a "todos", os alunos. Na rede, porém, o modelo comunicacional característico é o *todos-todos*, ou seja, não há mais uma figura única que monopoliza a construção do conhecimento. E, 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 (mas, sobre isso, falaremos mais à frente).

A fim de que todos os recursos oferecidos pela rede sejam aproveitados por você neste curso, estudaremos alguns conceitos cruciais relacionados à cibercultura.

2.3 A cibercultura de Lévy

Pierre Lévy (1999) entende por cibercultura o conjunto de técnicas, de práticas e de atitudes, de modos de pensamento e de valores desenvolvidos junto ao crescimento do ciberespaço, o qual, por sua vez, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Para o filósofo (1999, p. 15), “a cibercultura 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 Lévy (1999, p. 120), realiza-se por imersão. “Estamos todos no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação”. Assim, para ele, o ciberespaço representa um horizonte heterogêneo, plural, onde cada sujeito pode participar e contribuir. O ciberespaço, dessa forma, seria essencialmente democrático, por permitir acesso de todos ao saber e à informação.

Vieira de Melo (2005) 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 idéias, de pontos de vista, isso não é suficiente para que haja uma democratização dos discursos. Não basta as idéias 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).

A autora alerta para o fato de que a integração universal defendida por Lévy, em que todos têm acesso a tudo o tempo todo, pode existir sob o ponto de vista técnico, virtual, mas não sob o ponto de vista de práticas sociais efetivas. “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).

2.4 O ciberanalfabetismo funcional

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 Sciar-Cabral (2007), ou o analfabeto digital funcional, como popularmente é conhecido, seria aquele que aprende a usar o computador, mas não consegue fazer uso de todas as suas potencialidades.



Ciberespaço: o

ciberespaço

é entendido

como um espaço

comunicacional em que a presença física do sujeito não é obrigatória para que a comunicação se efetive.

Trata-se do espaço virtual para a comunicação apresentado pela internet (ciberespaço que nos interessa nesta disciplina), embora ela não seja a única fonte de relacionamentos ciberespaciais.

Celulares, pagers e espaços como

“disque-amizade” também

constituem exemplos de ciberespaços.

Oliveira (2009) diz 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 letramento (multi)mediático, a fim de resolver seus problemas e conseguir ir além da superfície das águas informacionais.

Não podemos nos iludir ao pensar que um conhecimento rudimentar do uso do computador garantirá um letramento digital adequado ou que apenas um ou outro curso de atualização sejam suficientes para resolver a questão. Se é o professor quem se identifica como sendo esse ciberanalfabeto funcional, o problema é ainda maior. Para que se aproprie dos conhecimentos necessários das tecnologias de informação e comunicação (TICs) com o propósito de usar tais recursos em sala de aula, são necessários anos de prática e aprendizado para se tornar profissional no assunto.

Segundo Kensky (apud OLIVEIRA, 2009), inicialmente o professor, sem experiência nenhuma (estágio de entrada), procura dominar a tecnologia e o ambiente. Em seguida, realiza treinamento e domina o uso básico da tecnologia (estágio de adoção). Sai do uso básico e passa a aplicar a tecnologia com certo leque de variedades (estágio da adaptação). Nesse estágio, ele já tem conhecimentos de hardware e identifica falhas básicas do equipamento. No estágio seguinte, da apropriação, o professor tem domínio sobre a tecnologia e pode utilizá-la para vários fins. O último estágio, o da invenção, permite ao professor desenvolver novas habilidades de ensino e utilizar a tecnologia como ferramenta flexível. Esses estágios costumam, segundo o autor, levar cerca de cinco anos para se efetivarem plenamente.

O problema do ciberanalfabetismo funcional hoje é muito sério, uma vez que a cada dia cresce o acesso à internet por parte de camadas sociais menos favorecidas. A escola precisa repensar seu papel nessa formação. Os professores, por seu turno, já não podem mais fugir do contato e uso do computador e de tudo o que ele pode oferecer à educação.

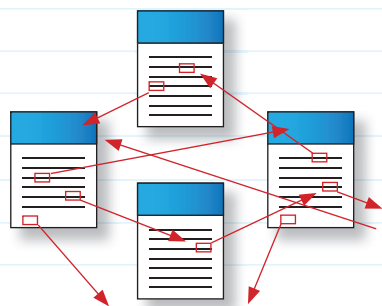


Figura 2 – Fonte: <http://linguaportuguesatic.blogspot.com.br/2010/01/definicao-de-link-hipertexto-e-blog.html>

2.5 O hipertexto

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 um certo tom de superioridade em relação ao texto impresso. A pergunta que não quer calar é: tal superioridade existe de fato? Em outras palavras, as diferenças entre texto e hipertexto são assim tão significativas, a ponto de justificar o epíteto “revolução das revoluções”, comumente associado ao

hipertexto? Nesse caso, em que consistiriam essas diferenças? Que características confeririam ao hipertexto tanta valorização e debate? Vamos ver uma a uma.

2.5.1 Todo texto é um 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 autores vão defender a ideia de que o fato de o hipertexto se organizar em rede, de forma não linear, através de links que remetem a outros hipertextos (os nós), promove 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) nos faz pensar sobre as características presentes naquele que é e sempre foi o texto mais lido de todos os tempos: a bíblia. Organizada em duas partes (Velho e Novo Testamentos), em livros, capítulos e versículos, sua leitura raramente se dá de forma linear. Para além da não linearidade típica de sua leitura, há a característica associação entre versículos, feita em notas de rodapé.

Além disso, é comum encontrarmos nas bíblias um índice em sua parte posterior, contendo inúmeros temas de estudos associados a vários versículos. Outras sugerem trechos específicos para leitura diária etc. Há quem opte por lê-la de forma contínua, há quem sorteie o trecho a ser lido a cada consulta. Há quem adote as sequências sugeridas... Cada leitor faz as suas escolhas, articulando links e nós da maneira como entende ser melhor às suas expectativas. Enfim, aquele que é 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.

Se pensarmos bem, veremos que vários textos impressos também podem oferecer “links” e “nós”, além de serem lidos de forma não linear. E mais, a multisssemiose também pode se manifestar no texto impresso: 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 imagens 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 etc. Há, ainda, os que contêm recursos sonoros, mesmo que isso seja mais raro. Existem, ainda, livros que são organizados de modo a dar ao leitor op-

Atenção Os links são expressões ou ícones que levam a blocos informativos externos (os nós), estabelecendo ligações diversas. Segundo Cavalcante (2005, p. 166), são os links e os nós que dão identidade ao hipertexto. Koch (2009, p. 65) chama a atenção para o caráter coesivo dos links, como elementos catafóricos, uma vez que “jogam” o leitor para fora do texto em tela, “remetendo suas expectativas de completude de compreensão para outros espaços [...]”.

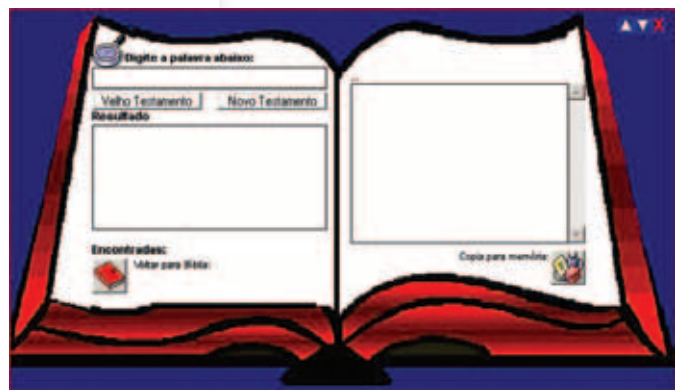


Figura 3 - Fonte: <http://www.multcarpo.com.br/biblia.htm>

ções de prosseguimento na leitura, algo como “se você quer entrar pela porta da sala, vá para a página x; se quer subir a escada, vá para a página y”.

Dessa forma, o hipertexto existe independentemente do suporte em que se manifeste. Koch (2009) pertence ao grupo de pensadores que defendem que todo texto é um hipertexto, sob a ótica do leitor, sendo que a diferença incide apenas no suporte (papel ou tela do computador) e na forma e rapidez do acesso.

2.5.2 O hipertexto é um texto?

Se podemos pensar que todo texto é um hipertexto, o mesmo é verdade se invertermos a ordem na pergunta? O hipertexto é um texto? Koch (2009) enfatiza que o hipertexto é um texto, porque atende aos critérios de textualidade postulados por Beaugrande (vistos na unidade 1 deste livro), 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, como acabamos de dizer, 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 darão ao hipertexto a continuidade de sentidos e a progressão referencial (veja sobre esses temas na unidade 1), caso o leitor consiga estabelecer um percurso de leitura coerente com seu projeto e objetivo.

2.5.3 O hipertexto internetiano

Adotando a expressão de Marcuschi (2000), interessa-nos aqui o “hipertexto internetiano”, ou seja, aquele que é acessado em um computador ligado à rede, ao ciberespaço. É sobre esse hipertexto que pretendemos falar.

Enquanto no texto comum impresso se podem evidenciar as mesmas marcas de intertextualidade presentes no hipertexto internetiano (presença de links e nós, ausência de linearidade, multissêmico etc.), nesse último



Alguns nomes correntemente citados quanto ao tema hipertexto são: Snyder, Marcuschi, Burbules e Xavier.

essas ligações extrapolam relações secundárias e passam a figurar como centrais na estruturação do texto, como afirma Braga (2005, p. 146). A des-linearização, assim, por exemplo, ainda que possa manifestar-se no texto impresso, passa a princípio básico de construção do hipertexto. Diferentemente do texto impresso, o hipertexto oferece *loops* ao leitor e possibilidades de trajetórias distintas, sem que haja um eixo narrativo ou argumentativo que direcione a sequência de leitura (BRAGA, 2005, p. 147).

Mas atenção! Ainda que o hipertexto caracterize-se por não ser linear, Xavier (2005, p. 175) atenta para 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 podemos pensar no hipertexto como um amontoado de links e nós conectados sem critério algum. Tanto textos impressos quanto hipertextos requerem de seus autores muita habilidade e conhecimentos de várias ordens para a produção de textos adequados ao público para o qual são feitos, atendendo a intenções específicas em situações específicas (lembre-se do que vimos a respeito dos critérios de textualidade, que também se aplicam aos hipertextos).

Araújo (2005) cita Xavier, para quem o hipertexto é

[...] uma bricolagem de várias linguagens (som, imagem e escrita). Estas linguagens, também chamadas de hipermídia (Cf. Demétrio, 2000), amalgamadas em um mesmo suporte (a tela do computador), são consideradas por Xavier (2002) como um modo de enunciação digital, cuja representação se dá pelo que o autor designa de equação enunciativa [...] (ARAÚJO, 2005, p. 97, grifos do autor).

Tal equação seria:

TEXTO + IMAGEM + SOM = HIPERTEXTO modo de enunciação digital

Como se pode ver na definição de Xavier (apud ARAÚJO, 2005), a concepção de hipertexto não se vincula apenas à presença de links e nós, nem à ruptura da linearidade, mas à presença de várias mídias (multissensível).

Essa característica hipermodal gera, segundo Braga (2005, p. 148), “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. No texto impresso, geralmente tais elementos costumam figurar como complementares. No hipertexto, fazem parte de sua estrutura, promovendo uma leitura multissensorial, uma vez que se articulam língua escrita, ícones, imagens diversas, som, animações, vídeos...

Ainda que Xavier não tenha mencionado diretamente mídias em movimento na sua equação, tais como vídeos e animações em flash, por exemplo (seria complicado reduzi-las à concepção de imagem), elas também se inserem na caracterização dos hipertextos.



Segundo Xavier,

Os trabalhos de Bolter, Landow, Lévy (1993), Rouet (1996), Snyder, entre outros, são unânimes em reconhecer a natureza não-linear do hipertexto. Em relação ao texto convencional, o hipertexto não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente “violáveis”, pois um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimizar ao máximo as escolhas de trilhas no ciberespaço, multiplicando, dessa forma, as opções de perspectivas do usuário (XAVIER, 2005, p. 173).

2.5.4 As escolhas do leitor do hipertexto

Xavier (2005) lembra que compete ao leitor do hipertexto fazer a escolha de onde quer trilhar seus caminhos, ainda que essa escolha do leitor seja cercada pelas opções feitas pelo autor do texto, uma vez que é o autor quem escolhe que links disponibilizar e que associações quer fazer com seu texto.

Vieira de Melo (2005) sinaliza para essa questão, alertando que essas escolhas não são assim tão livres, quando lembra que os links selecionados pelo produtor do hipertexto dificilmente remeterão a ideias contrárias à trazida por ele. Observe a seguir:



Figura 4 - Fonte: <http://www.alcoolicosanonimos.org.br>

Trata-se do site do Alcoólicos Anônimos. Repare nos links 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.

Agora, observe este outro site a seguir, intitulado *Tudo gostoso*, um site muito popular de receitas:



Figura 5 - Fonte: <http://tudogostoso.uol.com.br/categorias/1034-drinks-e-coqueteis-alcoolicos-1.html>

Observe que o tema *álcool* é abordado por ambos os sites, mas de forma totalmente oposta. 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 drinks, enfatizando o lado prazeroso do ato de beber. Atente para os links das receitas, drink dos deuses, sexy rum etc., e para adjetivos encontrados no segundo site: deliciosos, excepcional, gostoso etc.

Dificilmente quem concebeu o primeiro site 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.

2.5.5 Mais hipertexto

Para além das características abordadas, Komesu (2005b) chama a atenção para 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.

Por fim, outra característica do hipertexto é a recursividade. Segundo Oliveira (2009, p. 3), o hipertexto é por princípio recursivo porque “[...] cada

Atenção! Nada impede, entretanto, que o leitor opte por romper as associações preestabelecidas pelo autor selecionando outro hipertexto e outros caminhos para complementar sua leitura e enriquecer sua compreensão acerca de um tema pesquisado na rede. Obviamente, tal atitude requererá desse leitor um nível mais aprofundado de letramento digital, que permita a ele fazer escolhas sensatas, sem que sua atividade de busca se torne improdutiva, gerando-lhe sobrecarga cognitiva.



nó (*link*) do texto em foco pode gerar outro texto com características (hiper) textuais idênticas ao que o gerou”.

2.6 A questão da autoria

Segundo Lévy (1999, p. 57), “a tendência contemporânea à hipertextualização dos documentos pode ser definida como uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e de escrita”.

Uma das características do hipertexto (do tipo internetiano) é a fragmentariedade, traço relacionado à ausência de um centro regulador (não linearidade, descentramento). Tal fragmentariedade estende-se à noção de autor, uma vez que ele é entendido – em relação ao hipertexto – incapaz de controlar o tópico discursivo e o fio condutor da leitura, como aponta Komesu (2005b). O leitor, por sua vez, assume função de coautoria, já que organiza os fragmentos textuais aos quais tem acesso.

A interatividade permitida pelo hipertexto, segundo Pinheiro (2005), revolucionou 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, promovendo um novo tipo de relação entre ambos.

“Uma conseqüência direta da emancipação do ato leitor seria a dessacralização do conceito e autoridade do autor enquanto sujeito portador de todo crédito científico ou literário [...]” (XAVIER, 2005, p. 178). A internet obscurece a noção de autor proprietário de seu discurso com direitos autorais, obrigando todos a repensar as relações entre autor, texto e leitor.

Possenti comenta:

[...] O hipertexto acabaria atribuindo ao leitor um papel similar ao do autor, na medida em que caberia em grande parte ao leitor organizar a seqüência do que vai ler (clikando 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).

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 [...]”. Reveja na unidade 1 o que estudamos sobre diferentes concepções de língua e sujeito e entenderá que algumas concepções dão mais ou menos “poder” ao autor.

Ao mesmo tempo, porém, em que o hipertexto (ou a internet... ou a concepção de linguagem?) esvazia 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. Há, assim, uma popularização de diferentes discursos, ainda que, conforme vimos na seção sobre a cibercultura, o ciberespaço não seja tão democrático como aparentemente possa parecer. Como bem lembra Possenti (apud KOMESU, 2005b, p. 103), “não se deve confundir a queda de um tipo de barreira com sua ausência pura e simples”.

2.7 A leitura na rede: o que muda?

Xavier (2005, p. 171) cita uma famosa frase de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O hipertexto consolida o que afirmava Paulo Freire, por apresentar-se de modo a permitir que o leitor tenha acesso a diferentes linguagens (além da palavra) e ao mundo de modo único, levando sua leitura a uma dimensão até então inimaginada.

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. Certamente, o hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata. Aliás, 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, 2005, p. 172).

Para Xavier, o texto é o resultado da soma do dito e do não dito. O hipertexto, assim, segundo o autor, vai agregar muitas características presentes no texto convencional impresso, mas também traz ao leitor peculiaridades que redimensionam o ato de ler. Xavier (2005) 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 sógnicos 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.

Outro ponto que merece reflexão quanto à leitura em rede diz respeito ao redimensionamento das funções autor/leitor (tais como vimos na seção anterior). Conforme afirma Lévy (1999, p. 57), “se definirmos um hipertexto como um espaço de percurso para leituras possíveis, um texto aparece como uma leitura particular de um hipertexto. O navegador participa, portanto, da *redação* do texto que lê.” Assim, segundo o autor, “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (LÉVY, 1999, p. 61).

2.7.1 Hiperleitura: mergulho ou surfe?

O papel do leitor, no ciberespaço, ganha outra dimensão. O novo suporte possibilita intervenções e usos do leitor “infinidamente 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 de seu texto, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor”.

A liberdade de escolha desse leitor-autor, porém, segundo Coscarelli (2005), não é assim tão grande. Suas escolhas dependem de seguir links predefinidos pelo autor, como já discutimos anteriormente. A autora afirma, ainda, que, no que diz respeito à leitura de hipertextos, a diferença em relação à leitura do texto impresso não é assim tão significativa; não exigirá, portanto, estratégias muito diferentes das exigidas na leitura convencional. Alguns problemas atribuídos à leitura do hipertexto podem, segundo Coscarelli (2005), ser menores do que parecem, tais como a desorientação durante a navegação, o que facilmente seria resolvido tão logo o usuário inexperiente passe a dominar o uso da ferramenta.

O que de fato parece acontecer é uma transferência de habilidades da leitura do texto impresso para o hipertexto e vice-versa. Uma vez habituado à leitura do hipertexto, muito provavelmente a leitura do texto impresso tende a ganhar nova dimensão (mas isso requer estudos ainda para confirmação). Outro ponto é o fato de o hipertexto impor uma carga cognitiva maior de processamento, se comparado ao texto, isso porque o hiperleitor precisa tomar decisões sobre que links acessar ou não, controlar os caminhos percorridos, caso queira voltar a alguma página pela qual já passou etc. Assim, é de se esperar que pesquisas mostrem o hipertexto em desvantagem, nesse sentido.

Por fim, a autora apresenta e discute alguns mitos sobre a leitura na rede e lembra que não é o fato de o texto apresentar-se em um suporte ou outro que garantirá melhor compreensão por parte do leitor. Para que a leitura se efetive de forma plena, várias questões estão em jogo, tais como o nível de letramento do leitor, sua familiaridade com o gênero que está lendo, seus conhecimentos prévios a respeito do tema da leitura, o atendimento aos critérios de textualidade por parte do autor do texto etc. Outro mito a ser quebrado é o de que o acesso rápido a uma grande quantidade de informações disponíveis na rede levaria a uma melhor aprendizagem. Ora, e desde quando a simples exposição à informação garante que se dê a aprendizagem?

Por fim, 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.

Possenti (apud VIEIRA DE MELO, 2005) preocupa-se com o estresse cognitivo gerado pela sobrecarga de informações disponíveis no ciberespaço e pela pressão imposta pela autonomia dada ao hiperleitor durante a leitura em rede. O autor alerta para alguns perigos apresentados pelo hipertexto ao hiperleitor, como o de ele se perder em meio aos links e ser levado por buscas feitas por associações quase-livres, horas a fio. Em tom de ironia, o autor compara esse tipo de hiperleitor não ao leitor comum, mas às figuras que bisbilhotam as livrarias, mantendo-se ocupadas apenas com leituras superficiais de títulos e orelhas.

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.

2.7.2 *Previewing, skimming e scanning* na hiperleitura

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 o que afirmou Possenti a respeito dessa leitura superficial feita muitas vezes pelos internautas.

O primeiro tipo de leitura (tipo 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 lei-

tura seria o *scanning*, uma leitura seletiva e indagatória, ou seja, busca rápida por informação específica no texto.

Vistas as questões que podem caracterizar distinções entre a leitura do hipertexto e a leitura do texto impresso, cabe fecharmos esta seção com as considerações de 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).

Síntese

Esta unidade de estudos explorou hiperconceitos fundamentais a nossos estudos. Inicialmente, abordou a interação no ciberespaço, enfatizando uma característica significativa do aspecto comunicacional em rede, que pode gerar impacto no processo de ensino e aprendizagem: o modelo de comunicação todos-todos, que viabiliza uma aprendizagem colaborativa, diferentemente da tradicional comunicação centrada na figura do professor (um-todos), inibidora de uma ação mais autônoma do aluno frente às possibilidades de construção do conhecimento que lhe são apresentadas.

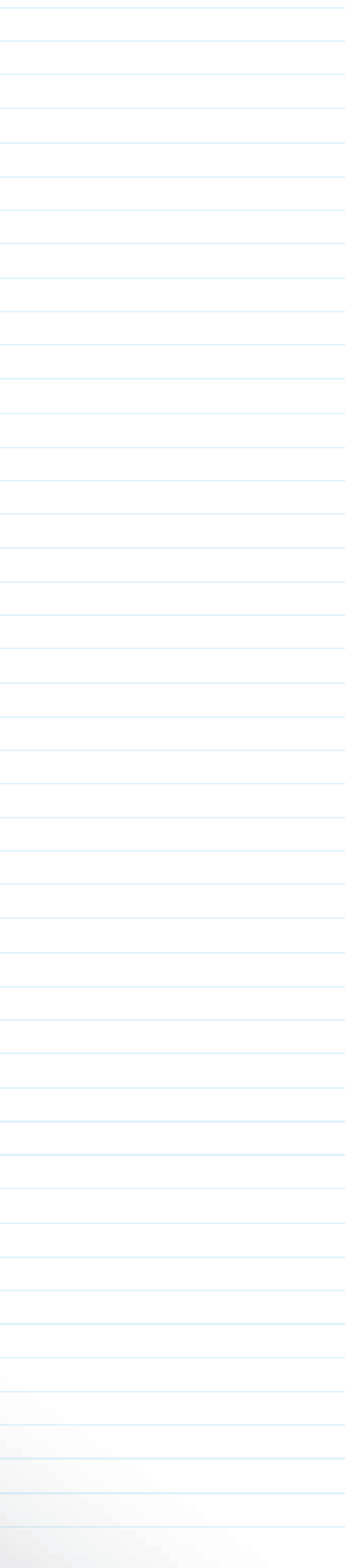
A cibercultura e sua defendida democratização do saber, em seguida, é questionada pela AD, uma vez que as trocas no ciberespaço vinculam-se às condições de produção e circulação dos diferentes discursos. O ciberanalfabetismo funcional é destacado como um problema a ser combatido, com o propósito de garantir que o uso da rede pelos navegadores não se limite a práticas superficiais de leitura e pesquisa. A seção aborda, ainda, a relevância de uma boa formação de professores quanto ao uso do computador e dos recursos da cibercultura.

O conceito de hipertexto é explorado na unidade sob diferentes enfoques, evidenciando divergências entre autores. São enfatizadas algumas de suas características, tais como a não linearidade, a presença de links e nós, a presença de recursos multimodais (imagens estáticas e em movimento, emoticons, som etc.), volatilidade e recursividade. Pontos comuns entre hipertextos e textos impressos, porém, são apresentados, o que evidencia que o que caracteriza um hipertexto também se encontra presente em textos convencionais, sendo o suporte (o computador em rede) talvez o que mais distinga ambos. Assim, questiona-se até que ponto as diferenças entre texto e hipertexto são impactantes ao processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao leitor, a unidade destaca que as escolhas que ele faz na construção do hipertexto a ser lido alteram significativamente seu papel, tornando-o uma espécie de autor, ainda que sua liberdade no caminho de leitura a ser construído seja limitada, muitas vezes, pelas opções de links disponibilizadas por quem produziu inicialmente o hipertexto.

A autoria também é debatida na unidade. Fica evidente que o hipertexto promove uma transformação na função autor, já que o leitor emerge como participante da construção do texto a ser lido. Questões como direitos autorais necessitam ser repensadas a partir da conjuntura imposta pela leitura em rede.

Ainda em relação à leitura, o texto da unidade 2 enfatiza a relevância da chamada leitura sinestésica e multimodal para o processo de ensino e aprendizagem, e chama a atenção para o perigo da superficialidade na leitura de hipertextos, bem como para o estresse cognitivo, dado o excesso de possibilidades na busca por informações em rede. Aborda, por fim, os tipos de leitura – *previewing*, *skimming* e *scanning* – e como eles se relacionam à hiperleitura.

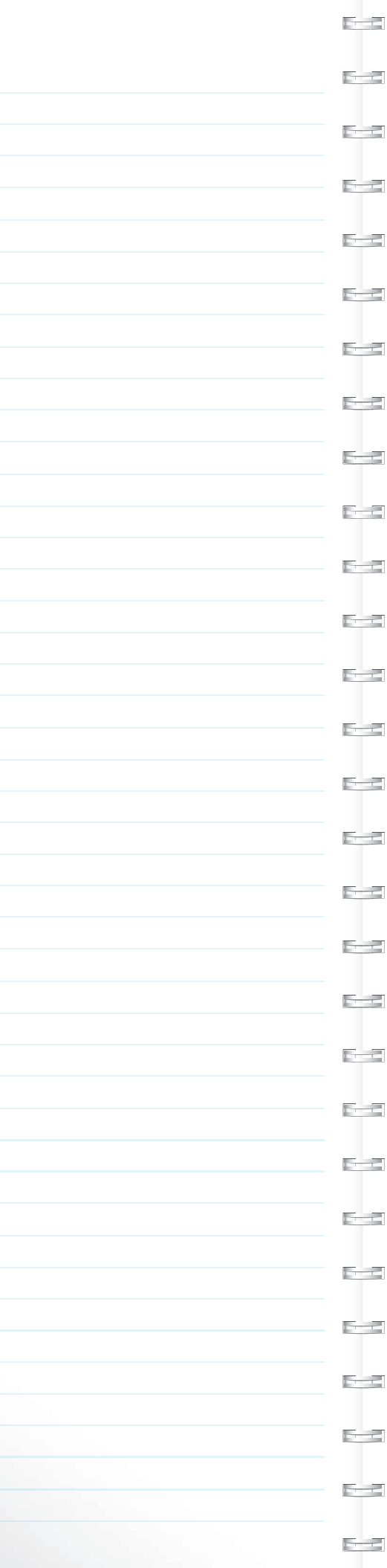


3 Precisamos falar dos gêneros (híper) textuais

Competências

Ao final desta unidade de estudos, você:

- irá compreender a noção de gêneros;
- identificará diferentes gêneros didáticos e midiáticos que possam ser utilizados em diferentes contextos pedagógicos.



3 Precisamos falar dos gêneros (hiper) textuais

3.1 Introdução

Na presente unidade de estudos, inicialmente estudaremos a noção de gêneros, algo muito debatido no meio educacional atualmente, mas que precisa ainda ser esclarecido. A concepção e o que caracteriza os gêneros serão temas da seção que dá início ao assunto, com um esclarecimento necessário sobre o que distingue gênero de suporte.

Em seguida, são explorados alguns gêneros didáticos para, por fim, serem apresentados e caracterizados em detalhes alguns dos principais gêneros midiáticos a que estamos expostos diariamente: o e-mail, o chat, o blog, o wiki, as redes sociais, fóruns e listas de discussão.

3.2 Falar em gêneros está na moda

Assim como ficou evidente, na primeira unidade deste livro, que o texto constitui a manifestação linguística situada, podemos afirmar que não é possível que haja comunicação que não se dê por meio de um texto, certo? Ora, isso também é verdade em relação aos gêneros. Não é possível que haja comunicação que não se dê através de um gênero.

Há atualmente uma infinidade de abordagens sobre o tema *gêneros*. O debate se espalha por diferentes áreas do conhecimento, mas interessa, neste curso, seu foco linguístico.

A primeira questão que precisa ser esclarecida quando estudamos gênero é a distinção entre gênero textual e tipo textual. Observe a explicação de Marcuschi (2008) sobre a tipologia textual:

O tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentati-*

Atenção: Os termos *gêneros textuais, gêneros discursivos e gêneros do discurso* serão utilizados aqui como sinônimos, independentemente de divergências teóricas sobre o tema.



vo ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p.154-155, grifos do autor).

Os gêneros textuais, por sua vez, são encontrados nas práticas sociais cotidianas e apresentam características definidas por seus objetivos e funções. Como são construções sociais e históricas, não têm um número fixo, o que dificulta ainda mais sua classificação, e são em grande número. Alguns exemplos de gêneros textuais são: carta pessoal, bilhete, reportagem, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, convite, resenha, inquérito policial, piada, conversa espontânea, conferência, chat etc.

A noção de gênero hoje, portanto, como você pode ver, não se limita à literatura, como era um tempo atrás: “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES apud MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Bakhtin (1997) classifica os gêneros em dois grupos: primários e secundários. Como gêneros primários, o autor entende aqueles característicos de práticas sociais mais espontâneas, como uma conversa, por exemplo. Como secundários, o autor classifica gêneros mais complexos, tais como o discurso científico. Segundo Araújo (2005, p. 93), “isto não quer dizer que a fala seja a modalidade privilegiada dos primeiros [...]”, nem que a escrita seja a modalidade privilegiada dos segundos, lembrando que Bakhtin classifica a carta como gênero primário, por exemplo, e uma palestra científica estaria associada ao segundo grupo por exigir um alto grau de monitoramento e formalidade. É a esfera de uso, portanto, que caracteriza cada grupo.

Quando o assunto é gênero, cabe refletir sobre algo muito óbvio, mas que move os estudos na área: por que todas as pessoas que escrevem um artigo científico fazem mais ou menos a mesma coisa? Por que todos os que escrevem um e-mail fazem mais ou menos a mesma coisa? E todos os que conversam ao telefone fazem mais ou menos a mesma coisa? E os que pregam a palavra de Deus fazem mais ou menos a mesma coisa? E os que atuam em telemarketing fazem mais ou menos a mesma coisa?

Enfim, cada gênero textual, como afirma Marcuschi (2008, p. 150), “tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. O mesmo autor afirma ainda que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154). Isso não faz você lembrar dos critérios de textualidade que estudamos na unidade 1? Volte lá e relembre-os!

Os gêneros não devem, assim, ser entendidos como modelos prontos, com estruturas rígidas. Ao contrário, são entidades dinâmicas, com demarcações e limites fluidos. Em resumo, utilizando características mencionadas

Saiba mais: Marcuschi (2008) alerta para o modismo em torno

do tema gêneros e ensino, mencionando a existência de muitas fontes sobre o assunto, nem todas de leitura tão

proveitosa, e sugere algumas (veja lista de referências):

Bazerman (2005), Cristóvão e Nascimento (2004; 2005), Karwoski, Gaydeckzka e Brito (2006), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) e Zanotto (2005).

O próprio livro de Marcuschi (2008) é, em si, uma ótima referência sobre o tema.



por Marcuschi (2008), os gêneros são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros.

3.2.1 Os suportes

Muito se tem debatido a respeito dos suportes, ou seja, do lugar em que o gênero é veiculado (se num jornal, numa revista, numa embalagem, na internet etc.). O *medium*, como chama Maingueneau (apud MARCUSCHI, 2008), como manifestação material do discurso, deve ser levado em consideração nos estudos dos gêneros. O suporte não é neutro. O gênero não é insensível a ele. O gênero é sempre identificado em relação ao suporte em que se materializa (veja a questão do hipertexto, por exemplo, já discutida na unidade anterior).

Há os chamados suportes convencionais e os incidentais. Marcuschi (2008) cita como exemplos de suportes convencionais o livro, o livro didático, o jornal, a revista, a revista científica, o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o outdoor, o encarte, o folder, os luminosos e as faixas. Como exemplos de suportes incidentais, o autor menciona a embalagem, os parachoques e paralamas de caminhão, roupas, o corpo humano, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas e janelas de ônibus.

Para o autor, a internet seria um caso-limite, um suporte que abrange e conduz os gêneros mais diversos. Segundo afirma o autor, “contém todos os gêneros possíveis”.

3.3 Gêneros didáticos

Há inúmeros gêneros didáticos que podem ser explorados pelo professor em sala de aula (ou fora dela). Cada situação e cada objetivo pedagógico levarão o professor a tomar decisões a respeito de qual gênero lhe será mais adequado usar. Conforme as concepções de texto e de gênero abordadas neste curso, inúmeros são os gêneros didáticos disponíveis, ainda que nem todos sejam possíveis em aplicação simultânea, ou seja, alguns gêneros são excludentes em relação a outros. Assim, temos aulas convencionais (tais como as aulas em um ano letivo de uma disciplina qualquer do ensino fundamental ou médio), aulas particulares, palestras, oficinas, teleaulas, livros didáticos, livros paradidáticos, apostilas, manuais e cartilhas, slides, mesas-redondas, fóruns de discussão (presenciais ou on-line) etc.

Ainda que todos esses gêneros primem pelo uso denotativo da língua, e por vocabulário técnico relativo à área do conhecimento, clareza, objetividade e outras características típicas de um texto bem formado, cada qual possui especificidades inerentes à modalidade (oral ou escrita), à sua esfera de circulação, o público ao qual se destina e seu objetivo.

Assim, como aponta Gabriel Perissé,

Palestra de duas horas, para número superior a 400 pessoas, com direito a telão e PowerPoint, progride bem e conclui-se bem se o palestrante mantém o ritmo, passeia “dentro” do tema, combinando conceitos e exemplos, informações e metáforas, pequenas histórias e rápidas indicações de leitura, chistes e recomendações, ironias e “brincas”, perguntas retóricas e apresentação de músicas. Palestrante é um professor no palco.

Já uma aula particular permite o diálogo, a busca ombro a ombro de enfoques novos, quase em clima de confiança. [...]

O professor no ambiente da internet, em *chats*, por e-mails, usando a *webcam* e outros recursos, terá de sintonizar-se com a linguagem da Idade Mídia, teclar com rapidez, plugar-se a qualquer hora do dia ou da noite.

Aulas convencionais não podem ser convencionais. Queixam-se muitos professores da falta de disciplina de suas turmas, da falta de respeito, da baixa motivação, da ínfima participação. Acreditam que o desinteresse dos alunos nada tenha a ver com aulas desinteressantes, entediadas. Não acredito em aulas sem condimento artístico. O argumento de autoridade perdeu autoridade. A velha aula era nova em outras eras. Novos tempos, novas aulas (PERISSÉ apud ALMEIDA, 2010).

3.4 Gêneros midiáticos

Os gêneros midiáticos não têm necessariamente função didática, mas podem ser utilizados para esse fim, daí serem aqui explanados alguns gêneros e não outros. Quanto à sua aplicabilidade voltada ao ensino, isso será tema da última unidade de estudo.

3.4.1 E-mail

O termo *e-mail* (*eletronic mail*) é utilizado para designar coisas diferentes: (1) o sistema de transmissão de mensagens pela rede; (2) a mensagem em si, ou seja, o texto enviado; (3) o endereço eletrônico do usuário. Há quem opte por diferenciar os três com o uso de termos distintos, mas a expressão já se consagrou pelo uso, portanto tratamos, neste livro, todos os três como e-mail.

O e-mail surgiu em 1971. Foi seu criador, Ray Tomlinson, quem escolheu o símbolo @ para introduzir a localização do endereço do e-mail. Segundo Tomlinson, o primeiro uso do correio em rede anunciou sua própria existência.

Como aponta Paiva (2005, p. 73), “as mensagens eletrônicas são hoje, possivelmente, o gênero de texto mais produzido nas sociedades letradas”,

o que por si só já justifica seu estudo. A autora elenca vantagens e desvantagens do gênero:

Vantagens	Desvantagens
Velocidade na transmissão	Dependência de provedores de acesso
Assincronia	Expectativa de feedback imediato
Baixo custo	Altos valores de acesso discado
Envio simultâneo a vários destinatários no mundo todo	Facilidade em haver erros de envio, cópias ou alterações
Possibilidade de arquivamento, impressão, reencaminhamento, cópia e reutilização da mensagem	Excesso de mensagens irrelevantes (spams, scams e hoaxes)
Circulação livre das mensagens	Circulação livre de mensagens indesejadas
Leitura facilitada na própria web, ou por meio de softwares	Possíveis incompatibilidades de software que podem dificultar ou impedir a leitura
Possibilidade de anexar arquivos em diferentes formatos	Possibilidade de vírus ou arquivamento ocasionarem lentidão, bloqueio ou prejuízo da máquina.
Estímulo da colaboração, discussão e criação de comunidades discursivas	Inclusão em listas e malas diretas sem o consentimento do usuário
Contato facilitado do usuário	Certo grau de invasão de privacidade

Fonte: Adaptado de Paiva (2005).

Apesar das desvantagens apontadas, o e-mail revolucionou a maneira como as pessoas se comunicam, dividindo a sociedade, como afirma Paiva (2005, p. 76), entre “os com internet” e “os sem internet”. Hoje, qualquer cidadão com maior inserção social tem entre seus dados um endereço eletrônico para contato, sendo este dado por vezes mais útil e eficaz que o próprio telefone.

Paiva (2005, p. 77) chama a atenção para a caracterização do e-mail como um gênero. Não se trataria de um suporte (canal), questiona a autora, já que veicula diferentes gêneros (tais como ofícios, abaixo-assinados, receitas, propagandas etc.)? Ela mesma responde, afirmando: “Entendo que o meio de transmissão de mensagens eletrônicas *e-mail* gerou um novo gênero textual, também denominado *e-mail* que gera textos diversos que se distinguem dos demais textos (anúncios, cartas, etc.) também transmitidos eletronicamente.”

A autora cita a velocidade em sua composição e transmissão como características determinantes do gênero, e cita, ainda, outras características comuns do e-mail, tais como a inobservância de algumas regras ortográficas e sua objetividade. O e-mail, assim, constitui um gênero escrito que mistura características herdadas de diferentes outros gêneros, como pode ser visto a seguir:

- a ■ do memorando herda a semelhança na forma;
- b ■ do bilhete herda a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos;
- c ■ da carta herda as fórmulas de abertura e fechamento;



Spams são

mensagens não solicitadas que, diariamente, são enviadas ao e-mail de alguém com propósitos diversos, tais como envio de vírus, congestionamento, propagandas etc.

Scams são mensagens

classificadas como “conto do vigário”, por tentar induzir o leitor ao prejuízo financeiro, propondo ganho fácil ou negócio questionável.

Hoaxes são mensagens que se assemelham aos mitos urbanos.

Elas costumam avisar sobre vírus devastadores, tristes histórias de crianças doentes, em que o repasse do e-mail supostamente a ajudaria, divulgação que afeta imagem de empresas, associando-as a algo negativo, morte de famosos etc.

- dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um diálogo,
- da conversa face a face, especificamente, herda a tomada de turno,
- da conversa telefônica, a possibilidade de pôr em contato pessoas de diferentes lugares;

Aspectos como o autor, o leitor, a tecnologia, o contexto, o léxico e sinais não verbais (**emoticons ou smileys**), bem como normas de interação ganham características especiais nesse gênero.

Como lembra Paiva (2005), ter acesso a um e-mail, hoje, é uma questão de inclusão social. Ele gerou uma revolução nas relações humanas, merecendo mais estudos.


3.4.2 Chat


O gênero chat é aqui entendido como toda conversa em tempo real que ocorre na rede. Essas conversas podem se dar por meio de programas especificamente desenvolvidos para esse propósito (como o antigo **ICQ**, o popular MSN e recursos conversacionais de redes sociais, como o Google Talk, do Orkut, ou a ferramenta de conversação disponível do Facebook, por exemplo), bem como em salas de bate-papo on-line.


A web, ao incorporar o diálogo cotidiano, reinterpretou esse gênero como um outro: o chat, um gênero hipertextual por excelência e natureza, uma vez que as pessoas que o utilizam operam com uma superposição de recursos (links, som, imagem, escrita), com o propósito de simular gestos, emoções e atitudes, buscando uma aproximação à interação face a face. O texto escrito, quando utilizado no chat, é permeado pela oralidade, apresentando outro tipo de formatação, dada a multisssemiose nele presente. Araújo (2005), por esse motivo, o classifica como um gênero híbrido – se pensarmos na classificação bakhtiniana entre gêneros primários e secundários.

Chats em salas disponíveis on-line apresentam como vantagem o fato de não exigirem nenhuma instalação de programas na máquina, tendo-se acesso a eles em inúmeros provedores e sites. Os programas, por sua vez, promovem uma seleção dos participantes da conversa, já que exigem de quem os instala a adesão dos contatos que farão parte de seu rol de “amigos”. Outra vantagem dos programas é a sinalização dos usuários que se encontram on-line, o que facilita o contato entre os participantes de uma dada lista.

Fonseca (apud ARAÚJO, 2005) divide os chats em três categorias: videoconferências, **voice chats** e chats de texto, sendo estes últimos subdivididos em chats livres, chats moderados e chats especiais. Em videoconferências, há acesso a voz e imagem do interlocutor, sendo um bom recurso para palestras e comunicações de várias ordens, reuniões a distância etc. Os voice chats oferecem acesso à voz, mas não à imagem.

Emoticons ou smileys são “carinhas” produzidas a partir de caracteres para expressar emoções, como ☺ ou ;) 

Você sabia que o nome **ICQ** é uma alusão à pronúncia da expressão inglesa I seek you (eu procuro você)? O programa gera um número de usuário, pelo qual os adeptos do programa se procurarão em rede, justificando o nome. 

Um exemplo de voice chat muito difundido é o Skype. O MSN, por sua vez, agrega as três categorias (chamada em vídeo, em áudio e por escrito), sendo que a de texto é a mais utilizada. 

Araújo (2005) critica a denominação chat de texto, uma vez que o chat reúne muitas características hipertextuais, tais como o uso de recursos imagéticos (a exemplo dos *emoticons*) e sonoros. Fonseca, ao dividir esse tipo de chat em três subcategorias, alerta para a presença ou não de um moderador, de um tema específico ou liberdade na temática da conversa, ou ainda para a possibilidade de agendamento prévio da interação. Exemplos podem ser dados quando há o uso desses recursos em ambientes educacionais on-line, ou em sites de empresas, para atendimento ao consumidor, usos bem distintos da livre busca por contatos para bate-papo na rede com propósitos diversos e nem sempre específicos.

3.4.3 Blog

Blog, como define Komesu (2005a), é uma corruptela de weblog (arquivo em rede). Amplamente difundido para registros de caráter pessoal, numa espécie de diário, foi criado em 1999 com o objetivo de disponibilização de textos on-line sem a exigência de conhecimento especializado em informática por parte do usuário. Assim, a facilidade para edição, atualização e manutenção dos dados disponibilizados no blog são os principais atributos de seu sucesso, como afirma a autora.

Definido como uma “ferramenta de autoexpressão”, o blog, assim como outros gêneros midiáticos, caracteriza-se por sua hipertextualidade. Caracteristicamente pessoal em sua constituição, a popularização do blog levou muitas pessoas a fazerem dele um espaço comprometido de denúncia e informação, de modo que muitos blogs atualmente são respeitados no mesmo nível de autoridade de grandes veículos da mídia oficial. Desse modo, sua função de “diário” passa a ganhar nova dimensão em alguns casos, tornando-se esse espaço um espaço de formação de opinião, de manifestação política e social etc.

Dos diários, entretanto, os blogs apropriam-se de algumas características peculiares, como a marcação do tempo, ainda que esse registro se dê de forma mais específica na rede (com indicação de hora, minuto e segundo de cada postagem, informação que é fornecida diretamente pelo programa, sem que caiba ao autor tal preocupação). Diferentemente da marcação temporal típica dos blogs, o espaço não costuma ter a mesma importância. Não há o registro automático de tal informação pelo programa e, muitas vezes, o autor do blog não tem a preocupação de identificar de onde fala, posicionando-se geograficamente em seu discurso (o que seria comum, por exemplo, em diários de viagem).

Por fim, diferentemente do caráter hermético dos diários, os quais costumam ser escritos para registros íntimos que não serão expostos a qualquer leitor, o blog tem objetivo oposto: divulgar para o maior número de pessoas as informações nele presentes. Assim, a interatividade presente no blog coloca em foco as mais diferentes questões da vida pessoal ou da humanidade, de modo geral, para serem lidas e discutidas pelo outro. Como menciona Komesu (2005a, p.

118), “o importante é que as histórias circulem e ocupem o espaço da rede”. Segundo a mesma autora, “[...] a comunicação mediada por computador é uma das práticas possíveis para se buscar no Outro resposta às questões subjetivas. A necessidade do Outro para a constituição do sujeito é imprescindível e independe dos suportes materiais utilizados”. (KOMESU, 2005a, p. 119).

3.4.4 Wiki

De acordo com a Wikipédia, hoje talvez o wiki mais popular que existe, um wiki (ou **wikiwiki**) pode tanto designar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto como o software colaborativo utilizado para criá-lo. Esse programa permite a produção coletiva de um texto, de forma rápida, sem que seja necessário que o conteúdo passe por um revisor para ser publicado.

A facilidade de edição e publicação de texto é o que mais caracteriza um wiki, sendo que em alguns casos sequer é necessário o cadastro do usuário para participar da produção coletiva. Alguns wikis são abertos a todo o público, enquanto outros são disponíveis apenas a um determinado grupo de pessoas.

O caráter coletivo da produção de um wiki é o que o torna tão diferente de uma página comum na internet. A Wikipédia, por exemplo, é uma proposta de grande enciclopédia digital livre e gratuita que tem seus artigos constantemente alterados pelos navegadores interessados em participar de sua construção. O objetivo da concepção coletiva de um wiki é o enriquecimento do que é escrito, uma vez que pessoas com mais conhecimentos podem acrescentar dados, corrigir equívocos e complementar o que está publicado a qualquer momento. Um wiki é, portanto, um texto constantemente reescrito e incompleto.

A linguagem de edição textual costuma ser bastante facilitada, tendendo à edição “WYSIWYG” (“*What You See Is What You Get*”, que significa basicamente “o que se vê é o que será”), ou seja, contribuir na elaboração de um wiki atualmente é tão fácil quanto escrever um e-mail. Há variações, entretanto, dependendo do programa de edição utilizado. Tamanha facilidade motiva a participação de pessoas menos capacitadas ou vândalos, com intuítos duvidosos, o que pode comprometer a qualidade dos textos produzidos. Essa é a maior desvantagem do wiki, mas é combatida com algumas ações de controle de usuário adotadas por alguns wikis, tais como rastreamento e bloqueio de endereços IP ou cadastro de usuários editores, por exemplo.

Outra característica bem marcante de um wiki é a presença de um grande número de links que remetem a outras páginas, ainda que alguns programas (ou usos do wiki) possam não privilegiar esse recurso, focando apenas na produção coletiva do texto em si, e não na condição hipertextual do produto gerado coletivamente.

“Wiki wiki” significa
“extremamente
rápido” no idioma
havaiano.



A versão em português da Wikipédia
pode ser acessada através do
link:

<http://pt.wikipedia.org>



3.4.5 Redes sociais

Uma das principais características das redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter, MySpace, LinkedIn etc.) consiste em sua abertura e porosidade, possibilitando que os relacionamentos entre os usuários cadastrados se deem de forma horizontal e não hierárquica. As conexões entre pessoas e organizações (usuários) ocorrem a partir de valores e objetivos comuns compartilhados que criam uma identidade entre os usuários de uma rede constituída.

Geralmente, cada usuário publica seu perfil, com informações sobre seus interesses, hobbies e preferências, dados pessoais que julgar relevantes, além do que mais queira compartilhar. As redes sociais oferecem um sistema de busca de perfis, levando pessoas que já se conhecem, e outras que nunca tiveram contato, a estabelecer uma identidade e criar redes de relacionamento. Algumas informações disponíveis nos perfis podem ser gerenciadas, garantindo certo nível de privacidade, de modo que apenas pessoas pertencentes à rede criada possam ter acesso a alguns dados publicados (como fotos e comentários, por exemplo). Mensagens podem ser enviadas a todos os contatos ou a alguém em particular.

Em uma sociedade na qual, muitas vezes, o que vale não é o que você sabe, mas quem você conhece, contatos são indispensáveis. Assim, as redes sociais podem servir para fins pessoais ou profissionais. Nelas os usuários compartilham informações, conhecimentos, experiência e *expertise*, interesses e esforços em busca de objetivos comuns de forma democrática e descentralizada. (HP, 2010). Cada vez mais as redes sociais são espaços promocionais diferenciais nos quais empresas oferecem vantagens aos usuários. Notícias de grande impacto social são divulgadas por esses espaços de forma mais rápida (e, muitas vezes, mais completa) que em outras mídias. As relações entre cidadãos comuns e empresas ou celebridades horizontalizam-se, as diferentes vozes são ouvidas de modo muito mais democrático que em outros espaços. Não há dúvidas de que as redes sociais reconfiguram o modo como as pessoas interagem socialmente. E se o ciberespaço em sua constituição hipertextual configura-se, segundo Lévy, como um espaço democrático, pode-se afirmar que as redes sociais são o maior exemplo dessa característica.

Como cada rede social tem suas próprias particularidades e não caberia aqui uma explanação exaustiva, duas delas, bastante populares no Brasil, serão rapidamente caracterizadas: o Facebook e o Twitter.

O Facebook foi criado por Mark Zuckerberg e alguns colegas universitários em 2004, sendo atualmente a rede social mais popular do mundo, com mais de 845 milhões de usuários ativos em fevereiro de 2012, conforme dados fornecidos pela Wikipédia (2012). Seu nome advém do livro fornecido por algumas universidades estadunidenses aos alunos no início do ano letivo para que se conheçam uns aos outros. O serviço, inicialmente, era voltado apenas a alunos da Harvard, sendo posteriormente estendido a alunos de



Confira! O filme de não-ficção

“A rede social”

(The social network), de 2010, mostra a fundação do Facebook e seus desdobramentos. Nenhum funcionário (nem seu fundador) foi envolvido na produção da trilha, aclamada pela crítica.

Produção de textos didáticos

Esta frase tem 138 caracteres, portanto, o tamanho de cada postagem no Twitter é extremamente reduzido, exigindo síntese de seus usuários.



Figura 6 - Fonte: <http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/03/o-que-significa-twitter.html>

outras universidades e, mais tarde, a qualquer usuário com mais de 13 anos declarados (ainda que haja atualmente um número expressivo de crianças cadastradas).

Após o característico cadastro comum em redes desse tipo, os usuários inserem dados em seu perfil e se conectam a pessoas e entidades que desejarem, podendo, ainda, participar de grupos de interesse comum, organizados tematicamente. Os dados e mensagens postados podem ser controlados, aparecendo apenas para os contatos da rede do usuário. O Facebook permite, ainda, interações via chat, jogos on-line e postagem de várias mídias (texto, som, imagem, vídeo), além de disponibilizar outros recursos, tais como o “cutucar” (*poke* em inglês), com o propósito simples de chamar a atenção ou dizer “alô”. Há, ainda, a opção de “curtir” ou comentar uma mensagem postada e compartilhá-la.

O Twitter caracteriza-se por ser uma rede de pessoas conectadas com o intuito de divulgar informações de forma muito rápida, em mensagens de até 140 caracteres, daí também ser conhecido como o SMS da internet.

O Twitter foi criado por Jack Dorsey em 2006 e cresce a cada mês. A palavra significa o mesmo que “piar” ou “pio”, daí ter como mascote um pássaro, mas também significa “jogar conversa fora”, em seu sentido figurado, em alusão à característica da rede, que tem a maior parte de seus usuários descrevendo ações banais do dia a dia, tais como “acordei agora”, “vou pegar as crianças na escola”, “manhã de chuva” etc.

Cada mensagem enviada por alguém à sua lista de contatos é conhecida como um tweet, e cada mensagem reencaminhada por um contato à sua lista é conhecida por retweet. Os tópicos das mensagens no Twitter são identificados por *hash tags* (#), de modo a facilitar o acompanhamento por parte de interessados. Por exemplo, se alguém quiser saber algo sobre uma celebridade chamada XYZ, basta procurar por #XYZ e receberá os tweets de todos os usuários que fizeram tal marcação em seus tweets.



Figura 7 - Fonte: Charge de João Montanaro, amplamente divulgada na internet.

3.4.6 Fóruns e listas de discussão

Conforme sinalizam Xavier e Santos (2005), o gênero fórum sempre foi entendido como um espaço de discussão de problemas da sociedade civil e institucional, com o propósito de encontrar soluções coletivas a partir da exposição de diferentes opiniões em amplo debate. Fóruns, portanto, teriam legitimidade, e as decisões neles tomadas deveriam ser consensualmente atendidas por seus participantes. Por essas características, fóruns costumam ser frequentemente adotados em espaços políticos e acadêmicos.

Os autores chamam a atenção, entretanto, para uma particularidade que costuma ocorrer com frequência em e-fóruns (fóruns eletrônicos): o desrespeito à máxima da relevância proposta por Grice. Muitos usuários que participam de e-fóruns saem da temática que o motiva. “Alguns aproveitam a oportunidade para fazer piadas, ironias, *spans* [sic], correntes, desabafos, ataques interpessoais, críticas ao governo [...], breves ensaios acadêmicos, protestos em geral, entre outras atitudes comunicativas.” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 32).

Grice defende o princípio cooperativo conversacional e postula cinco máximas relativas a essa cooperação: **qualidade** (fale apenas o que acredita ser verdadeiro), **quantidade** (fale apenas o necessário, nem mais nem menos), **modo** (fale da forma mais clara possível), **relevância** (fale apenas o que tiver a ver com o assunto em foco) e **polidez** (fale da forma mais educada que puder).

Os mesmos autores ainda evidenciam que tal fato não impede que os e-fóruns desempenhem sua função primeira: o de “jogar com argumentos, refinar raciocínios, fazer ecoar e desenvolver novas idéias, reafirmar ou modificar posições e, sobretudo, aprofundar conhecimentos que permitam decisões mais conscientes” (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 34).

O gênero, ainda que se manifeste pela escrita, quando disponível em espaços que dispensam cadastro ou identificação, dá margem a um uso mais informal da linguagem, o que o aproxima ainda mais de sua versão oral (presencial). Algumas marcas linguísticas presentes nos e-fóruns são a preferência por períodos curtos e simples, emprego de léxico coloquial, uso de frases truncadas, pouca densidade informacional e a presença de marcadores conversacionais.

A tensão por vezes gerada durante a discussão leva ao uso de manifestações sem cuidado com a escrita e à produção de enunciados em tempo semelhante à produção do fluxo verbal oral, sem um retorno ao texto escrito para um monitoramento por parte do autor. O discurso é produzido no calor do debate e, nesse sentido, leva o gênero a aproximar-se significativamente do debate oral.

As listas de discussão, por sua vez, são semelhantes aos e-fóruns, mas costumam ser mais seletivas, uma vez que pessoas se cadastram a partir de um interes-

O Yahoo dispõe de serviços de formação de grupos e listas de discussão. Consulte essas ferramentas e se inscreva em alguma lista de seu interesse. Observe como o grupo interage e participe também.



se comum (frequentemente uma área do saber ou uma profissão, por exemplo, ou um *enquadre geral de temas*, nas palavras de Marcuschi (2005b). As mensagens são enviadas por e-mail a todos os envolvidos e podem ser respondidas ao grande grupo ou a participantes em particular. A identificação acaba sendo inevitável, gerando maior monitoramento do que é “dito” (e de como é dito).

A própria temática que gera a lista por vezes acaba por desempenhar esse papel cerceador, já que, por exemplo, um profissional não vai querer “queimar” sua imagem diante de seus pares, daí exigir-se mais reflexão antes de enviar sua mensagem a todos. Outro aspecto que auxilia no monitoramento do que é dito é a figura de um moderador. Há uma espécie de código de conduta nessas listas e tudo o que foge a esse código deve ser observado pelo moderador e pelos participantes. Apesar disso, tanto nos e-fóruns quanto nas listas de discussão e outros espaços de debate é frequente que alguns usuários se exaltem, desobedecendo às máximas da polidez e da qualidade.

É comum a troca de mensagens em tom agressivo, conhecidas como *flames*. Estudos mostram, segundo Paiva (2005), que as pessoas se sentem mais à vontade para se tornar agressivas por e-mail ou nessas listas e fóruns do que em outras formas de comunicação. Tal agressividade tende, entretanto, a ser minimizada quando há a figura de um moderador nesses espaços.

A autora organizou uma lista a partir de orientações presentes em 10 sites das netiquetas (orientações do código de conduta na interação on-line) mais comuns. O resultado é apresentado a seguir:

- evitar o uso de letras maiúsculas, somente, pois indicam grito ou ênfase;
- lembrar sempre de definir o tema do e-mail no espaço “Assunto”, pois isso auxilia o destinatário a selecionar as mensagens prioritárias para leitura;
- evitar mensagens muito extensas e zelar pela correção e clareza do texto;
- evitar acentuação, já que muitos programas desconfiguram as mensagens por incompatibilidade;
- não enviar mensagens que congestionam o fluxo dos e-mails, tais como avisos de vírus, correntes, propagandas etc;
- ser criterioso na escolha das assinaturas de e-mails, evitando fornecer dados pessoais como telefones ou endereços;
- utilizar, sempre que possível, os emoticons (ou *smileys*) como tentativa de demonstrar o tom da mensagem;
- evitar o envio ou a resposta de materiais provocativos e evitar *flames* (brigas), sendo conservador com o que escreve e liberal com o que recebe;
- apagar a mensagem anterior, quando for responder a um e-mail;
- não enviar mensagens desnecessárias em listas de discussão;
- evitar o envio de mensagens fora do tópico em listas de discussão e, se for inevitável, escrever no “Assunto” OT (*off topic*);
- não anexar arquivos em listas de discussão ou quando o destinatário não solicitar;

- evitar o envio de *cross-posting* (mensagens enviadas para diversas listas);
- ler sempre os FAQs em listas, fóruns e comunidades virtuais para saber o que pode ser discutido e qual a conduta adequada;
- enviar respostas pessoais apenas à pessoa interessada, não a todo o grupo, em listas de discussão.

Fonte: Lista adaptada de Paiva (2005, p. 81).

Síntese

Na parte inicial desta unidade, estudamos que gêneros constituem a manifestação linguística em si por meio de um texto/discurso que se materializa a partir de determinadas características. Vimos que os gêneros classificam-se em primários e secundários, sendo primários os mais próximos a práticas sociais cotidianas (orais ou escritas) e os secundários, os mais elaborados. Estudamos, ainda, que os gêneros não se confundem com os suportes nos quais se manifestam. Assim, um blog é um gênero que se manifesta no suporte internet. Já o gênero publicitário pode vir a manifestar-se no suporte jornal, outdoor ou nos chamados suportes incidentais, como uma camiseta.

Dando continuidade aos estudos dos gêneros, foram apresentados de forma ampla e breve gêneros didáticos diversos, tais como aula convencional, livros didáticos, slides, debates, palestras, apostilas etc.

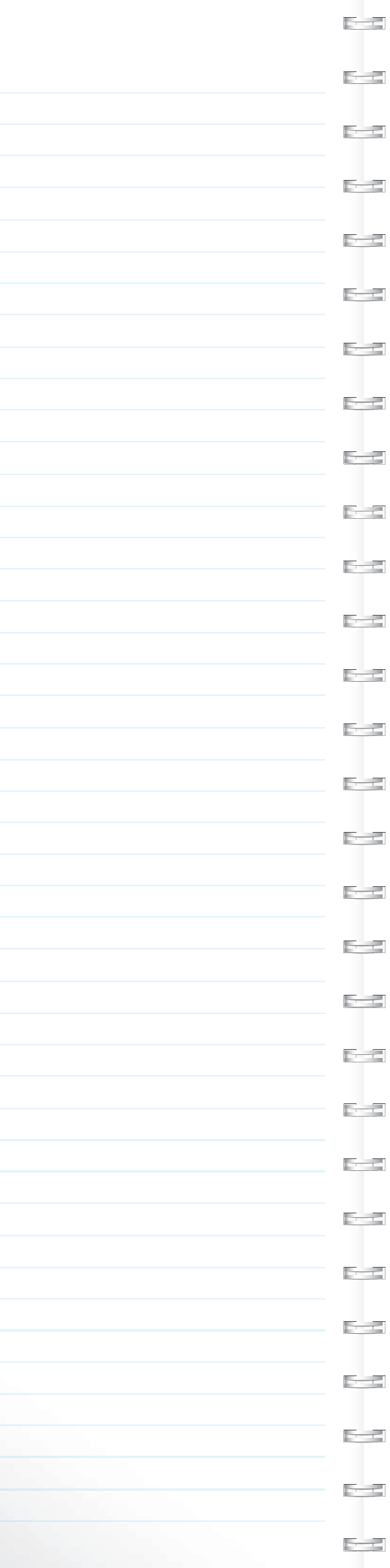
Por fim, alguns dos principais gêneros midiáticos foram apresentados e caracterizados. O e-mail foi explorado a partir de suas vantagens e desvantagens e da análise de características que o aproximam de outros gêneros dos quais sofreu influência, tais como o memorando, a carta e a conversa telefônica.

O chat foi explorado a partir de suas características hipertextuais, tais como a presença de múltiplas linguagens. Chats de voz, em vídeo e “de texto” foram diferenciados, além de ser destacada a distinção entre chats on-line e chats a partir de programas tais como ICQ, MSN, GoogleTalk etc.

O blog foi estudado como ferramenta de autoexpressão que se aproxima de diários, apesar de manifestar em sua produção características que o afastam do gênero do qual se originou, tais como a necessidade de exposição ao outro. O wiki foi apresentado como uma ferramenta útil para a produção coletiva de textos, sendo exploradas suas principais características.

O impacto das redes sociais nos relacionamentos atuais também foi tema explorado na unidade, sendo apresentadas e caracterizadas duas das redes mais populares no Brasil: o Facebook e o Twitter.

Por fim, fóruns e listas de discussão foram devidamente explanados, sendo destacada a frequente exaltação a que os participantes dessa modalidade interativa se submetem. Assim, são apresentadas orientações de conduta em rede para minimizar problemas comunicacionais que possam surgir.

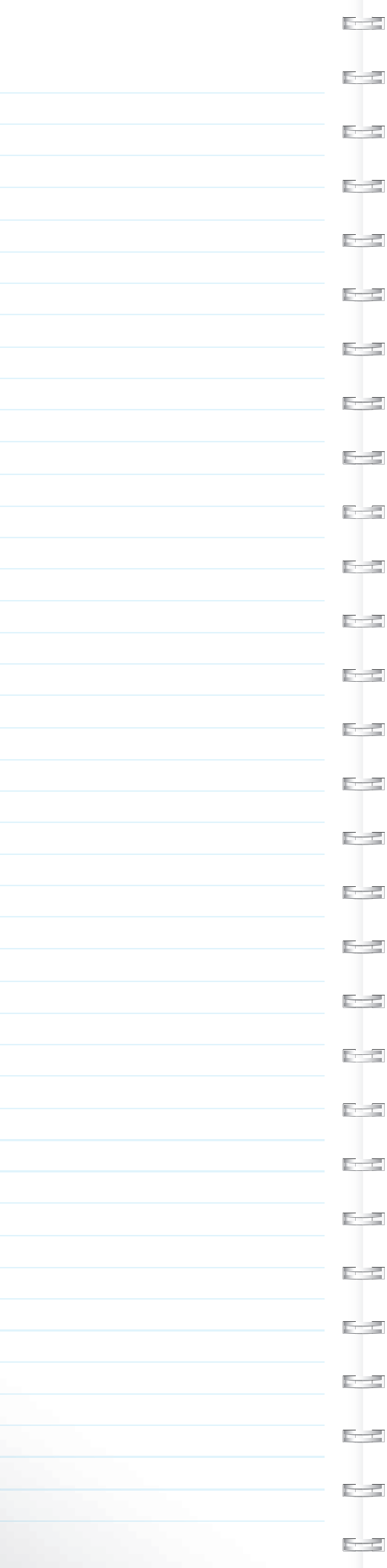


4 Finalizando nossa conversa na sala de aula

Competências

Ao final desta última unidade de estudos, você:

- será capaz de planejar adequadamente sua prática pedagógica, selecionando os gêneros que melhor atendam a seus objetivos;
- poderá usufruir do potencial oferecido pelos hipertextos, neutralizando possíveis efeitos negativos de um uso não planejado da rede em sala de aula;
- será capaz, ainda, de produzir uma webquest.



4 Finalizando nossa conversa na sala de aula

4.1 Introdução

Nas unidades anteriores, houve a preocupação de fundamentar teoricamente todo o conjunto de saberes relevantes para que pudéssemos, nesta unidade, pensar em como levar a internet e tudo o que ela pode oferecer para a sala de aula de modo eficiente. Esta unidade, portanto, tem um caráter mais prático, apesar de dar continuidade ao embasamento teórico sempre presente em obras como esta.

Sendo assim, o capítulo aborda, inicialmente, uma reflexão introdutória que parte da concepção de ensino tradicionalmente difundida (a pedagogia da transmissão) e seu necessário rompimento com o advento da internet e seu uso em sala de aula. O papel do professor em sala de aula, como mediador e pesquisador, e seu papel de tutor e autor nos cursos a distância, são devidamente explorados na unidade, bem como a necessidade de se observar a qualidade de formação desse profissional quanto ao uso do computador e dos recursos da cibercultura.

A unidade apresenta a proposta de trabalho com *webquests*, explorando suas características e orientando em sua elaboração. Por fim, são explorados os gêneros midiáticos apresentados na unidade 3 em diferentes sugestões de aplicação prática em sala de aula.

4.2 Que professor você quer ser?

Coscarelli (2005, p. 122) alerta para um mito que circula no meio educacional: o de que as novas tecnologias resolvem muitos dos problemas atuais de ensino. Ora, “as tecnologias costumam trazer soluções para alguns problemas, mas a leitura e a aprendizagem são atividades que dependem do envolvimento do sujeito”. O mesmo é verdade em relação à matemática, às ciências de modo geral etc.

O professor, portanto, não pode ter uma postura ingênua frente ao uso do computador em suas aulas. Assim como o computador não substitui a figura do professor, também não é, por si só, solução para seus problemas. Ele pode, sim, ser uma excelente ferramenta e pode, ainda, contribuir efetivamente para

Ainda que muitos laboratórios de informática em escolas públicas e privadas disponibilizem aos alunos computadores sem acesso à rede, partimos do pressuposto de que, sempre que falarmos no uso do computador para ensino, estará implícito também o acesso à internet.



que o processo de ensino e aprendizagem atenda às demandas desse novo desenho sociocognitivo que emerge com o advento da internet. Para que isso aconteça, entretanto, compete ao professor fazer escolhas conscientes e planejar suas ações de modo a aproveitar ao máximo a potencialidade oferecida tanto pela máquina quanto por tudo o que encontra disponível na rede.

Para que essas escolhas e esse planejamento atendam a seus objetivos, o professor precisa fundamentar seus conhecimentos a respeito dessa tecnologia.

O potencial comunicativo do hipertexto parece favorecer, como aponta Braga (2005), a construção de textos e materiais mais didáticos, já que a informação aparece para o aluno em um formato hipermodal. A mesma autora ainda cita pesquisas que apontam materiais didáticos hipertextuais como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, “na medida em que permite ao aprendiz fazer escolhas de caminhos e canais de recepção que são mais adequados às suas necessidades e também aos seus estilos cognitivos e modos de aprender” (BRAGA, 2005, p. 150). Pesquisas demonstram, ainda, segundo a autora, que imagens em movimento parecem favorecer mais a aprendizagem do que imagens estáticas.

Um problema que se apresenta para o processo de ensino e aprendizagem, já sinalizado na unidade 2, é a possível dispersão do aluno em meio ao dilúvio de informações e possibilidades de escolha durante a leitura do hipertexto. Daí a relevância da seleção criteriosa do material a ser explorado e de como utilizar suas potencialidades em aula. Hipertextos mais simples, intuitivos e acessíveis são recomendados para hiperleitores iniciantes.

Taveira (apud BRAGA, 2005) alerta para o uso indiscriminado do hipertexto no ensino, já que alunos menos proficientes e com baixo conhecimento prévio pressuposto pelas atividades dadas mostram-se interessados, curiosos e motivados em explorar o ambiente, sem que se efetive um aprofundamento de suas ações na resolução das tarefas propostas. O professor precisa, portanto, ter clareza de seu objetivo com a escolha que faz ao recorrer a um hipertexto para auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

Embora o homem tenha por hábito escrever sobre diferentes materiais (paredes, árvores, tecido e até a própria pele), foi o papel que revolucionou diversas práticas sociais letradas e, conseqüentemente, as educacionais. O livro, nos moldes atuais, surgiu por volta do século II d.C., segundo Paiva (2009), mas foi apenas com a invenção da imprensa, por Gutemberg, no século XV, que surgiu de fato a cultura letrada. Ainda que a combinação de texto, imagem e som já tenha se manifestado na versão impressa séculos atrás, a internet revoluciona mais uma vez as práticas sociais e educacionais, exigindo dos profissionais da área reflexão sobre como aproveitar de forma eficiente seu potencial.

Não há como desconsiderar o fato de que, num sentido generalizado, salvo algumas exceções, atualmente as instituições de ensino vêm obtendo resultados aquém dos esperados, no que se refere à formação de um cida-

dão que se sinta preparado para atuar de maneira crítica e transformadora na sociedade em que está inserido. Ao contrário do que ocorria há poucos anos, a escola já não é mais o principal local de acesso às informações. A sociedade não se estrutura mais da maneira como se estruturava antes, e a escola vem se esforçando aos solavancos para vencer suas limitações na tentativa de se manter atualizada. E, uma vez que não cabe apenas à escola transmitir o conhecimento, aproveitando as palavras de Lévy (2000, p. 161), ela “deve orientar o caminho na busca pelo saber”, um saber, segundo o autor, “intotalizável” e “indominável”.

“A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.” (LÉVY, 2000, p. 171). A constatação feita por Lévy, que pode perfeitamente ser compreendida numa visão vygotskiana de aprendizagem – na qual se defende a figura do professor como um mediador do processo de ensino e aprendizagem –, esbarra no fato de os alunos terem um manejo muito maior das novas tecnologias do que o próprio professor. Some-se a esse fato a pressão imposta pelo volume de informações hoje disponível e a dificuldade de organizar o tempo de modo a aproveitar adequadamente o que é relevante para uma formação de excelência. O professor, em meio a este ambiente de constantes transformações, se vê, muitas vezes, desorientado, sem saber por onde recomeçar sua busca por aprimoramento profissional.

Ainda que o professor se veja perdido em meio a tantas pressões e necessidades no desenvolvimento de suas habilidades e competências, como alerta Silva (2003, p. 51), ele tem consciência de que é preciso superar o “problema que emperrou a aprendizagem presencial e agora prejudica igualmente a aprendizagem *on-line*: a pedagogia da transmissão”. Mesmo alguns cursos na modalidade a distância acabam por não privilegiar a criação coletiva, a aprendizagem construída. O autor chama a atenção para a falta de “adesão ousada de professores dispostos a rever, inclusive, sua prática docente presencial”. (SILVA, 2003, p. 52).

Se um dos principais objetivos do que estamos aqui estudando é pensar sobre como os recursos disponibilizados pela internet podem ser aproveitados para fins pedagógicos, um primeiro passo de nossa reflexão é ter claro de onde partimos para nos apropriarmos adequadamente desses recursos. Obviamente, os mesmos recursos hipertextuais e hipermediáticos terão um efeito X ou Y, se adotados em um curso na modalidade presencial ou a distância, por exemplo.

Além do professor “clássico” das aulas presenciais, a internet faz emergir outros tipos de professor: o professor-tutor e o professor-autor. O professor das aulas presenciais, ainda que se mantenha preso a estruturas características da sala de aula em uma escola comum, tais como a comunicação um-todos e à dependência de infraestrutura adequada para a utilização de

De acordo com Silveira (2005), numa simples banca de jornal

existem mais de 3 mil títulos à venda, entre jornais, revistas, fascículos, edições especiais etc. No ano 2000, foram lançadas e reeditadas pelas editoras mais de 45 mil obras, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro. E há ainda a internet, obviamente. A busca exagerada por se manter atualizado e informado provoca a redução de tempo para se dedicar à família, filhos, exercícios físicos, lazer.



Marco Silva, sociólogo, doutor em educação e professor da UERJ, tem um site no

qual apresenta seu trabalho e promove uma série de discussões acerca da interatividade no ambiente *on-line*, no endereço www.saladeaulainterativa.pro.br



recursos midiáticos, precisa exercer sua função mediadora, como já foi dito, uma vez que não cabe mais o simples papel de repassar informações.

Alguns autores, a exemplo de Tavares (2004), defendem que nada no meio virtual conduz, necessariamente, a uma abordagem colaborativa e construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o modelo comunicacional todos-todos característico da rede, bem como a não linearidade do hipertexto e a necessária autonomia do aprendiz frente às demandas de uso dos recursos hipermediáticos apontam, sim, para uma ruptura dos modelos pedagógicos tradicionais centrados na figura do professor e baseados na transmissão de conhecimentos. Reproduzir tal modelo em um curso on-line, por exemplo, seria subutilizar toda a potencialidade oferecida pelo computador/pela internet.

4.2.1 O professor-tutor

Os cursos na modalidade de educação a distância (EaD) promovem o surgimento tanto do professor-tutor quanto do professor-autor. O professor-tutor alia seu conhecimento à forma como o curso está estruturado, em sua relação com os aprendizes. É ele quem vai gerenciar o ambiente de aprendizagem, esclarecer dúvidas, motivar a participação e mediar a construção do conhecimento ao longo do curso. Ele precisa dominar o ambiente virtual no qual o curso é oferecido e utilizar de forma versátil as ferramentas de que o ambiente dispõe para aproveitar ao máximo os recursos hipermediáticos disponíveis.

O professor-tutor deverá atentar, frente à autonomia imposta pelo ciberespaço, tanto ao aprendiz quanto a si, para duas variáveis inerentes à modalidade virtual de ensino e aprendizagem que exigem um constante monitoramento: a **distância transacional** e o **feedback**.

Não há dúvida de que a distância transacional constitui uma importante variável, seja qual for a modalidade educacional. Como aponta Maciel (2002, p. 3), “aulas expositivas tradicionais nas quais prevalece uma comunicação do tipo unidirecional, apesar da presença dos alunos, [...] constituem um exemplo de elevado percentual de distância transacional entre o professor e os aprendizes.” Na modalidade de EaD, o distanciamento geográfico e o isolamento do aprendiz podem contribuir para ampliar tal distância e gerar a evasão em cursos. Estudos apontam, entretanto, segundo Maraschin (2000), que o ambiente virtual promove aproximações e uma convivência tão próxima quanto a presencial. Sendo assim, cabe ao professor estar alerta a essa questão para que se efetive a comunicação no curso on-line com um mínimo de distância transacional possível.

O feedback, por sua vez, é de extrema relevância ao longo do processo de ensino e aprendizagem e se dá não apenas entre professor e aprendiz, mas entre homem e máquina (correção de palavras, sons emitidos pelos softwares, barras

Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, a exemplo do Moodle, dispõem de vários recursos a serviço do professor, tais como chat para interação síncrona agendada, espaços de fóruns, espaço para que cada aluno simule uma espécie de blog pessoal, ferramentas como wiki etc.

A **distância transacional**, conforme Bouchard (2002), é um conjunto de fatores que pode contribuir para a distância perceptiva/comunicacional entre o professor e o aprendiz. O **feedback**, para Paiva (2003, p. 219), é toda “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino e aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”.

de tempo, avisos e mensagens automáticas, entre outros). Em ambientes virtuais, o feedback é essencial para que o aprendiz não se sinta desmotivado.

Bischoff (2000, apud PAIVA, 2003) lista cinco tipos de mensagens que contribuem para a visibilidade do professor: mensagens relacionadas ao conteúdo do curso; mensagens relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem; dicas técnicas, orientações sobre etiqueta e respostas aos questionamentos de alunos.

4.2.2 O professor-autor

O professor-autor é quem desenvolve os materiais a serem trabalhados ao longo do curso. Nessa função, compete a ele escrever os livros e manuais que dão base teórica ao curso, elaborar atividades e, por vezes, gravar teleaulas. Como cursos a distância costumam ter uma maior demanda de alunos inscritos, é comum que o professor-autor e o professor-tutor sejam pessoas diferentes. Por vezes, há mais de um professor-tutor em um mesmo curso.

Considerando a característica descontinuidade na hiperleitura, citada por Chartier (2002, p. 23), Amaral (2003, p. 43) alerta que a publicação num ambiente digital não pode ser “uma mera versão eletrônica do papel, mas uma maneira nova de construção”. É preciso, pois, garantir que o aprendiz possa tirar o melhor proveito dos conteúdos, disponibilizando-os, como pontua Silva (2003), no ambiente virtual de modo que se rompa com o suporte livro e não se subutilize o suporte digital. Em outras palavras, o professor-autor, mesmo que responsável pela produção de livros impressos que darão suporte ao curso a distância, precisa garantir de alguma forma que a estrutura hipertextual esteja presente na concepção dos materiais que desenvolve.

Nessa tarefa, o professor-autor, na maioria das vezes um não conhecedor do universo da programação digital, deverá ter o apoio de profissionais que o auxiliem a organizar tais conteúdos de modo que se promova a interação, numa perspectiva de roteiro aberto, viabilizando a participação individual e coletiva. Outro objetivo é romper a linearidade conhecida no material impresso e garantir “a integridade da inquietação do curso”.

Braga (2005) lembra que as vantagens que o material multimídia e hipermídia oferecem ao processo de ensino e aprendizagem justificam o alto investimento por vezes necessário em recursos humanos e tecnologia.

4.2.3 A formação do professor

Como lembra Ramal (2002), as tão discutidas concepções de professor como mediador e pesquisador encaixam-se perfeitamente à era da educação midiática. O computador ligado em rede permite acesso a novos mundos (o mundo real se apresenta diferentemente, uma vez que temos acesso a informações antes inacessíveis; o mundo virtual nos exige novos comportamentos



Silva (2003) aponta pelo menos três profissionais que podem exercer o auxílio citado: o web-roteirista, que promove a potencialização das características do hipertexto, quando da organização dos conteúdos em vários formatos; o web-designer, profissional que dará ao curso a estética necessária para que se torne um ambiente agradável e atraente; o arte-finalista, o artista gráfico. Por fim, cita o instructional designer (DI), profissional da EaD responsável por estudar as necessidades dos usuários, projetando alternativas possíveis de navegação que promovam a construção ativa dos conhecimentos, por meio de atividades pedagógicas adequadas.

e novas demandas cognitivas para a apreensão do conhecimento).

A autora cita Perrenoud, Moallem e Earle, para quem as experiências de vida do professor têm forte influência sobre seu modo de pensar e ensinar. Tais constatações evidenciam que simplesmente aprender a utilizar o computador em rede não garante a incorporação adequada dessa tecnologia no ambiente escolar. Não basta, como aponta Ramal (2002), que a formação de professores ocorra apenas em um nível de capacitação para o uso dessas ferramentas. Faz-se necessária a capacitação para a construção do sentido sobre esse uso.

É necessário, por exemplo, refletir constantemente a respeito do objetivo da realização de determinadas tarefas na web. O professor precisa se capacitar para saber solicitar a atividade adequada ao aluno, para fazer uma pergunta que não seja o computador a responder, mas o aluno a construir a resposta a partir do que encontra na rede. Enfim, não basta inovar as aulas sugerindo aos alunos a leitura de um blog, a participação em um fórum ou a interação via chat. O professor precisa refletir constantemente sobre sua prática, precisa saber o que faz, para que faz e qual a maneira mais eficiente de alcançar seus objetivos.

Algumas resistências dificultam a apropriação do uso efetivo das novas tecnologias no ambiente educacional, especificamente o computador em rede. Ramal (2002) elenca as principais: resistência provocada pela insegurança e sensação de desestabilização da autoridade do professor; resistência provocada pelo medo de danificar a máquina, devido ao seu alto custo; resistência provocada pela qualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; resistência provocada pelo preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; resistência porque a tecnologia gera ou favorece a subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis; resistência pelo receio da multidisciplinaridade que, literalmente, invade a sala de aula; resistência em função da acomodação pessoal e profissional.

É enfrentando essas resistências que professores de todas as áreas começam a construir um novo campo de possibilidades e “reinventam os muitos modos de ensinar e de aprender”. (RAMAL, 2002, p. 246).

4.3 Webquests a serviço do ensino e da aprendizagem em rede

Feitas todas as considerações apontadas ao longo deste livro, cabe, para finalizarmos nosso estudo, vislumbrar algumas possibilidades de aplicação dos gêneros midiáticos em ambientes educacionais. Obviamente, o objetivo desta seção não é fornecer receitas prontas. Sugestões devem ser adaptadas a cada realidade. Ninguém mais que o professor poderá avaliar o que cabe

Esta seção deixa evidente o fato de que, dependendo da função que o professor desempenha e da modalidade em que atua, serão exigidas dele habilidades e reflexões diferentes quanto às suas escolhas no uso/elaboração de hipertextos para suas aulas. Privilegiaremos, neste livro, sugestões voltadas ao professor na modalidade presencial de ensino, dada a característica do público-alvo deste curso.



melhor ao seu objetivo. O importante é constatar que o uso de hipertextos no processo de ensino e aprendizagem merece um cuidadoso planejamento, para que não se caia na armadilha da aplicação de modismos sem um efetivo aprimoramento da qualidade do processo.

Antes de qualquer coisa, é importante evitar o sinalizado perigo de o aluno se perder em meio ao turbilhão de informações disponíveis na rede, ocupando um tempo precioso em leituras superficiais de hipertextos. Assim, as atividades propostas pelo professor precisam ser muito bem esclarecidas, o que pode ser feito de forma tradicional, em sala de aula, ou através de uma *webquest*, uma metodologia que envolve alunos e professores em um uso planejado da internet, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico através de tarefas organizadas e predefinidas, evitando a dispersão no acesso à rede.

Webquests são concebidas de acordo com uma estrutura lógica, apresentando a seguinte ordem de elementos: introdução, tarefa, processo, recursos, orientações, avaliação e conclusão. Elas não necessitam de recursos sofisticados, nem de programas complexos para serem criadas. O professor pode, inclusive, utilizar-se de um serviço de criação de blogs para criar sua *webquest*, que resultará em uma página disponível em rede a ser consultada por seus alunos.

Antes de criar efetivamente a *webquest*, detendo-se a detalhes de finalização, como cor do fundo da página, tipo e tamanho de fonte, imagens e outros recursos midiáticos utilizados para compor o hipertexto, como imagens, vídeos etc., o professor precisa planejar como será sua “obra”.

Inicialmente são definidos o tema de trabalho e os objetivos por parte do professor. O tema pode ser qualquer um, desde que atenda às necessidades curriculares de uma dada área do conhecimento. Observe alguns temas de *webquests* brasileiras no quadro a seguir:

Artes	Mazzaropi: o homem que inventou o cinema caipira
Ciências físico-químico-biológicas	A Amazônia é nossa: mas todos sabem disso?
	A água tem dono?
	Ajudem a salvar a natureza
	Camada de ozônio: um problema pessoal
	Chuva ácida
	Efeito estufa: o perigo de um final trágico
	Maconha: legal ou não?
	Pescando e aprendendo
C. Sociais	Radicais livres: o paradoxo da vida e da morte
	Criança é mãe (sobre gravidez na adolescência)
	MST: movimento de trabalhadores rurais sem terra
	Navegar é preciso (sobre o uso consciente da net e seus recursos)
	<i>Webquest</i> em revista (sobre elaboração de artigos de revista)

Escolhido o tema da *webquest* e definidos os objetivos, o professor elabora a tarefa a ser executada pelos alunos. Essa tarefa precisa ser interes-



Uma *webquest* consiste em uma proposta de pesquisa em rede orientada. Caracterizada por ser essencialmente educativa, foi criada por Bernie Dodge, professor da Universidade de San Diego, em 1995. Para a criação de uma *webquest*, é necessária a criação de um site, o que pode ser feito em diferentes programas, desde que resulte em uma página de web.



No Brasil, a produção de *Webquests* ainda é pequena. As duas fontes de produção conhecidas são o professor Simão Pedro P. Marinho, da PUC/MG (www.educare-br.hpg.com.br/ed380000.html) e o Colégio João XXIII (www.coljxxiii.com.br/webquest).

Consulte o site da Escola do Futuro e saiba tudo sobre *webquests*, tendo acesso a vários exemplos e a tutoriais de como elaborá-las. Acesse <http://futuro.usp.br> e procure pelos projetos de pesquisa já concluídos, optando por *webquest*.

sante e motivadora, sendo que, em trabalhos em grupo, é importante que cada aluno desempenhe um papel distinto, como se fossem especialistas em pesquisa e troca de saberes.

A tarefa deve ser explicitada de forma bastante clara. Ela pode ter como resultado uma ação on-line ou uma apresentação feita em sala de aula. Pode, ainda, ser dividida em subtarefas, valendo-se do uso de recursos midiáticos em diferentes etapas de sua execução. Por exemplo: o professor pode solicitar como uma subtarefa que os alunos criem um blog para divulgar os resultados de sua pesquisa. Pode solicitar que produzam um texto por meio de um wiki, com o objetivo de uma produção efetivamente coletiva do texto a respeito do tema. Pode solicitar que os alunos participem de um fórum para aprofundar conhecimentos sobre o tema em pesquisa, com o objetivo de posteriormente realizar outra subtarefa etc.

Apresentada a tarefa (e as subtarefas), o professor expõe o processo, que consiste no passo a passo de como executá-la(s) com sucesso. Todo o processo deve ser explicitado em detalhes, inclusive com a indicação das fontes de pesquisa a serem consultadas pelo aluno na execução da tarefa. Essas fontes podem ser recursos offline, tais como livros, revistas, entrevistas com pessoas da comunidade etc., mas é comum que em *webquests* os recursos estejam em sua maioria ou totalidade disponíveis em rede. Assim, cabe ao professor pesquisar sites que possam ser consultados e disponibilizar links sobre o assunto.

Expostos o processo e os recursos disponíveis para a execução da tarefa, um breve texto aponta os critérios de sua avaliação. Por fim, o professor elabora a conclusão da *webquest*, texto em que o professor retoma o que disse na introdução a respeito do tema, enfatizando o que foi relevante de ser aprendido e fixado no estudo, e aponta caminhos para um aprofundamento ou continuidade de estudos sobre o tema pesquisado. A indicação desses links ajuda os alunos a não se perderem no mar de informações disponíveis na rede (nem todas úteis ou confiáveis).

Realizada a tarefa, a publicação dos resultados pode se dar on-line ou em sala de aula, sendo comum sua publicação em rede (o que também requer orientação prevista no item “processo” da *webquest*).

O professor deve estar atento a como escrever seu texto, sempre com o cuidado de centrar-se no leitor (seu aluno), fugindo da linguagem didática tradicional de livros e materiais didáticos ou científicos. Conversar com o aluno, ser direto, utilizar linguagem clara e vocabulário acessível fazem toda a diferença. A motivação é indispensável. O texto introdutório precisa ser envolvente, instigante e breve. A tarefa deve sair do trivial. A imaginação, nessa hora, pode tornar a atividade um sucesso. Tarefas tipicamente escolares (como apresentação de seminário e elaboração de cartazes) devem ser evitadas, dando espaço a ações mais próximas dos usos sociais efetivos da língua, tais como a elaboração de um vídeo, a criação de uma música, a produção

de um artigo de revista, de uma notícia, de um site informativo a respeito do tema em estudo, a organização de uma oficina etc.

Enfim, são inúmeras as possibilidades de criação de *webquest*. Cabe ao professor usar sua criatividade e apresentar sua proposta da maneira mais clara, simples, detalhada e atraente possível.

4.4 Os gêneros hipertextuais e recursos midiáticos na sala de aula

Independentemente de o professor optar por criar uma *webquest* ou não, ele pode utilizar os gêneros hipertextuais em suas aulas de inúmeras formas. Esta seção tem como objetivo apresentar algumas ideias que poderão ser adaptadas à demanda de cada área e cada turma.

4.4.1 O e-mail como ferramenta pedagógica

Vimos na unidade anterior as características do e-mail, vantagens e desvantagens de seu uso. Aqui vamos explorar como essa ferramenta pode ser útil no meio educacional.

Em qualquer área do conhecimento, o e-mail pode ser um recurso efetivo de comunicação com pessoas que sem ele estariam inacessíveis. Assim, o professor, por exemplo, pode propor uma pesquisa sobre um dado assunto, optando por coletar dados através de entrevistas a um grupo específico da comunidade (donas de casa, adolescentes, profissionais de uma dada área, idosos, praticantes de um determinado esporte, apreciadores de algo em particular etc.).

O e-mail tem sido recorrentemente utilizado com esse propósito no meio científico. Sob sua orientação, os alunos encontrariam esse público-alvo em grupos (como os grupos organizados pelo provedor Yahoo), em comunidades de redes sociais etc. Elaborariam o texto do e-mail a ser encaminhado e, por fim, encaminhariam o e-mail, aguardando resposta dos interessados em participar da pesquisa.

Outra sugestão bastante motivadora de uso do e-mail é o contato direto com autores de obras ou empresas e outras entidades com propósito de esclarecer alguma dúvida pontual a respeito de um assunto estudado. A possibilidade de conversar diretamente com a autoridade que tem voz nos estudos de um tema costuma gerar grande interesse nos alunos. Tal sugestão pode ser aplicada em qualquer disciplina.

Um uso mais específico seria analisar as características do e-mail, comparando tais características a outros meios de comunicação (carta, telefone, telegrama). Essa análise poderia servir para avaliar a evolução dos meios de comunicação, nas aulas de História, a evolução cultural e comportamental, nas aulas de Geografia, ou as mudanças linguísticas, nas aulas de Português.

Leia mais sobre a elaboração

de webquests

em Dodge (1995), disponível

em: <http://web.archive.org/>

[web/20070912194158/http://](http://web/20070912194158/http://webquest.futuro.usp.br/index.html)

webquest.futuro.usp.br/index.html



Ainda nas aulas de Português, poderiam ser exploradas netiquetas no uso do e-mail. E, nas aulas de Artes, poderiam ser discutidas questões relativas às manifestações artísticas que circulam na rede em forma de slides elaborados em Power Point, anexos às mensagens de texto.

A grande vantagem de todas as sugestões envolvendo o uso do e-mail é que não se torna obrigatório o acesso em rede de todos os alunos simultaneamente. Mesmo que a escola não disponha de um laboratório de informática, na pior das situações, as sugestões poderão ser aplicadas, desde que alguém (professor ou algum aluno) se disponha a enviar o e-mail e trazer para a turma a resposta impressa para análise.

4.4.2 Conversa séria no chat

O chat é um recurso muito conhecido dos alunos e, por esse motivo, torna-se interessante trazê-lo para a sala de aula, ou melhor, para o laboratório de informática. Um uso bastante difundido do chat no meio educacional é utilizá-lo para debater um tema proposto em sala de aula, após uma exploração introdutória e/ou pesquisa realizada a respeito do assunto. Muitas vezes os alunos têm dificuldade em manifestar sua opinião em público, mas não apresentam a mesma dificuldade quando interagindo por meio de um recurso virtual. Dessa forma, compete ao professor mediar a conversa, de modo a evitar que haja dispersão e superficialidade no debate – entretanto, o professor deve se policiar para não monopolizar a conversa, centralizando toda a interação. Quanto menos o professor ficar evidente, melhor.

O chat pode, também, ser utilizado para a interação de grupos de pesquisa sobre um dado tema. Assim, com todos no laboratório de informática, não é necessário que cada grupo se reúna em um espaço diferente para discutir as ações de cada um durante a pesquisa. Tal debate pode ocorrer via chat.

Por fim, um uso mais específico do chat em sala de aula pode se efetivar nas aulas de Língua Portuguesa, com o professor propondo uma troca de saberes. Os alunos apresentariam os recursos linguísticos utilizados no gênero, tais como a adoção de *emoticons* e as abreviações características... e o professor proporia uma reflexão sobre a adequação dessa linguagem em uma correspondência do tipo convencional, um estudo comparativo de gêneros, portanto.

4.4.3 Blog e suas possibilidades pedagógicas

O blog é um gênero hipertextual que pode ser utilizado para diferentes fins didáticos. O primeiro deles poderia ser o uso convencional do gênero como um espaço pessoal de apresentação, similar a um diário, para fins de incentivo à produção textual. Outro uso que não foge muito do gênero diário poderia ser o registro de ações de um trabalho de longa duração. O pro-

fessor poderia propor uma atividade que tomasse semanas, por exemplo, e os alunos, em grupos ou não, poderiam registrar os diferentes momentos da atividade em blogs.

Blogs de caráter coletivo podem ser excelentes opções de registro de atividades pedagógicas. A turma pode ter um blog em que diferentes alunos tenham acesso à postagem de informações relevantes sobre o dia a dia do grupo ou sobre atividades pontuais.

Pesquisas sobre um tema específico também podem resultar na elaboração de um blog para a divulgação da conclusão do grupo a respeito do assunto. Esse uso é comum, por exemplo, para finalizar uma tarefa proposta em uma *webquest*. A própria elaboração de uma *webquest* pode se dar por meio de um blog, que, posteriormente pode ser atualizado com os resultados de cada grupo.

Blogs podem ser fontes de consulta em diversas pesquisas. Nesse caso, atuam como objeto de leitura, não de produção por parte dos alunos. Por fim, a análise de diferentes fontes de consulta e a comparação de blogs com outros veículos informativos de caráter institucional também pode garantir bons resultados de reflexão e aprendizagem.

4.4.4 Wiki e a aprendizagem colaborativa

O uso dos recursos disponíveis na internet pode promover a aprendizagem colaborativa, ou seja, em que a construção do conhecimento não se centraliza em uma única figura detentora do saber (o professor) que tem por objetivo repassar o que sabe aos alunos. Em rede, a construção do conhecimento tende a ocorrer de forma diferenciada, com o aluno desenvolvendo uma ação mais autônoma, fazendo escolhas e obtendo informações que vêm de diferentes fontes para elaborar seu conhecimento.

Um wiki caracteriza-se por ser essencialmente colaborativo, uma vez que diferentes pessoas participam da elaboração de um texto e intervêm em sua estrutura. Assim, ele pode ser um ótimo recurso em diferentes disciplinas. Explanado um assunto, o professor pode solicitar ao grupo que organize o que foi aprendido em um texto coletivo. Cada um fará suas intervenções até que o grupo decida pelo encerramento da atividade e conclusão do texto. O professor terá acesso às diferentes intervenções, tendo ciência da participação de cada aluno. Nesse sentido, o wiki mostra-se uma excelente ferramenta de avaliação.

4.4.5 Redes sociais na escola

Redes sociais podem servir para diferentes fins. No âmbito educacional, os alunos, geralmente inseridos nessas redes, podem utilizar seus contatos para levantar dados de pesquisa através de enquetes, por exemplo. Podem divulgar ações desenvolvidas pelo grupo, mobilizar a comunidade virtual em torno de alguma causa ou evento etc.

Em redes sociais, devido à horizontalidade dos relacionamentos, é possível o contato com entidades, empresas e personalidades diversos, o que pode trazer a diferentes pesquisas informações valiosas.

Empresas costumam valorizar cada vez mais a opinião dos internautas ativos nessas redes, dada a velocidade com que as informações são divulgadas (uma opinião negativa a respeito de uma empresa pode causar muito prejuízo, se amplamente difundida na rede). Assim, com base em trabalhos desenvolvidos na escola, os alunos podem ter acesso a essas instituições e dar sugestões, manifestar opiniões e expor problemas com o propósito de transformar e melhorar a sociedade em que vivem. Nesse sentido, as redes trazem para a sala de aula um enorme ganho, já que possibilitam que os resultados das ações escolares ultrapassem as paredes da sala de aula, podendo causar impacto social relevante.

4.4.6 Fóruns e listas de discussão: ferramentas educacionais por excelência

Fóruns e listas de discussão constituem gêneros essencialmente pedagógicos uma vez que vislumbram o debate. É através de debates que opiniões são expressas e reflexões são feitas, gerando mudança no modo de ver o mundo e de entender a sociedade em que vivemos. O debate é um exercício de posicionamento e respeito ao outro. Exige raciocínio, firmeza, mas também versatilidade na exposição dos argumentos. Exige posicionar-se frente ao outro e entender como o outro vê o tema em discussão.

Debates bem realizados geram construção de conhecimento, evolução, transformação. E, por escrito, exigem que o pensamento seja expresso de forma clara e objetiva. A facilidade que a virtualidade apresenta ao sujeito que se mantém “escondido” pela máquina permite uma participação muito mais efetiva dos alunos em debates que não ocorreriam da mesma forma se propostos em sala de aula. Dessa forma, em qualquer que seja a área, fóruns e listas são ferramentas eficazes de construção de conhecimento, desde que o professor seja um mediador que garanta uma interação saudável e construtiva.

Síntese

A última unidade de estudos inicia com uma série de considerações acerca da postura do professor frente ao uso das novas tecnologias em sala de aula, especificamente o computador em rede. Explora, em seguida, seus diferentes papéis (mediador no ensino presencial, tutor e autor no ensino a distância), bem como algumas características do trabalho em rede que precisam ser levadas em conta em sua prática docente, tais como a distância transacional e o feedback.

Relevante na estruturação da unidade de estudos, a *webquest* é apresentada como proposta essencialmente hipertextual de produção didática. Sua estrutura é descrita em detalhes e são apresentados links para aprofundamento do tema.

Finalizando nossos estudos, os gêneros midiáticos explanados na unidade 3 são retomados a partir de sugestões de aplicação prática de uso em sala de aula.

Considerações finais

Prezado(a) estudante,

Embora o nome deste livro não explicita, o estudo de hipertextos e seu uso didático foi seu principal enfoque. Neste aspecto, espero que tenha atendido às expectativas inicialmente estabelecidas: de fundamentar os conhecimentos sobre texto, particularmente os de caráter didático e hipertextual, e de fundamentar os conhecimentos sobre diferentes gêneros midiáticos, explorando possibilidades de aplicação pedagógica desses gêneros.

O grande desafio de sintetizar nesta obra tantas informações sem incorrer no equívoco de explicações superficiais e de pouca utilidade foi compensado pelo prazer de explorar o tema sob diferentes perspectivas, sem conduzir você a uma única possível prática. Como dito no texto que apresenta este material, sua intenção não foi a de ser um guia de procedimentos didáticos, mas uma fonte de informações que possam alicerçar sua prática e auxiliar na escolha de ferramentas e conhecimentos adequados aos seus objetivos docentes.

Com o propósito de apontar caminhos que possam transformar sua prática pedagógica, promovendo a reflexão sobre um uso consciente e proveitoso dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias, especificamente a internet, desejo que você tenha se posicionado perante esta obra com uma postura cibercultural. Sendo, portanto, um hiperleitor, que você não se limite à estrutura apresentada pelo autor, mas construa sua leitura a partir de inúmeros links, os sugeridos e os inimaginados na concepção original do texto. E que suas escolhas gerem bons frutos!

Professora Mikaela Roberto

Referências

ALMEIDA, Rogério. **Educa Brasil**, 2010. Disponível em: <<http://paisconscienteeduca.blogspot.com.br/2010/02/generos-didaticos.html>>. Acesso em: 3 mai. 2012.

AMARAL, Sérgio Ferreira do. Comentários sobre o texto *O leitor navegador* (I). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A natureza hipertextual do gênero *chat* aberto. In: _____. (Org.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOUCHARD, Paul. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: ALAVA, Seraphin (Org.) **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

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.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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, 163-169.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moret-

to. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CHOMSKY, Avram Noam. **O programa minimalista**. Tradução Eduardo Paiva Raposo. Cacem, Portugal: Caminho, 1999. (Coleção universitária).

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

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática I. Londrina: Fundação Araucária, 2004.

_____. **Gêneros textuais**: teoria e prática II. Palmas; União da Vitória: Kay-gangue, 2005.

DODGE, Bernie. WebQuests: a technique for internet – based learning, traduzido por Jarbas Novelino Barato, **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20070912194158/http://webquest.futuro.usp.br/index.html>> Acesso em: 14 maio 2012.

GARCIA, Tania Mikaela. As múltiplas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem em cursos on-line. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 6, p. 3, 2007.

_____. **Introdução aos estudos linguísticos**. Itajaí: Univali, 2008. (Livro base para curso de Letras a distância).

_____. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura**. Itajaí: Univali, 2009. (Livro base para curso de Letras a distância).

HP. **O que são redes sociais?** Abr. 2010. Disponível em: <<http://h30458.www3.hp.com/br/ptb/smb/941786.html>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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, 87-108.

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

MACIEL, Ira Maria. **EAD. Ambiente virtual: Construindo significados**. [S.l.: s.n.], 2002?. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/283/boltec283e.htm>> Acesso em: 23 jun. 2005.

MARASCHIN, Cleci. A sociedade do conhecimento e a educação a distância. In: ALAVA, Seraphin (Org.) **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre, Artmed, 2002.

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.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b, p. 13-67.

_____. 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.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação Linguística, 2).

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Ale-

gre: Sulina, 2011.

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.

_____. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson José. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, p. 219-154. 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>> Acesso em: 25 out. 2004.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

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, 2005b, 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, 2005b, 124-130.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 11. ed. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

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.

SEVERO, Cristine Gorski. Sobre o sujeito na perspectiva (do círculo) de Bakhtin. **Rev. Eletr. Do Inst. Hum.**v. 7, n. 25, p. 45-60, abr-jun, 2008.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. In: _____. **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVEIRA, Mauro. Está sem tempo? **Revista Você SA**. Rio de Janeiro: Abril, ed. 45, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com/vocesa-3-2002/>> Acesso em: 30 mar. 2005.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. In: COLLINS, Heloisa; FERREIRA, Anise (Org.). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 107-128. (As faces da lingüística aplicada).

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.

WARSCHAUER, Mark. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. **English Teachers' Journal**. 53, [S.l.: s.n.], p. 61-67. 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/cyberspace.html>> Acesso em: 25 out. 2004.

WIKIPÉDIA. **Facebook**, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

_____. **Wiki**, 2012. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/wiki>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

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, 2005b, p. 30-38.

ZANOTTO, Normelio. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro; Caxias do Sul: Lucerna; Educus, 2005.

Sobre a autora

Tania Mikaela Garcia Roberto

Sou fruto do curso de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI, 1998). Fiz Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2002) e Doutorado em Psicolinguística na mesma instituição (2008), com bolsa de estágio na Universidade Livre de Bruxelas, na Bélgica (2006). Atualmente, sou professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde coordeno o Núcleo de Estudos sobre bilinguismo, escrita e leitura (NEBEL), tendo meus estudos voltados especificamente às questões de leitura. Minhas publicações, entretanto, transitam também por outros campos, inclusive os voltados à EaD, paixão adquirida quando atuei como docente nos cursos a distância de Pedagogia e Letras da UNIVALI.

Nem só de academia, porém, minha biografia é feita. Além de aulas, palestras, pesquisas, publicações, consultorias e eventos científicos, tenho uma vida pessoal e espiritual bastante intensa. O livro “Livre para adorar” está no prelo e conta minha trajetória musical/espiritual... de cantora a levita. No âmbito pessoal, sou recém-casada e a vida me presenteou com quatro lindas surpresas... um bebê encantador, meu filho amado, dois sobrinhos muito especiais que atualmente estão conosco e uma enteada sapeca e linda que sempre se faz presente em nossas vidas. Se quiser saber mais a meu respeito, procure meu currículo Lattes na rede ou faça contato: mikaela@terra.com.br