



---

## O ensino da língua na web: uma aventura pelo labirinto do hipertexto<sup>1</sup>

Santa Nunes Cariaga (UFMS)  
Marlene Durigan (UNESP)

**RESUMO:** Este artigo traz resultado de nossa pesquisa sobre construção de hipertextos (HT) elaborados por professora da rede pública estadual de Três lagoas/MS. Realizada durante oficina-piloto, no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), mediante o uso de recursos informáticos, a pesquisa teve o objetivo de descrever e analisar o processo de construção de HT, discutindo regularidades e (possíveis) dispersões em relação aos padrões de textualidade. Assim, adotando aportes teóricos da Linguística Textual e relativos aos novos gêneros digitais, concluímos que a construção de HT não é padronizada como nos textos impressos, sua coerência é garantida por meio de anáforas indiretas e intertextualidade (*links*), que quebram a regularidade de leitura linear.

Palavras-chave: Hipertexto; Gêneros textuais; Construção de sentido.

### Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de construção de hipertextos (HT) na Web, como técnica para produção de escrita-leitura. Parte-se da análise de um texto-base, construído pelas “leis” do texto impresso, para chegar aos meandros da escritura-leitura em hipertexto (HT), aqui concebido como uma “tecnologia enunciativa” que põe em movimento um novo modo de enunciar (XAVIER, 2004) e, pois, um novo espaço para o ensino de português no ensino fundamental.

Considerando que o hipertexto, como o texto impresso, é um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais (a despeito das diferenças que se estabelecem entre os dois modos de enunciar), a ótica adotada foi a da linguística textual, entremeada de questões pertinentes aos gêneros digitais, de que derivou a escolha dos referenciais teóricos que ancoram as análises: Marcuschi (2000, 2005, 2007), Koch (2003, 2005 e 2007), Van Dijk (1989, 1992), Araújo (2007) e Xavier (2004, 2005).

---

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado da autora, defendida na xxx, em que foram analisados cinco hipertextos.

O *corpus* constitui-se de um hipertexto – HT04: “Falando de fábulas, fala-se de Esopo”, elaborados por professora da rede pública estadual, numa oficina-piloto desenvolvida com professores de diferentes áreas no laboratório de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Três Lagoas - Mato Grosso do Sul.<sup>2</sup>

A proposta inicial apresentada aos sujeitos professores envolvidos no trabalho era que elaborassem hipertextos em que predominasse o discurso narrativo, preferencialmente no gênero “fábula”. A escolha do discurso narrativo decorreu do fato de que a narrativa é a forma mais antiga e habitual de os homens relatarem suas experiências e refletirem sobre elas, associando aos fatos relatados outros textos e discursos; em relação à fábula, porque esse gênero, em face de suas macrocategorias (situação – lugar, tempo, personagens –, complicações, resolução dos conflitos, desfecho), de sua brevidade e estrutura mais ou menos fixa, possibilitaria maior liberdade para a criação de nexos entre as informações e garantiria a “progressão textual” (KOCH, 2003).

O envolvimento de professores de diferentes áreas de atuação considerou as novas diretrizes e referenciais para a educação nacional, segundo as quais a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade constituem procedimentos e posturas pertinentes ao tratamento do funcionamento e da circulação social dos textos. Além disso, os conteúdos de língua portuguesa são elementos organizadores dos eixos temáticos em torno dos quais se podem definir os demais objetos de ensino. (BRASIL, 1998).

## 1.O ensino da língua na contexto da era digital

A LDB (BRASIL, 1996) prevê uma efetiva iniciação tecnológica do estudante e do profissional educador no campo das assim chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), abrindo espaço para que os recursos tecnológicos possam ser concebidos como conteúdos programáticos. Seguindo essas orientações, nasceram os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nos quais se lê que a tecnologia eletrônica deve ser utilizada "para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiados". (BRASIL, 1998, p. 141).

Ensinar a produzir textos significa, portanto, ir além das preocupações gráficas. Exige do professor o esforço para não priorizar a organização visual da página (que, no computador, se faz com alguns comandos, como "configurar página", "formatar", "deletar"), em detrimento da criatividade do aprendiz e de critérios de textualidade. Isso implicou a “convocação” do professor reflexivo, responsável pelo desenvolvimento de inter-relação leitura-escritura (PIMENTA E GHEDIN, 2002, p. 202), e que pode levar o educando a ser um leitor mais crítico e autônomo, criativo-reflexivo.

No interior desse processo de mudança de paradigmas para a educação e de inserção da escola na era das novas tecnologias, em 1997 o governo federal lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Implantaram-se os NTE, espaços destinados à implementação de laboratórios de informática e ao fornecimento de suporte técnico e pedagógico, para as escolas públicas informatizadas, no processo de ensino e aprendizagem.

---

2

A elaboração dos hipertextos envolveu operações textuais e discursivas de re-textualização propostas por Marcuschi (2000), pois a escrita hipertextual consiste em uma atividade de transformação de um texto escrito para outro texto em que coexistem a escrita e outros sistemas semióticos, construindo uma nova forma de ler e escrever. No processo de construção dos hipertextos da oficina, foram aplicadas técnicas de manuseio e análise das ferramentas necessárias a essa construção e pesquisas na Internet.

Essa mediação das novas tecnologias e o uso de novos recursos tecnológicos nos processos de interação vêm desencadeando mudanças em relação à escrita e à leitura, à medida que, por um lado, têm feito surgirem novos tipos de suporte, por outro, têm deslocado essas atividades do espaço da biblioteca ou da sala de aula, para o infinito www (CHARTIER, 1997), em que, conforme destaca Xavier (2005, p.178),

[...] os discursos pluritextuais [...] se cruzam, se interpõem, se ratificam, se contradizem, se respeitam, ou se insultam, se unem ou se digladiam, enfim estão lá [na malha informacional] indiscriminadamente hospedados em sítios justapostos à espera das análises e avaliação daqueles hiperleitores que por eles se aventurarem e deles quiserem fazer muitos e variados usos ou interpretações, mas, claro, não todos (as) ou qualquer um (a). [...]

## 2. O hipertexto em cena

Neste trabalho, o hipertexto é concebido como um objeto essencialmente linguístico, processo e produto que se realizam “na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua”, envolvendo autores e coautores, leitores ou coprodutores e condições de produção e recepção específicas. Enfim: um evento comunicativo em que se integram aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. (MARCUSCHI, 2003). Situado no domínio discursivo Internet (simultaneamente serviço e suporte)<sup>3</sup>, o hipertexto é um objeto potencialmente sociointerativo e constitui-se de práticas discursivas em cujo interior podemos identificar um conjunto de gêneros<sup>4</sup> e tipos textuais<sup>5</sup>, assim como nos textos impressos.

O termo “hipertexto” foi cunhado por Ted Nelson em 1964, nos Estados Unidos, para referir-se a uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, realizada em um novo espaço (MARCUSCHI, 2007, p. 146), que fora idealizada por Vannevar Bush.

No dicionário de língua, a palavra “hipertexto” é definida como um conjunto de blocos mais ou menos autônomos de texto, apresentado em meio eletrônico computadorizado e no qual há remissões associando entre si diversos elementos, de tal modo que o leitor pode passar diretamente entre eles, escolhendo seu próprio percurso de leitura, sem seguir seqüência pré-determinada. (FERREIRA, 2007, p.453).

Segundo Lévy (1993, p. 44), é um texto estruturado em rede, labiríntico, a que se aliam outras características, como a fragmentaridade (ausência de um “centro regulador imanente”) e a descentração, que decorre do deslocamento de tópicos, “embora não se trate de

---

<sup>3</sup> É um serviço porque permite a remessa de informações eletrônicas; é um suporte porque favorece a realização e instalação de páginas pessoais como suportes de gêneros diversos. (MARCUSCHI, 2003).

<sup>4</sup> Gêneros textuais são entidades empíricas (concretamente realizadas) que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo; são formas textuais escritas ou orais relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. (BAKHTIN, 1992).

<sup>5</sup> O tipo textual é identificado pela *natureza lingüística* de sua composição (organização, estruturas sistemáticas) e pelo objeto em torno do qual se constrói: *narração* (fatos e ações executados ou vividos por pessoas ou personagens num determinado espaço-tempo, relacionados por causa-efeito), *dissertação* (idéias e/ou argumentos estruturados em uma ordem lógica: introdução, desenvolvimento e conclusão), *descrição* (seres ou aspectos do mundo sensível ou imaginário, cujas características são vistas/percebidas de um ponto de vista específico e descritas por uma voz situada objetiva ou subjetivamente).

um agregado aleatório de fragmentos textuais”; a volatilidade e a espacialidade, vinculadas ao fluxo não hierárquico de informações, à ausência de limites definidos e de tópico, a interatividade (relação contínua e praticamente simultânea do leitor com múltiplos autores), a intertextualidade (decorrente de sua natureza polifônica e intertextual) e a multissemiose (“diferentes aportes sógnicos numa mesma superfície de leitura”).

Xavier (2005, p.170), por sua vez, concebe-o como uma forma de leitura e escrita que, em decorrência de sua característica interativa e intertextual, dessacraliza o autor: todos podem entrar, escrever, reescrever, o que conduz a uma releitura dos direitos autorais. Pode-se dizer que o hipertexto é uma produção (leitura-escrita) coletiva, ilimitada e aberta, realizada em um novo espaço – o ciberespaço. (MARCUSCHI, 1999).

Koch (2003, p. 67) destaca que “O hipertexto é, por natureza e essência, intertextual” e, por extensão, “essencialmente polifônico e dialógico” e, sendo um “texto múltiplo”, acaba por fundir e sobrepor outros textos, “simultaneamente acessíveis ao simples toque do *mouse*”. Configura-se, pois, como uma nova e singular realidade cultural e uma nova forma de relacionar ícones e escrita, imagens e outros sistemas de signos, sem que estes absorvam definitivamente a escrita e sem que esta continue enfeixando poderes decisivos ou mantendo-se como a principal fonte de significações.

### **3. Algumas palavras sobre o processamento de textos: a perspectiva de Van Dijk**

No início da década de 90, passou a ser adotada, no Brasil, uma perspectiva sócio-interacional no tratamento da linguagem, particularmente com Geraldi (1991), Marcuschi (1994) e Koch (1994), contribuindo para o estudo dos processos e estratégias sociocognitivos abarcados no processamento textual, tanto no que diz respeito à compreensão, quanto no que concerne à produção.

Dessa aproximação dos fenômenos textuais a processos de cognição, derivou um contato bastante estreito da Linguística Textual com outras ciências humanas, como a Psicologia Cognitiva, a Inteligência Artificial, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Sociologia Interacional e as ciências cognitivas de modo geral. Os objetos de pesquisa viriam a ser, então, a estrutura e o funcionamento da memória, as estratégias de “balanceamento” do implícito/explicito, assim como as formas de representação, recuperação e atualização dos conhecimentos e as principais estratégias de ordem sócio-cognitiva, interacional e textual, colocadas em ação durante o processo de produção/intelecção. Assume grande relevância, nesse momento, a perspectiva de Van Dijk (1989; 1992), que traz para a cena de discussão os conceitos de superestrutura e macroestrutura, bem como as estratégias de sumarização.

Van Dijk (1977) procura demonstrar que a análise de um texto é redutível a uma análise frasal, pois o falante de uma língua conhece as regras subjacentes às relações interfrásticas (anáforas, tempos verbais, definitivização, tópico, comentário, pressuposição), sem as quais não poderia produzir enunciados coerentes.

As macroestruturas, na concepção de Van Dijk (1989, p. 43), são a reconstrução teórica de noções como “tema” ou “assunto” do discurso. Elas são responsáveis pela coerência global, enquanto as microestruturas cuidam da coerência e coesão locais.

Proposições de um discurso são formadas por essas macroestruturas e microestruturas e, para que sejam devidamente compreendidas, armazenadas e reutilizadas, são atingidas pelas macrorregras de supressão (eliminação das informações irrelevantes), seleção (exclusão das proposições que representem condições, partes ou conseqüências óbvias de outras proposições na seqüência), generalização (substituição de conceitos que contenham traços específicos por um “superconceito” ou hiperônimo) e construção (produção, com base em proposições implícitas ou explícitas no texto, de uma proposição que integre o tema).

A aplicação dessas regras pressupõe o fato de que os conceitos não estão isolados em nosso espírito, mas ligados entre si e com outros, permitindo-nos a configuração dos diferentes domínios da realidade. Nesses casos, fala-se de *frames* (esquemas) e de *scripts* (cenas). Os *frames* constituem-se como modelos globais que contêm o conhecimento do senso comum sobre um conceito. Os *scripts*, por sua vez, correspondem a “planos de ação” ou a uma seqüência de atividades que prevemos acontecer no transcorrer de determinadas situações, com pessoas típicas, desempenhando papéis também típicos.

Por exemplo: com base nos modelos cognitivos que, armazenados na memória, permitem ao leitor/ouvinte reconhecer o tipo de texto, pode-se classificar uma produção textual iniciada por “Era uma vez uma bruxa, que tinha uma poção [...]” como uma narrativa. As formas linguísticas “bruxa” e “poção”, por sua vez, designam componentes de uma espécie de narrativa amplamente conhecida – o conto de fadas –, em que as bruxas são más. O leitor prevê que a poção será lançada sobre algo ou alguém e produzirá efeitos negativos. A esse conjunto de conhecimentos armazenados se denomina *frame*. Se ocorre algo diferente do previsto, o texto fugirá ao *script*, dificultando o processamento de inferências, pois atinge o conhecimento de mundo do leitor, as regras sócio-culturais, as relações entre o dado e o novo (conhecimento partilhado).

Aos diferentes tipos de discurso (narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo, por exemplo), Van Dijk denomina “superestruturas”, conceito vinculado ao de *frame*. Elas podem caracterizar-se intuitivamente como formas globais, que definem a ordenação global dos discursos e as relações (hierárquicas) de seus respectivos fragmentos.

O autor considera, ainda, o papel da dimensão cognitiva: na memória, ficam armazenadas as mais diversas informações, sejam elas advindas de discursos ou de experiências. Essa memória pode ser dividida em memória de curto prazo (MCP) e memória de longo prazo (MLP).

A primeira “[...] é necessária para a manipulação de informação que requer pouco tempo para ser processada” (por exemplo, quando queremos compreender sons, palavras, frases e orações). Já a informação que requer mais tempo se armazenará na MLP, depois de ter passado pela MCP. Assim, uma estrutura que se repete em vários discursos diferentes passa pela MCP mais rapidamente e é assimilada pela MLP, facilitando a compreensão. Segundo Van Dijk (1989, p.77), “Os usuários de uma língua aplicarão estratégias facilmente acessíveis no processo de ‘decodificação’ durante o qual os sinais ‘traduzem’ a representação cognitiva de orações.” O usuário da língua transforma as informações de superfície em informações semânticas, a serem armazenadas, particularmente, na MLP. Essa informação semântica, conceitual, será necessária em processos posteriores de compreensão e de produção, para construir significado e referência.

Após a interpretação de frases, ocorrida durante todo o processo explanado, é formada uma informação proposicional. Essas proposições podem ser organizadas em “fatos cognitivos”, que correspondem a “uma representação cognitiva do que interpretamos”. (VAN DIJK, 1989, p.81). Um receptor só poderá entender um discurso quando se lhe assegurar a necessária coerência. Terá que estabelecer as relações condicionais entre proposições ou fatos, identificar os referentes idênticos aos que se relacionam de outra maneira, além de decidir se os predicados que definem as propriedades e as relações que correspondem aos participantes das proposições ou fatos subseqüentes.

Para a formação da MLP, as proposições são organizadas em fatos, que estão conectados por relações condicionais. Toda a estrutura de um fato está dominada por uma macroestrutura já hierarquicamente organizada, esta advinda de uma superestrutura.

O mais importante de todo esse processo de aquisição dos fatos ou proposições é que “não é só nosso conhecimento o que determina a classe de informação que selecionamos,

acentuamos, ignoramos, transformamos, etc.”, mas também “nossos desejos, necessidades e preferências, assim como nossos valores e normas” (VAN DIJK, 1989, p.87).

#### 4. A hipertextualidade em questão: “Falando de fábulas, fala-se de Esopo”

A análise principia por uma descrição do percurso da autora na rede para a montagem do texto-base (matriz) e das características superestruturais e macroestruturais (VAN DIJK, 1989) do HT, chegando aos aspectos pertinentes à (hiper)textualidade.

O banco de dados do HT em análise conta com sessenta e seis (66) *sites* analisados sobre fábulas, selecionados dentre muitos existentes na rede, mas centra-se em Esopo, com suas histórias e fábulas. A autora buscou contos, informações sobre o hipertexto e sua história, fábulas musicadas, Monteiro Lobato, canções e outros. A autora também buscou definições: de substantivos, como “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, de “moral”, de “provérbio”, de “história”, além de *slides* de apresentação de músicas, imagens, autobiografias, provérbios e fábulas de Millôr Fernandes, *gifs* animados de animais, fábulas contadas/musicadas, histórias ilustradas e contadas, fábulas no Brasil, La Fontaine, *sites* de paisagens e *gifs* animados e figuras que serviram de cenários ao HT.

Pudemos observar, pela leitura do banco de dados, que, no momento da busca pelas informações acerca do tema, a professora ainda não havia decidido sobre seu objeto de pesquisa, pois enveredou-se por assuntos como conto, histórias diversas e outros. Como destaca Koch (2007), diferentes leitores responderão/agirão de formas diferentes e definirão percursos próprios e individuais em sua leitura-escritura. Isso implica demandas cognitivas, já que o leitor deverá ter sempre em mente o objetivo da leitura, bem como os princípios de topicidade e relevância.

O HT apresenta-se ao “estilo” verbete de enciclopédia, em que predominam informações breves e pretensamente objetivas, de natureza definitória e histórica.

#### HT - TEXTO-BASE – Falando de fábulas, fala-se de Esopo

##### O que é Fábula?

##### FÁBULA

Pequena história narrada em que se aproveita a fantasia alegórica para fazer nascer no espírito uma verdade ou reflexão de ordem moral, com participação de personagens como: pessoa, animais e até entidades inanimadas.

Pequena história de animais que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, são maus ou bons exatamente como os homens.

A fábula trata de certos comportamentos humanos, como a disputa entre fortes e fracos, o bem e o mal: a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser benévolo, o não ser néscio.

Geralmente, no finalzinho das fábulas aparece uma frase em evidência chamada de MORAL DA HISTÓRIA, como provérbio ou não; outras vezes essa moral está implícita.

É breve, pois a história é só um exemplo para o ensinamento ou o conselho que o autor quer transmitir.

##### DE ONDE VEM A FÁBULA?

As fábulas são tão antigas, nem sabemos quem as criou, pois através da fala eram espalhadas pelo mundo a fora. Já que tal palavra origina-se do latim FABULA = contar

Sabe-se que as fábulas, são conhecidas desde o século VIII a.C. sendo que elas são muito antigas e foram divulgadas na Grécia há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo.

Pouco se sabe a seu respeito. Dizem alguns que era gago, corcunda, feio e miúdo, porém, inteligente, esperto e muito prudente.

Segundo a história, Esopo foi condenado à morte e jogado do alto de um abismo.

Apesar da trágica vida que teve, as suas fábulas continuaram a ser contadas, escritas e reescritas por outros fabulistas, até os dias atuais.

Outro nome importante no mundo das fábulas foi também o escritor francês Jean de La Fontaine (século XVII – 1601 – 1700) usava fábula para revelar as misérias e as injustiças de sua época em narrativas curtas.

No Brasil, as Fábulas tiveram inspirações no folclore e na literatura oral. Os autores que se destacaram foram Luís de Vasconcelos, Catulo da Paixão, Antônio Sales, como também Monteiro Lobato, José Oiticica e o marquês de Maricá.

#### **Atividades sugeridas**

Vamos observar atentamente todos os detalhes das figuras.

Vamos saber um pouco mais sobre o escritor que é um dos maiores destaques da Literatura Brasileira. Monteiro

Lobato.

Procure relacionar as fábulas de Esopo e Monteiro Lobato, pesquisando na internet e lendo livros e faça.

comparações entre as características dos textos. Entre e escreva seu texto.

Clique na figura do lobo e ilustre a fábula que você mais gostou no Paint.

Clicando na raposa você utilizará o Word para elaborar a sua fábula.

Constituído de vinte e quatro *slides*, o HT traz, por seu título, aquele que parece ser o tema, “Esopo”, indissociável de “fábulas”. É importante observar os detalhes do objetivo da professora EOF, que é da área de Língua Portuguesa: “Incentivar a leitura de fábulas, interpretação e a produção de textos narrativos utilizando as novas tecnologias com os recursos de som, imagem, forma e cor”. No primeiro *link*, a autora apresenta histórias de “Fábula” e não conceitos e significação, assunto que vai ser tratado a partir do sétimo *slide*. Ela destaca o item lexical “moral”, definindo-o no âmbito da moralidade e do direito.

Num procedimento didático, a autora elaborou um “Roteiro” que oferece pistas de leitura e atividades a serem realizadas pelo leitor/navegador, mas sempre enfatizando fábulas de Esopo. As atividades também são de produção textual, mas em ambientes diferentes: a autora sugere os aplicativos comuns nos PCs: *Paint* e *Word*.

Observou-se que a autora enfatizou histórias sobre Esopo, dando pouca importância aos demais autores. O plano de fundo (cenário) dos *slides* são figuras que remetem à natureza, o que transporta o leitor/navegador ao *habitat* animal, com cenário e personagens diferentes.

O HT tem uma construção composicional ou superestrutura (VAN DIJK, 1992) híbrida, em que coexistem descrição e narração, a que subjaz um tom instrucional, típico do “estilo” material didático, derivado das condições em que produz o HT.

Quanto às macroproposições locais (VAN DIJK, 1989), a autora também inicia seu texto, com proposta temática a partir de uma pergunta “O que é fábula?”, definindo-se aí a intenção de fazer alguém saber, típica do discurso escolar. Ao lançar a pergunta, inicia o eixo temático de que tratará no HT e também um diálogo com seu interlocutor (leitor/navegador/aluno), o que confere a esse discurso uma função essencialmente pedagógica.

Nos cinco parágrafos iniciais, define-se “fábula”: nos dois primeiros, “fábula” já surge como “Pequena história narrada em que se aproveita a fantasia alegórica para fazer nascer no espírito uma verdade ou reflexão de ordem moral, com participação de personagens

como: pessoa, animais e até entidades inanimadas”. Com essa definição, a autora traz características do discurso predominante (narrativo) e elementos e categorias constitutivos do gênero (“história” breve, “fantasia alegórica”, valores [“verdade”, “moral”], “personagens”).

Na sequência, a despeito de repetições dos mesmos itens lexicais, há progressão temática: aos “animais” acrescentam-se os atributos “que falam, cometem erros, são sábios ou tolos, são maus ou bons” e já se procura conduzir o leitor a inferir o sentido de “fantasia alegórica” produzido no parágrafo anterior: “exatamente como os homens”. O “tema-chave” sugerido no título atribuído ao HT também é introduzido por uma pergunta, cuja resposta faz emergirem aspectos históricos e o “fundador” do gênero: Esopo, dado que vai evocar [outros] autores.

E, ao final (ou início?), o texto-base convida seus destinatários a “navegar” e sugere atividades em que professor e aluno caminharão juntos. Nas “instruções” já não aparece em primeiro plano o imperativo (este virá depois), mas sob a forma de perífrases modais cujo auxiliar soa como convite (“Vamos”). Mesmo a primeira forma no imperativo tem seu efeito atenuado pelo sentido do lexema: “Procure”.

A propósito das microproposições (VAN DIJK, 1989), vale destacar que a coesão referencial é realizada tanto pela repetição do mesmo item lexical quanto por outros recursos, como a relação hipônimo (“fábula”)/hiperônimo (“história narrada”), a referência catafórica (“comportamentos humanos”/ “a disputa entre fortes e fracos, o bem e o mal: a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser benévolo o não ser néscio”), em que se evidencia também a estratégia da .recategorização (espírito da verdade e valores de ordem moral com aspectos negativos/positivos “sábios”/“tolos”, “bons”/“maus”, “fracos”/“fortes”, “bem”/“mal”, “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, “benévolo” e “néscio”); as anáforas pronominais (“as” e “ela”, que retomam “fabula”; “seu”, que retoma Esopo); a elipse (omissão de “a fábula” em “É breve”).

Há, ainda, ocorrências de referência exofórica (o aluno/leitor), representada pelo pronome pessoal “Você” (“Clique na figura do lobo e ilustre a fábula que você mais gostou”, “Clicando na raposa você utilizará o Word para elaborar a sua fábula”) e por “nós” (elíptico), em “Vamos”, o que põe à mostra o caráter de interatividade de HT04. Essas estratégias de diálogo demonstram-se menos imperativas, configurando-se numa ação pedagógica construtiva e aberta.

No quinto parágrafo, a autora faz menção à constituição do gênero (“fábula” + “moral da história”) e relaciona “moral da história”, parte constitutiva das fábulas “tradicionais”, a “provérbio”, um outro gênero textual, em que não só se faz referência à sabedoria popular, mas também a ensinamentos de valor moral.

No sexto parágrafo, a sequência do texto é interrompida pela inserção de dados históricos referentes às fábulas. Assim como no início do tópico, o novo dado é introduzido por uma pergunta grafada em maiúsculas “DE ONDE VÊM AS FÁBULAS?”, a partir da qual o texto traz autores de fábulas, com ênfase ao papel de Esopo na construção das primeiras fábulas. Assim, ocorre uma troca de focalização tópica (KOCH), já que passa a ser elemento de retomada anafórica o termo “Esopo” e não mais “fábula”. Embora “fábula” esteja momentaneamente em estado de ativação parcial em decorrência da focalização de “Esopo”, isso não compromete a progressão temática do texto, uma vez que “Esopo” é um elemento catalisador, responsável pela anáfora indireta.

Ainda navegando por este HT, especialmente no *slide* nº 16, a autora disponibiliza um *link* por intermédio de uma imagem de Esopo. Essa imagem constitui, nesses termos, uma referência textual indireta. Por meio dela, o leitor/navegador é remetido a um pequeno *Blog*, no qual se encontram dados acerca de Esopo, que contribuem para a construção da coerência global do HT.



A autora elaborou seu HT com pistas (*links*) que podem levar o leitor/navegador/aluno à reflexão de que, apesar da distância temporal entre o momento de produção de HT e o das produções de Esopo, suas [dele] histórias fabulosas ainda são vivas e servem como inspiração para muitos, no mundo das “Fábulas”:

As fábulas são tão antigas, nem sabemos quem as criou, pois através da fala eram espalhadas pelo mundo a fora. Já que tal palavra origina-se do latim FABULA = contar. Sabe-se que as fábulas, são conhecidas desde o século VIII a.C. sendo que elas são muito antigas e foram divulgadas na Grécia há 2600 anos, por um escravo chamado Esopo.

Verifica-se o uso da repetição do item lexical “fábula”, facilitando o entendimento do leitor, o que decorre da exigência da composição textual em *PowerPoint*. Ao apropriar-se dos itens lexicais “fortes” e “fracos”, o “bem” e o “mal”; “esperteza”, “ganância”, “gratidão”, a autora usou seu conhecimento da língua e de mundo, armazenados na MLP. (VAN DIJK, 1989).

A construção da informatividade e da intertextualidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), como nos outros hipertextos, está nos *links*, nos caminhos indicados pela autora. Vale ressaltar que a construção de sentido e da coerência do texto cabe ao leitor/navegador que está no comando do *mouse*, isto é, é ele quem decide por qual caminho quer andar ou em qual onda quer navegar. Mas para que o leitor/navegador construa sentido na leitura-escritura vai precisar de outros mecanismos, como, por exemplo, acionar o sistema de controle que garante as estratégias para a produção de informações, tais como representação semântica e outros.

O leitor deverá incorporar todas as informações necessárias ao processamento na memória de curto prazo, que poderão ser arquivadas na memória episódica. E essas informações labirínticas que compõem a leitura-escritura (PIMENTA E GHEDIN, 2002) hipertextual que permitirão realizar a construção da coerência, a construção de sentido e, conseqüentemente, a construção do conhecimento significativo sobre o tema proposto, o saber sobre as fábulas. A autora descreve a fábula no texto-base até o 3º parágrafo, fazendo retomada com novos itens para a progressão textual. O item lexical “fábula” ora foi substituído por um novo item, que se ancora no antecedente “fábula” – “pequena história” –, ora por elemento anafórico pronominal – “elas” –, ora por anáfora indireta, pela ativação de novos referentes (MARCUSCHI, 2007, p. 83) – “moral”, “personagem”, “animal”, “Esopo” –, podendo-se dizer que houve ancoragem no universo textual, ativando processos cognitivos.

Quanto aos escritores brasileiros, EOF limitou-se a relacionar-lhes os nomes, à exceção de Monteiro Lobato, a quem “dedica” um *link*, conforme o objetivo de “seu” hipertexto: associar :

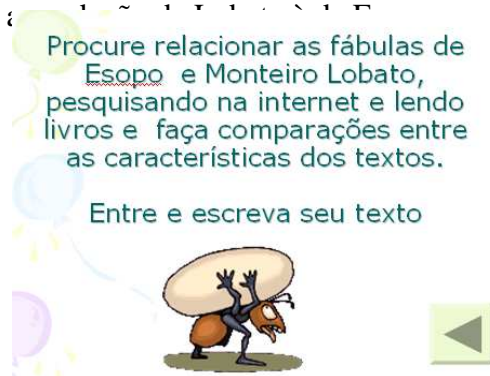


Fig. 1- Slide sugerindo atividades de leitura e produção textual.

As ligações mostradas no HT propiciam um espaço polifônico, dialógico e intertextual, em que outras vozes proclamam; a voz do(s) autor(es) se dissolve e se reconstrói em outros textos (LAJOLO, 2005, p. 33). Essa reconstrução textual está explícita em cada *link*, por meio do qual podem ser lidas infinidades de fábulas de autores clássicos e atuais, conhecidos ou não. O brasileiro Monteiro Lobato dedicou sua produção literária para crianças, numa perspectiva que associa o lúdico e o pedagógico, e também escreveu fábulas, muitas delas adaptadas do escritor francês La Fontaine, seguidor e discípulo de Esopo. La Fontaine não só tornou mais atuais as fábulas de Esopo, como também criou as suas, sempre marcadas por um tom de denúncia e ironia. Esses *links* parecem estar no HT para pôr à mostra o traço da intertextualidade constitutiva do hipertexto.

A autora do hipertexto remete o leitor, por meio dos *links*, a outros autores do gênero e outros conhecimentos que julgaram relevantes, também demonstraram preocupação com a informatividade, padrão necessário à produção de hipertextos.

Resta acrescentar que a progressão textual do HT também depende dos *links* acoplados ao texto-base. Para conduzir a rede de relações no seu HT, a autora utilizou-se de diferentes linguagens, garantindo uma outra característica do hipertexto: a intersemiose.

## 5. Entrelaçando fios

O hipertexto analisado corrobora algo a que Beaugrande (1997)<sup>6</sup> se refere ao definir “texto”: o texto é um “sistema de conexões que inclui elementos tais como sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc”. Sua organização será sempre marcada por uma organização hierárquica (manifestação da recursividade), propriedade que se situa em mecanismos configuradores de qualquer texto. É na superfície do texto que se encontram as pistas que nos conduzirão, por meio de ações sociais e cognitivas, à produção de um de seus sentidos possíveis.

Isso nos mostrou ser possível construir um conjunto não aleatório de enunciados: o hipertexto “não é uma seqüência de qualquer coisa” (MARCUSCHI, 2001, p. 94). Ali, a facilidade da retextualização (escrita, montagem, composição) constitui a autoria, removendo as costuras entre o já dito e o não dito e “facilitando a construção social do conhecimento” (MARCUSCHI, 2001, p. 79), em que autor e leitor fundem-se, distribuindo poderes e autoridade.

No que concerne à coerência do HT analisado, foi mantida pelo “ponto de vista” (MARCUSCHI, 2007, p.166) da autora (que previu uma seqüência) e dependia de inferências e conhecimentos prévios do(s) leitor(es)-autor(es) e, portanto, da interação e de processos que vão além das relações intratextuais. Nenhum texto será imanentemente coerente; a construção da coerência no HT depende (mais que no texto impresso) de um processo de organização do fragmentário. Evidenciaram-se também, no HT, as macroestruturas postuladas por Van Dijk (1992), pois a autora utilizou-se dos *frames*, ativou *scripts* e “adaptou-os” a situações atuais. O conhecimento de mundo, crenças, opiniões, atitudes, interesses e objetivos da autora foi fundamental para a construção da coerência e de sentido.

Das características do HT, a mais “visível” foi a intertextualidade, em que se diluem as fronteiras entre autor e leitor e a que se agregam os traços da acessibilidade ilimitada a diferentes fontes e da interatividade. O acesso ao HT também põe em cena o traço da multissemiose. O hipertexto não é um objeto original, mas uma nova forma de enunciar e de relacionar imagens ou outros sistemas de signos, sem que o icônico ou outros sistemas absorvam a escrita e sem que a escrita mantenha-se como principal fonte de significações.

<sup>6</sup> [http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm)

Situa-se, pois, na confluência entre os diferentes sistemas semióticos. Considerando o modo de produção do HT (com uma espécie de centro regulador, em que a informação é distribuída em um texto “tradicional”) e o propósito para o qual foi construído, os traços “volatilidade”, “topograficidade” (limites textuais: começo, meio e fim) e “não linearidade” foram menos visíveis.

No processamento da análise, constatou-se que nem sempre a construção da coesão ou da coerência obedece a mecanismos de referenciação considerados “padrões” para textos impressos: a coesão é alcançada pela reiteração do mesmo item lexical e pela anáfora indireta, que muitas vezes surge por outras linguagens. Além disso, a produção de/em hipertextos é, ao mesmo tempo, escrita e leitura, exigindo do leitor/autor o acionamento, quase simultâneo, de processos cognitivos pertinentes a ambas as atividades. O ler, o ver, o ouvir e o escrever, antes tomados hegemonicamente como atividades estanques, na cultura ocidental, passam a ser concebidos como um todo, mediante um acesso global e dinâmico: o todo é que funciona (ou deve funcionar) como “transmissor” de significações. Rompeu-se com a leitura mecanizada do olhar sempre seguindo o mesmo percurso da esquerda para a direita, com os sinais dispostos em cadeias lineares.

Constatou-se, ainda, que a estrutura do texto-base tende a ser linear, porém essa linearidade rompe-se no conjunto, pois cada *link* propicia a ampliação da esfera informativa e aciona a memória, o que envolve (re)planejamento no âmbito da macroestrutura. Desse modo, os padrões de coesão, coerência e intertextualidade sugerem organização semântica e planejamento estrutural, além de conexão sequencial e conceitual entre os (outros) textos que compõem o HT. É como se o produtor operasse de modo inverso à produção de resumos: fez-se um esboço semântico geral, que foi sendo preenchido com informações, formando cadeias para garantir a progressão textual e aumentar a legibilidade.

As conexões por meio da reiteração de itens lexicais ou pela proximidade/identificação de campos semânticos identificadas pela análise não se apresentaram como previsíveis ou elementares, mas representaram enlaces hipertextuais: cada fragmento textual que se oculta nos *links* vai integrar-se ao todo. Essa integração dependeu, muitas vezes, da anáfora indireta, que, por processos inferenciais ou até pela intertextualidade, (re)ativa conhecimentos prévios e pressupostos estocados na memória.

A forma de produção-leitura do HT corresponde à interação em tempo real, em que o leitor pode intervir no texto de um (outro) autor no “aqui” e no “agora” (BARTHES, 1988): as possibilidades participativa e interativa oferecidas pela informatização dos textos podem, portanto, diminuir, significativamente, a distância entre o produtor e o leitor. Nesse processo, o leitor torna-se mais ativo e pode colocar suas próprias notas e comentários, como já postulava Snyder (1997), o que faz do sujeito não apenas um leitor/navegador, mas também um autor que incorpore ao texto do outro suas observações.

### **Considerações (quase) finais**

É certo que o suporte eletrônico dilui a fronteira entre a leitura e a escrita, de modo que o HT estudado não pode ser localizado na escrita ou nos outros sistemas semióticos, mas na confluência entre eles. A unidade escrita só adquire sentido à medida que se metamorfoseia em elemento visual-audível, numa ininterrupta circulação de significados que se opõem e se compõem reciprocamente, numa imagem que, em outro contexto, Roland Barthes chamou de “logoicônica”.

Acrescente-se que a espacialização da linguagem (da qual o HT analisado é apenas uma manifestação particular) trouxe à tona o fato de que, longe de atuar como parasita da cultura oficial ou de “elite”, a autora fecundou-a e deixou-se fecundar por ela. Além disso,

comportou-se como sujeito autônomo, capaz de julgar, perceber e decidir conscientemente, posto que a construção do HT ativou memórias, aguçou percepções e exigiu inventividade.

Mesmo que alguns textos constitutivos do HT tenham sido “herdados” de outrem, o contexto foi completamente modificado, numa “contínua dialética entre propostas inovadoras e adaptações homologadoras” (para usar palavras de Umberto Eco), de modo que sua autora atuou como operadora social de uma renovação superestrutural: certos modelos foram, sob certos aspectos, desconstruídos. A produção envolveu a recolha, a seleção, o processamento e a hierarquização da informação, numa evidente coparticipação da autora-autor-leitor-autor, num processo dialógico constante: um movimento entre um texto que pergunta e outro que responde, formando cadeias.

Enfim: a construção de sentidos em textos virtuais dispostos de forma labiríntica e fragmentada é possível, pois a escrita-leitura hipertextual, ainda que não se constitua em um novo tipo de letramento, promove uma (nova) textualização, em que cada sistema semiótico envolvido sofre quebras de regularidade, mas ganha em uma nova espacialização.

Configurou-se, portanto, o fato de que a produção de hipertextos é uma das vias de acesso ao letramento digital. Fica, porém, um alerta: o trabalho com hipertextos em sala de aula será bem sucedido desde que planejado e orientado para a construção de caminhos para seu uso como “ferramenta” de ensino. Não se postula aqui que o computador, a Internet e outras tecnologias substituirão o professor e as metodologias de ensino da leitura-escritura que hoje imperam nas escolas públicas, mas tais ferramentas serão de grande valia a professores reflexivos, atuantes e criativos.

A despeito da “novidade” do trabalho com hipertextos na escola (que poderia, equivocadamente, impulsionar ao seu uso indiscriminado), ainda há muito que discutir, antes de transformar as práticas “tradicionais”. E o profissional que vai trabalhar com esse novo “instrumento” precisa dominar-lhe os princípios de produção e recepção para atender às expectativas das diretrizes para a educação, aos princípios filosóficos e pedagógicos que as ancoraram.

**ABSTRACT:** This article shows results of our research on the construction of hypertexts (HT) made by High School Teacher from Três Lagoas/MS. It's occurred in workshop, in Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), with using of informatic resources. It has the aim to describe and analyze the process of construction of HT, discussing regularities and (possible) dispersions concerning to textuality standards. Thus, through adopting of Textual Linguistics' and new digital genders support theoreticals, we concluded that construction of HT isn't standardised as printed texts, its coherence is garanted by indirect anaphores and intertextuality (links), which break the regularity of linear reading.

**KEYWORDS:** *Hypertext; textual genders; sense construction,*

## **Referências bibliográficas**

- ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. Editora Brasiliense, 1988.

- BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman, 1981.
- \_\_\_\_\_. *New Foundations for a Science of Text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to knowledge and Society*. Norwood, Ablex. 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa*: Miniaurélio. 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2007.
- KOCH, I. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAJOLO, M. Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia. In: ANTUNES, Benedito. (Org.) *Memória, literatura e tecnologia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005, p. 27-36.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MAINGUENEAU, D. Do provérbio à ironia: polifonia, captação e subversão. In: \_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 169-178.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição e produção textual: processos de referência*. Texto apresentado durante o II Congresso Nacional da ABRALIN. Santa Catarina, UFSC, 25 a 27 de fevereiro, 1999. (Mimeo.).
- \_\_\_\_\_. A coerência no hipertexto – In: *I Seminário sobre hipertexto*. Centro de Artes e Comunicação. Recife: UFBA. 16 e 17 de outubro, 2000
- \_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. In: *Linguagem & Ensino*. Vol. 4, No. 1, p. 79-111, 2001
- \_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em 26/05/08. (Versão provisória de 18/05/2003)
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67
- \_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; BENTES. A.C. (Orgs.). *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.
- \_\_\_\_\_. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 146-169.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- VAN DIJK, T. *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI L. A & XAVIER, A. C. S (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.