

O DIALOGISMO E A HIPERTEXTUALIDADE: na construção de comunidades virtuais de aprendizagem

Profa. Esp. Ana Paula Corrêa Bovo¹
Profa. Esp. Valéria Domingueti Faria²

RESUMO

O artigo está centrado na relação entre linguagem e ambientes de aprendizagem. O objetivo é analisar a importância do dialogismo e da hipertextualidade na formação de comunidades virtuais de aprendizagem na educação a distância *on-line*. Para tanto, os próprios conceitos de dialogismo e hipertextualidade e comunidade virtual de aprendizagem são discutidos. É fundamental que os projetos de educação a distância *on-line* estejam baseados em concepções de aprendizagem centradas no aprendente, as quais necessariamente são dialógicas e hipertextuais.

Palavras-chaves: Educação a distância. Comunidades virtuais. Dialogismo. Hipertextualidade.

1 INTRODUÇÃO

Existem várias formas de educação a distância, as quais estão sempre em sintonia com o momento cultural, histórico e tecnológico da sociedade, visto que se desenvolvem a partir das próprias demandas sociais.

É importante frisar que o presente artigo trata da EaD *on-line*, ou seja, aquela que utiliza o computador e a internet como ferramentas essenciais. Mais especificamente, o objetivo é apontar e discutir alguns aspectos relevantes para o trabalho nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: o dialogismo e a hipertextualidade.

Esse artigo se insere no campo dos textos cujo objetivo é repensar as práticas pedagógicas de forma a transformá-las. Como a linguagem é central na vida humana, visto que é através dela que estabelecemos relações e significamos a existência, no âmbito da EaD *on-line*, que é nosso tema, torna-se fundamental trabalhar com aspectos da linguagem – o dialogismo e a hipertextualidade – inerentes à interação de qualidade e significativa, interação necessária à criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Segundo Peters (2002), a EaD está em sua quarta geração, que é a educação a distância digital e baseada na rede. O autor divide a educação a distância em quatro fases: a instrução por correspondência, que acompanhou a industrialização do trabalho; a educação a distância nos anos 70 a 90, que ajudou os países industrializados e em desenvolvimento a formarem grande contingente de alunos que não haviam completado o segundo grau (os recursos de instrução eram, além do material escrito, transmissão de material gravado através de rádio e televisão e envio de fitas-cassete); a educação a distância informatizada e a educação a distância digital, já que o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) chega a inaugurar uma nova fase. Belloni (1999), ao discutir o conceito de EaD, nos apresenta uma série de conceituações a seu ver muito descritivas e que geralmente caracterizam a EaD pelo que ela não é. A definição de Peters³, segundo ela, representaria uma tentativa de ir além das definições puramente descritivas. No entanto, a confiança excessiva

¹Bacharel em Lingüística e Mestre em Teoria Literária pela Unicamp. Atua como professora do SABE – Sistema Aberto de Educação. É pós-graduada em Docência na Educação a Distância pelo SABE. Contato: anabovo@unis.edu.br

²Licenciada em Letras pelo Centro Universitário do Sul de Minas. Atua como professora em escolas de Varginha e região. É pós-graduada em Docência na Educação a Distância pelo SABE. Contato: valeriadomingueti@yahoo.com.br

do autor no valor heurístico dos modelos econômicos prejudicaria suas teses, afinal, ele deixa de considerar em sua “justa medida, a especificidade do campo da educação, ao qual pertencem, embora de modo particular e às vezes algo marginal, as experiências de EaD” (Idem, p.29).

Parece consensual, no entanto, a opinião de que a primeira tecnologia que tornou os cursos a distância viáveis foi a escrita. A tecnologia tipográfica, inventada posteriormente, ampliou o alcance dessa modalidade de educação, tornando possível o surgimento do que é considerado por muitos a primeira forma de EaD: o ensino por correspondência. Parece consensual também que o surgimento de outras tecnologias da comunicação e informação, como o rádio, a televisão, e mais recentemente o computador, proporcionaram uma nova dinâmica à educação a distância.

Em vários países do mundo, e especialmente no Brasil, onde sabemos que há grande exclusão digital⁴, percebemos que, apesar disso, a questão da EaD, impulsionada pela dinâmica de sua quarta geração, ganha força, pelo número de artigos publicados sobre o assunto e pelo aumento da oferta de cursos nessa modalidade.

Correntemente está ocorrendo uma revolução pedagógica na educação a distância: o crescente uso de ambientes informatizados de aprendizagem e da rede. Isso significa que entramos no quarto período de desenvolvimento desse formato, que irá diferir do terceiro período de modo marcante e se tornar uma nova era de educação a distância (grifo nosso). Teóricos e profissionais agora têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis das tecnologias de informação e comunicação (...) Isso requer o planejamento de novos formatos de aprendizagem e ensi-

no e causa mudanças estruturais poderosas e de longo alcance no processo de ensino-aprendizagem. É por causa destas mudanças que a importância da Educação a distância agora está aumentando. Devemos reconhecer que ela e a aprendizagem on-line dão os meios de se lidar com novas exigências sociais, com a necessidade de lidarmos com novos objetivos educacionais e novos grupos de estudantes. (PETERS, 2002, p.41).

Assim, fica nítido que a nova geração de educação a distância tem um caráter revolucionário porque, além da quebra de barreiras espaciais e temporais, há um avanço estrondoso das TICs. Mas o caráter potencialmente revolucionário da educação a distância está indistintamente ligado a propostas pedagógicas, a metodologias educacionais, enfim, ao seu caráter pedagógico (ou andragógico⁵). Afinal, é preciso lidar com novos formatos de aprendizagem e ensino.

2.1 A EaD e a aprendizagem

De acordo com Belloni (1999), tecnologia e pedagogia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis na educação. Afinal, educar sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma tecnologia, por exemplo. Embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através da socialização e linguagem, na modernidade, com as mídias típicas “de massa”, essa mediação cresce exponencialmente.

Segundo Giddens (1997 *apud* Belloni, 1999), tanto o impresso quanto as mídias eletrônicas funcionam como modalidades de

³A definição a qual ela se refere é: “Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem” (Peters, 1973 *apud* Belloni, 1999).

⁴Segundo o mapa da exclusão digital apresentado pela Fundação Getúlio Vargas em 2001, a maioria esmagadora das regiões do país possuía índice superior a 90% de exclusão digital. Ver mais informações em http://www2.fgv.br/ibre/cps/mapa_exclusao/apresentacao/SUMARIO.pdf

⁵O termo está sendo usado para se referir a “pedagogia de adultos”, com concepções e estratégias voltadas para as especificidades desse público. Na EaD, é relevante, pois a grande maioria do público dessa modalidade é constituído por adultos.

reorganização do tempo e do espaço. Assim, não seriam apenas reflexos da realidade, mas, em certa medida, formariam a realidade. Nesse sentido, Levy (1997) diz que “a técnica participa ativamente da ordem cultural, simbólica, ontológica ou axiológica.” (Levy, 1997, p.14).

Chamaremos de transcendental histórico aquilo que estrutura a experiência dos membros de uma determinada coletividade (...) Alguém que condena a informática não pensaria nunca em condenar a imprensa e muito menos a escrita, isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para eu ele pense em apontá-las como estrangeiras (...) Hoje em dia cada vez mais concebemos o social ou os seres vivos ou os processos cognitivos através de uma matriz de leitura informática. (LEVY, 1997, p.14-15, grifo do autor).

Ainda segundo Levy (*apud* Fiorentini, 2003), um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo. A tarefa dos professores e/ou da equipe de produção dos cursos e do material didático para EaD é, desse modo, desenvolver o compromisso com formas participativas de aprendizagem que se conectem com as experiências vividas nas distintas instâncias pessoais, profissionais, institucionais, da vida cotidiana, distanciando-se de currículos e textos prescritivos, dos monólogos de forma geral. Segundo Fiorentini (2003), é preciso instaurar uma busca conjunta de conhecimento, que implica valores políticos e éticos de natureza emancipatória.

De acordo com Moran (2003), as tecnologias interativas vêm evidenciando na EaD o que deveria ser o cerne de qualquer processo educativo: a interação e a interlocução entre todos os envolvidos no processo. Mas muitas instituições estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial. Ou seja, não levam em conta as especificidades da EaD e se limitam a oferecer cursos com menor custo, mas com a qualidade comprometida.

A EaD, no entanto, pelo tipo de interação indireta que a constitui, seria bem mais dependente da mediatização que a educação convencional. O meio tecnológico torna-se, assim, fundamental. Mas, complementando o que afirmou Moran (2003) acima, a distinção entre o concei-

to de interatividade e interação é importante porque o desenvolvimento das TICs permite o desenvolvimento de ambas – interatividade e interação, as quais não são, no entanto, sinônimos. Desse modo, adotando o conceito de interação como ação recíproca entre dois ou mais sujeitos e interatividade como a ação humana do usuário de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma retroação da máquina sobre ele, percebemos que os dois conceitos são diferentes. Pode-se adotar também a ideia de interação como “prática” e interatividade como “possibilidade”. Portanto, a interação, como afirma Baloni (1999) entre professores e alunos é extremamente importante e, neste caso, o uso do telefone pode ser eficaz, sendo totalmente diferente do uso pelo estudante de um programa informático com muitas possibilidades interativas. Entretanto, em ambas as situações deve ocorrer aprendizagem. O que se pretende evidenciar é a importância de uma interação de qualidade, além das possibilidades interativas, o que somente é possível através da adoção de uma concepção coerente que fundamente a produção e realização dos cursos a distância.

Como aponta Filatro (2004), o conceito principal da educação on-line é de uma educação distribuída, que valoriza o processo, e não uma educação feita “a distância”, que valoriza os extremos de produção e consumo. O nível de utilização das TICs em educação depende muito das condições de infra-estrutura tecnológica, mas depende principalmente dos objetivos educacionais propostos, do projeto pedagógico.

Um projeto pedagógico para cursos na modalidade EaD precisa estar em sintonia com as características próprias da modalidade. Aliás, o uso das tecnologias de informação e comunicação influenciou e influencia muito a própria educação presencial. Nesse sentido, como afirma Ramal (2000), práticas escolares tradicionais não vão poder se sustentar na cibercultura⁶. As novas formas de escrever, ler e de se lidar com o conhecimento integram uma nova ecologia cognitiva: maneiras diferentes de pensar e de aprender. Educar será, portanto, desenvolver processos abrangentes, segundo critérios como consistência, previsibilidade, motivação, envolvimento, performance, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e estabelecer relações.

2.2 Abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem e a EaD

A história do homem é a história do pensamento humano, das teorias e ideias que os homens têm e tecem a respeito de sua própria vivência. Não é diferente em educação. As teorias sobre a aprendizagem humana se desenvolvem de acordo com demandas sociais, culturais e afetivas. Nesse sentido, destacamos o quadro abaixo, no qual Filatro (2004) descreve sucintamente a influência de certas teorias relativamente ao designer instrucional⁷ (de material didático para EaD) como campo teórico e prático:

Período	1960-1975	1976-1988	1989- atualmente
Teoria da instrução	Comportamentalista	Movendo-se em direção ao cognitivismo	Movendo-se em direção ao construtivismo
Ênfase	Comportamento observável	Processamento interno	Construção individual e coletiva do conhecimento
Paradigma psicológico	Psicologia comportamental	Psicologia do processamento da informação	Construção do conhecimento/mediação social
Status do designer instrucional	Emergente	Engajado no desenvolvimento de teorias e modelos	Engajado na redefinição

Fonte: G. Brent Wilson & Peggy Cole, "Cognitive Teaching Models" em David, Jonassen (org.), *Handbook of Research in Instructional Technology* (Nova York: Scholastic Press, 1996).

Como aponta o quadro acima, em relação ao planejamento e desenvolvimento do material didático para EaD, caminha-se para o paradigma do construtivismo, o que não quer dizer que os outros tenham sido superados. Podemos dizer que há dois modelos ou concepções-chave em relação à educação a distância: o modelo instrucional e o modelo interacionista. E mesmo considerando a instrução como algo além da simples informação, a automatização da comunicação instrucional para controlar a aprendizagem restringiria o emprego das tecnologias a mera programação de estímulos e respostas, alerta Filatro (2004). Já

no modelo interacionista, ou construcionista, o aluno é o responsável por sua aprendizagem e a instrução, nesse caso, é entendida como estratégia que possibilita a construção do conhecimento.

Mesmo que se possa afirmar que a força da fronteira entre as duas concepções depende de como trabalhamos certos conceitos, como o de instrução, por exemplo, é fundamental assumir posições e fazer escolhas. Portanto, acredita-se que aprender é mais que a ação individual de obter informações. Aprender é um fenômeno, ao contrário, social, um processo dialético que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico dentro de um contexto histórico com significados, linguagens e artefatos culturais próprios. No tocante à educação a distância, acredita-se que o ideal é a criação de verdadeiras comunidades virtuais, espaços nos quais a aprendizagem está centrada no aluno, que são motivados a construir seu conhecimento de forma autônoma e colaborativa.

3 A COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (CVAS)

Segundo Pallof & Pratt (2002), na arena on-line, o professor pode continuar a definir o conteúdo do curso e a dirigi-lo. Contudo, há espaço para que os alunos explorem tal conteúdo de forma colaborativa ou para que busquem seus interesses, ou seja, a comunicação não é unidirecional, vinda de um especialista em determinado assunto. Não há mais necessidade de que os cursos sejam estruturados a partir dos elementos local e tempo. Fundamentais para a aprendizagem mediada por computador são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre professores e estudantes e a colaboração na aprendizagem

⁶O desenvolvimento da cibercultura se inicia a partir dos anos 70, com o surgimento da micro-informática, com a convergência tecnológica, a disseminação do personal computer (PC) e a popularização da internet nas décadas de 80-90. Atualmente, o termo tem sido amplamente empregado para se referir a uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa. Lévy (1994, p. 17) define cibercultura como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço."

⁷O sentido do termo é definido pela autora em questão como a ação sistemática e intencional de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

que resulta de tais interações.

Segundo Harasim [*et al*] (2005), a comunicação mediada por computador oferece aos educadores oportunidades e desafios únicos, pois estimulam o contato próximo entre alunos e entre esses e os professores independentemente do local onde estão, de sua aparência e crenças. Assim, estimulariam o fértil intercâmbio de ideias, em que todos podem participar ativamente, aprendendo uns com os outros e com o professor. De acordo com a autora, como o meio escrito deixa a personalidade transparecer com clareza e os grupos compartilham um universo conhecimento, é comum surgir entre os participantes um forte senso de camaradagem.

De acordo com Pallof e Pratt (2002), o aluno precisa ser responsável pela sua contribuição e participação na rede de aprendizagem. Os alunos interagem com o conhecimento, com o ambiente de aprendizagem e com outros alunos e o professor atua como facilitador. Essa é a essência da aprendizagem auto-dirigida, já que habilita os alunos a seguir as orientações onde quer que elas o levem, não sendo dependentes do professor. A facilitação proporcionada pelos ambientes de aprendizagem, que estimulam tanto a construção de sentido pessoal como a construção social do conhecimento e do significado por meio e interações com outras comunidades de alunos, é preferível às intervenções do professor, que controlam a sequência e o conteúdo da instrução. Em outras palavras, o processo está centrado no aluno. O que Pallof & Pratt (2002) estão descrevendo é a forma ideal da EaD: a formação das comunidades virtuais de aprendizagem. Assim, é fundamental o desenvolvimento da sensação de comunidade entre os participantes do grupo a fim de que o processo seja bem-sucedido.

Apesar de todo o otimismo de alguns autores e das grandes possibilidades da EaD, o caminho não é fácil. Ao contrário, é um processo construído no dia-a-dia dos cursos, das comunidades. Conforme comentam alguns autores (Renner, 1995; Paul, 1990; Walker, 1993 *apud* Belloni, 1999), a imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não corresponde ao ideal de maturidade e motivação. Estudos realizados com vários estudan-

tes dessa modalidade têm mostrado que esses alunos tendem a realizar uma aprendizagem passiva, “digerindo pacotes instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação.

4 A LINGUAGEM E A EAD

"Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida."
(Mikhail Bakhtin)

Bakhtin (1992) destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. Segundo ele, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Bakhtin (*idem*) considera a palavra a ponte entre o eu e o outro, pois procede de alguém e se dirige para alguém.

No processo educativo, a cada passo desse caminho estabelecido pela interação verbal, o conhecimento vai sendo construído pelas ressignificações constantes. Na EaD, é necessário que essa ponte seja muito bem trabalhada porque os aprendentes (alunos e também os próprios professores) precisam caminhar de forma mais autônoma e colaborativa. Parafraseando Dias (acesso em 29/01/08), podemos dizer que, em lugar de comunicar simplesmente, o professor será um formulador de questões, provocador de ideias, arquiteto de percursos, motivador da experiência do conhecimento coletivo, interlocutor de fundamentos.

4.1 O dialogismo

A palavra *diálogo*, além do seu sentido estrito — o ato de fala entre duas ou mais pessoas —, pode ser tomada em sentido amplo, ou seja, qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. O livro, por exemplo, é um ato de fala impresso. O discurso escrito seria, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, pois responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais. Tudo está em

constante comunicação. À ideia de diálogo, agrega-se um outro elemento que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um *discurso interior*, do qual se emanam as várias e inesgotáveis enunciações, que são determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório.

4.1.1 O dialogismo e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

De acordo com as ideias de Bakhtin, o olhar do outro funciona como uma espécie de horizonte que molda nossos valores, percepções e concepções de mundo. E é pelo embate entre diferentes cosmovisões (as nossas e as dos outros) que o novo emerge e o conhecimento se engendra. Podemos concordar com Dias (acesso em 29/01/08) quando afirma que reconhecer o caráter intrinsecamente dialógico da linguagem e, logo, dos saberes nela produzidos, é o primeiro passo para a substituição de um modelo pedagógico 'monológico' — onde o professor é o guardião de verdades absolutas que precisam ser transmitidas com 'fidelidade' para os alunos — para um modelo que se baseia no diálogo (às vezes dissonante) entre os diferentes 'discursos' proferidos por aprendentes e 'mestres'.

A atual sociedade da informação demanda mudanças significativas na educação, entre elas, a substituição da transmissão unidirecional de informação pela troca interativa entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a ideologia de uma educação continuada e centrada no aluno. A educação on-line constitui, assim, uma interessante oportunidade para o necessário deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo porque tem na interação o seu fundamento irrecusável. Desse modo, é mister entender que a interação não é só um elemento dentre alguns outros elementos que compõem a educação on-line, mas é o produto e a fonte irradiadora de todas as estratégias dialógicas que podem compor o processo educacional a distância. Talvez um dos maiores desafios para a educação a distância seja como fazer emergir concretamente a colaboração e cooperação, partindo dos conceitos de polifonia, interação e dialogismo em AVAs. É preciso evitar o uso de recursos meramente superficiais, o que pode mascarar uma situação de pseudo-dialogismo na qual o potencial da EaD se dilui. Dias destaca,

nesta busca, quatro dados que podem ser considerados importantes:

(a) a manifestação natural de intencionalidades coletivas; (b) reflexões contextualizadas decorrentes de trocas de experiências por meio dos próprios diálogos; (c) o jogo de alteridade, ou seja, a colaboração resultada da parceria e do prazer em compartilhar conhecimentos; (d) a cooperação que tem como escopo a transformação. Estas quatro propostas de ambientações virtuais explicitam o objetivo do processo de aprendizagem on-line: a ampliação de cultura democrática de aprendizagem em espaços além dos presenciais, como o ciberespaço — Internet —, implementando uma linguagem de comunicação entre professores e alunos capaz que promover os processos democráticos, seja na produção de conhecimentos e da cultura, seja na própria vida, entendida em sua dimensão político-existencial e espiritual. O desenvolvimento destes ambientes de aprendizagem virtuais, como ferramentas da educação on-line, traz novos desafios inadiáveis como o aprimoramento das técnicas que serão utilizadas e democratização destes novos procedimentos educacionais. (DIAS, acesso em 29/01/08).

Será necessário assegurar que estudantes e professores criem seus textos e materiais de estudo com base na leitura, análise e interpretação dos meios, canais e suportes de comunicação, na condição de protagonistas ativos e não apenas como consumidores de textos e reprodutores de materiais produzidos por terceiros.

Sabemos que o sujeito constrói uma representação do conhecimento utilizando seus conhecimentos linguísticos adquiridos e seu conhecimento construído sobre o mundo, além do (possível) conhecimento prévio sobre o tema. Os educadores têm a responsabilidade de fazer com que as informações e os materiais sejam usados, então, de modo intencional e orientado nas atividades de ensino-aprendizagem. Afinal, essas informações e materiais só têm sentido se estiverem de acordo com os propósitos (intencionalidade) das concepções norteadoras das ações e com a importância que possam exercer para lograr a aprendizagem pretendida, na medida em que intermediam as relações entre as atividades dos sujeitos (professor-aluno, aluno-aluno, professor-

aluno-comunidade, professor-aluno-meio tecnológico) e o conhecimento, organizando-se no contexto de que participam. Desse modo, estarão enfatizando o enfoque profundo⁸ e colaborando para a formação de comunidades virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, vale a pena destacar a observação de Fiorentini:

Podemos, portanto, afirmar como favoráveis à aprendizagem relevante e significativa um maior envolvimento do aprendiz num contexto motivacional intrínseco positivo, que se amplia consideravelmente com sua maior responsabilidade a respeito de como e o que aprender (...) Assim, se por um lado se valoriza um enfoque conversacional ou o diálogo no texto, por outro não se pode considerá-lo como mera técnica pois, na realidade, importa muito mais evidenciar uma postura filosófica de comprometimento com o discurso que impregna o ensino e a aprendizagem como ponto de partida (FIORENTINI, 2003, p.34, grifo nosso).

4.2 A hipertextualidade

De acordo com Levy (1997), a estrutura do hipertexto não dá conta somente da comunicação. Os processos sociotécnicos, sobretudo, também têm uma forma hipertextual, assim como vários outros fenômenos. O hipertexto é talvez uma metáfora válida pra todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo. Tecnicamente, o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou partes de gráfico, sequências sonoras e/ou documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos.

Segundo Snyder (*apud* Braga, 1999), os hipertextos dividem-se em quatro categorias, a saber: os hipercards, os CD-ROOMS, os hipertextos exploratórios e os hipertextos abertos. Segundo Braga (1999), esses diferentes tipos de hipertexto expandem, na realidade, possibilidades já exploradas pela escrita con-

vencional, além de integrarem em um único canal outros tipos de linguagem que coexistem na sociedade industrial moderna. O texto acadêmico, por exemplo, como é o caso do presente artigo, é construído numa perspectiva hipertextual, pois o texto-base traz referências textuais e comentários de outros autores, seja no corpo do texto ou nas notas. A tecnologia potencializaria esse efeito.

Entretanto, podemos dizer que, se a estrutura de construção hipertextual não é nova, ela adquire novos contornos na sociedade contemporânea, contornos esses que estão mudando nossa relação com a escrita. Aliás, o computador e a internet influenciam a própria redefinição dos papéis de todos os meios de comunicação. É nítido que novas formas de ler e escrever se instauram na pós-modernidade. Abandona-se a estrutura linear de produção de textos e de leitura e adota-se a navegação (ou leitura) em forma de indexações e associação de ideias e/ou conceitos: os chamados links. Na definição de Marcushi:

O hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas é como um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. Considerando que a linearidade lingüística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal ou funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada. (MARCUSCHI, 1999, p. 21, grifos do autor).

4.2.1 A hipertextualidade e o AVA

As novas tecnologias, além de transformarem os conceitos de tempo e espaço, alteram a prática linear de registro e escrita, exigindo novas formas de organização e transmis-

⁸O termo é utilizado por alguns autores que afirmam existirem, no processo de aprendizagem, dois enfoques, a saber: o superficial, que deve ser superado, pois corresponde à intenção de completar os requisitos da atividade proposta, com inclinação para focalizar os signos, isto é, o texto como objeto, para memorizar a informação; e o enfoque profundo, muito mais significativo, no qual há inclinação para a construção do significado, ou seja, para focalizar os argumentos propostos pelo autor do texto, na tentativa de estabelecer relações entre as ideias novas e o conhecimento anterior sobre o tema.

são do conhecimento. O texto, construído na forma de imensuráveis *links* (remissões), vai ficando sem limites precisos e sendo construído não mais por uma inteligência individual, mas por uma imensa e dispersa inteligência coletiva. Segundo Ramal (acesso em 08/02/08), o hipertexto é subversivo em relação a vários aspectos, evidenciando um impressionante potencial da linguagem:

O hipertexto, reunião de vozes e olhares, é subversivo em relação ao monologismo. Construído na soma de muitas mãos, e aberto para todos os links e sentidos possíveis, o hipertexto contemporâneo é, de certo modo, uma versão da polifonia que Bakhtin buscava; e, portanto, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, para a negociação dos sentidos, para a construção coletiva do pensamento. O hipertexto é subversivo na relação entre autor e leitor. O cursor do mouse está permanentemente presente no texto do monitor, como um sinal concreto de que, no momento em que desejarmos, poderemos invadi-lo, reescrever seus caminhos, optar por outras vias. Subverte-se, por inerência, a noção de autoria. O hipertexto é subversivo com relação à linearidade. A linearidade, que teve data de nascimento - o aparecimento da escrita - e papel determinante no pensamento ocidental, tem agora, nesta nova interface, o momento de seu declínio, agora que ler é mergulhar nas malhas da rede, é perder-se, é libertar-se dos caminhos proibidos, que o monologismo havia colocado em segundo plano. Sem margens, sem início, nem fim, sem percurso estabelecido por antecipação, cada texto termina com a abertura para outras mensagens. (RAMAL, acesso em 08/02/08).

A autora destaca ainda, como conclusão do trecho acima, que, a partir das subversões instauradas pela dimensão hipertextual, é imprescindível rever nossos referenciais teóricos, os currículos e repensar as relações de poder. Precisariamos, ainda, reinventar nossa profissão de educadores.

Entretanto, alguns autores olham com cuidado a questão do hipertexto, de modo a não se deixarem seduzir pelas propriedades “mes-

siânicas” do computador e da internet. Para Correia & Antony (2003), por exemplo, o hipertexto é concebido como evento comunicacional interativo, não linear, intertextual e heterogêneo. As autoras questionam, no entanto, se a mera utilização de hipertextos no contexto escolar garantiria o processo de construção dos sentidos.

No hipertexto eletrônico, o leitor tem autonomia para acessar os trechos que lhe convêm com uma amplitude extremamente grande, mas Marcushi (*apud* Correia & Antony, 2003) alerta para o fato de que a não-linearidade plena só seria possível abstratamente e não na materialidade do texto. É muito difícil encontrar, por exemplo, nas produções de hipertextos eletrônicos, exemplares que correspondam a essa liberdade tão grande. Outra dificuldade seria o aumento de funções cognitivas do leitor que, sem saber o que procurar, perde-se na rede textual. A criação de percursos de leitura, além disso, também pode estar contribuindo para a sua superficialização e futilização. Nesse sentido, vale destacar a observação de Levy (1997) de que ainda que milhares de hipertextos tenham sido elaborados e consultados após as primeiras visões de Vannevar Bush e Theodore Nelson⁹, até o momento nenhum deles tem a amplitude quase cósmica imaginada por esses pioneiros.

Desse modo, para a educação, o entendimento da formação hipertextual está centrado numa pedagogia cujo propósito seria pensar em algo que não tem ideia prescrita, ou seja, um caminho já traçado, linear, fechado. Ao contrário, a educação hipertextual significa uma experiência de construção de sentidos e de formação em que há uma heterogeneidade de textos, uma intertextualidade de conhecimento - porque este não se isola como experiência unilinear, mas interage com outros textos sociais, culturais, educacionais, pessoais etc - e uma interatividade, no sentido de que nela a aprendizagem é um processo construtivo, criativo e associado ao próprio projeto de vida dos educandos. Além disso, há uma não linearidade, uma vez que a relação entre a aprendizagem e o sujeito do educando permite a construção de percursos de sen-

⁹Vannevar Bush é o criador do Memex e Theodore Nelson é o idealizador do Xanadu.

tidos individualizados, descontínuos, um projeto de formação humana particular.

Assim, a prática da hipertextualidade contribuiria para que os alunos e professores tivessem experiência do aprender a ser. E encerramos esse item retornando a Ramal (2003), pois quando ela diz que precisamos reinventar nossa profissão, ela o diz porque a influência que nossa memória educativa exerce precisa ser reconhecida. A maioria de nós, adultos, é originária do ensino presencial e convencional, o que influencia nossas concepções, nossas maneiras de perceber, de organizar, de avaliar materiais e processos. Muitas vezes de forma inconsciente. Assim, com todas as ressalvas que podem ser feitas ao caráter revolucionário do hipertexto, isso não invalida seu potencial extremamente fértil como elemento fundamental nos AVA, no desenvolvimento de CVAs.

5 CONCLUSÃO

“Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.” (LEVY, 1997, p.17). Nesse processo contínuo de nossa reinvenção, e da reinvenção de nossas práticas educacionais, a EaD surge como terreno propício para a realização da aprendizagem centrada no aluno. Para tanto, o projeto das instituições precisa estar calçado numa concepção interacionista de aprendi-

zagem. Dessa forma será possível alcançar o ideal da formação de verdadeiras comunidades virtuais de aprendizagem.

Assim, além da estrutura tecnológica necessária para o desenvolvimento dos cursos, o projeto pedagógico precisa ser condizente com a formação integral e o desenvolvimento de novas competências necessárias no contexto da sociedade que está se formando. A EaD, pelas suas especificidades, é propícia para o desenvolvimento dessas competências. No entanto, o caminho para se alcançar o ideal é longo e esbarra nas dificuldades tanto de instituições quanto de alunos. Esses últimos, tanto quanto os professores, geralmente têm dificuldades tanto de acesso quanto de aceitação da técnica e domínio de habilidades básicas. Além do que, para que haja a aprendizagem realmente colaborativa e autônoma, é preciso romper com concepções e padrões de educação seculares, os quais são “combatidos” já há décadas por autores como Paulo Freire, por exemplo, que defende um processo dialógico de educação.

Nesse caminho árduo em direção ao ideal apontado por vários autores, o trabalho com o dialogismo e a hipertextualidade é extremamente importante, pois são aspectos imprescindíveis no deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo. Afinal, a EaD on-line em geral e as comunidades de aprendizagem em especial têm na interação, como já dito, o seu fundamento irrecusável.

THE DIALOGISM AND HYPERTEXTUALITY: IN BUILDING VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES

ABSTRACT

The article focuses on the relation between language and learning environments. The goal is to analyze the importance of dialogism and hypertextuality on the formation of virtual learning communities in a distance online education. In order to do so, the very concepts of dialogism and hypertextuality and the community of virtual learning are discussed. It is essential that the projects of the distance online education are based on learning conceptions focused on the learner, which are not necessarily dialogical and hypertextual.

Keywords: Distance online education. virtual learning communities. dialogism. hypertextuality.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. "Os gêneros do discurso". In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontés, 1993.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- BRAGA, Denise B. A constituição híbrida da escrita na internet: a linguagem nas salas de bate-papo e na construção dos hipertextos. **Leitura: teoria & prática: revista semanal da Associação de Leitura do Brasil**, v. 18, n. 34, dez/1999.
- CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CORREIA, Ângela A.; ANTONY, Geórgia. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: FIORENTINI, Leda; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DIAS, Sandra Rodrigues da Silva. Dialógica e interatividade em educação on-line. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/095tcc5.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2008.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- FIORENTINI, Leda. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda; MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.) **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, n.3. Campinas, 1999.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.
- MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.
- PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.
- PALLOFF, Rena & PRATT, Keith. **Construindo comunidades virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Avaliar na Cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Ler e escrever na cibercultura. **Conect@: Revista on-line de Educação a Distância**, edição 4. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_democracia_virtual.htm>. Acesso em: 08 fev. 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais para elaboração de material

didático para EaD no ensino profissional e tecnológico. Brasília, julho de 2007.

RIBEIRO, José Carlos S.; JUCA, Vlória

Jamile. **Hipertextualidade e cultura**

contemporânea. Disponível em:

<<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/cultura>

.html>. Acesso em: 30 jan. 2008.