

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS MODELOS PEDAGÓGICOS HIPERTEXTUAIS DE LETRAMENTO DIGITAL

Elson Marcolino da Silva¹

RESUMO

O artigo, em questão, é fruto de debates teórico-empíricos que vêm ocorrendo no grupo de pesquisa denominado “Professor Conectado”. Tem por objetivo apresentar reflexões teóricas e metodológicas em relação ao fenômeno letramento digital e, quem que medida, esse pode ser compreendido a luz de dois modelos pedagógicos de letramento digital: Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital e Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital. Ainda que não tenhamos o propósito de encerrar as discussões sobre letramento digital nos dois modelos hipertextuais, apresentados neste trabalho, entendemos que esses poderão contribuir para maior compreensão em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam práticas de letramento digital desenvolvidas em contextos escolares.

Palavras-chave: Letramento digital. Modelos pedagógicos. Intrucionismo. Dialógico.

INTRODUÇÃO

Esse artigo, caracterizado como bibliográfico, tem como objetivo apresentar discussões teóricas e metodológicas em relação ao letramento digital e, em que medida, esse fenômeno pode ser compreendido a partir da visão de modelos hipertextuais de letramento digital. Para tanto, elegemos, para fazer parte das discussões que, aqui, apresentamos, dois modelos hipertextuais de letramento digital: o modelo hipertextual instrucionista e o modelo hipertextual dialógico de letramento digital.

Tomando como universo da pesquisa o projeto “Professor Conectado” e como sujeitos dele docentes beneficiados por esse projeto problematizamos: - Quando professores beneficiados pelo projeto “Professor Conectado” estão em espaços educativos escolares, participando das atividades pedagógicas e usam a *Internet*, que é por natureza constituída de hipertextos, as suas práticas de letramento digital estão alicerçadas em quais modelos pedagógicos? É possível compreender as práticas hipertextuais de letramento digital no Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital ou no Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital?

Ainda que não tenhamos o propósito de encerrar as discussões sobre letramento digital

¹ Docente da UEG – Câmpus Anápolis de Ciências, Sócio-Econômicas e Humanas. smelson@ig.com.br

nos dois modelos hipertextuais, apresentados neste trabalho, entendemos que esses poderão contribuir para maior compreensão em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam práticas de letramento digital desenvolvidas em contextos escolares. Como a parte empírica da investigação está em fase de realização nos limitaremos, aqui, a apresentar apenas reflexões de cunho teórico.

CONCEITUAÇÃO DE MODELO

Para entendermos melhor a origem e os conceitos de modelo, primeiramente precisamos recorrer à noção de paradigma, pois, segundo Moraes (1997) e Behar (2009), os conceitos de modelo estão relacionados diretamente com a noção de paradigma. Em outras palavras; é impossível situar a origem e as características de modelos sociais, culturais e educacionais, dissociados das ideias de paradigma.

O termo paradigma, em diversas áreas do saber científico, vem sendo utilizado sob várias perspectivas e denominações e isto, na maioria das vezes, causa certa estranheza quando se trata de conceituar tal termo. Kuhn, considerado um dos principais historiadores da ciência contemporânea, afirmava, em sua obra *“The Structure of Scientific Revolutions”*, publicada em 1962, que o termo paradigma era utilizado no meio acadêmico “em pelo menos vinte e duas maneiras diferentes” (KHUN, 2007, p. 228). Também não é muito difícil identificarmos, em literaturas diversas, o termo paradigma sendo usado como sinônimo de abordagem, de teorias, metodologias, de modelos etc.

Kuhn (2007) afirma que a noção de paradigma no campo científico está relacionada a visões, crenças, valores, que são partilhados por determinadas comunidades científicas. Para Fourez (1995), é a comunidade científica que formula e difunde as regras do fazer científico, bem como estas mesmas comunidades acompanham e julgam se uma determinada produção do saber é considerada ou não válida do ponto de vista da ciência.

A comunidade científica, na realidade, é um grupo social, onde intelectuais com afinidades em determinadas áreas do conhecimento se unem para pensar, formular, encaminhar epistemologias e metodologias em torno da ciência. Ainda segundo Kuhn (idem), o paradigma carrega, em si, a ideia de provisoriedade e de dominância. Em outras palavras; o paradigma científico é considerado hegemônico e dominante por um determinado período da história, passando a sofrer rupturas a partir das revoluções científicas causadas pela emergência de anomalias no seio paradigmático.

A concepção paradigmática de ciência na perspectiva kuhniana não possibilita o diálogo e interações entre teorias rivais, contrárias e competitivas a partir da ciência normal, pois, segundo esta concepção de ciência, os membros da comunidade científica devem partilhar epistemologias, teorias, metodologias etc. Morin (1996) afirma que a noção de paradigma, enquanto instituição dominante, defendida por Kuhn, sustenta-se. No entanto, podem emergir dentro de um mesmo paradigma conjunções como também disjunções, contrariando a tese de Kuhn de que no paradigma predominam apenas as conjunções. Moraes (1997, p.32), em uma tentativa de ilustrar as diferenças conceituais de paradigma entre Kuhn e Morin, afirma:

A compreensão do conceito de paradigma com base em um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais, está mais de acordo com o nosso ponto de vista, pois não apenas amplia o enfoque excludente de Kuhn, que faz desaparecer escolas e teorias rivais, a partir do surgimento de um consenso entre os membros de determinada comunidade científica, como também reconhece que as mudanças paradigmáticas convivem, simultaneamente, com outras experiências, teorias, outros conceitos ou fenômenos recalcitrantes que não se ajustam facilmente ao paradigma vigente.

Sem entrar nas especificidades dos conceitos e características envolvendo o termo paradigma, até porque esta questão já se encontra bastante evidenciada, em especial na área especializada em pesquisas científicas e também em função de não ser objetivo central da presente investigação apresentar exaustiva revisão da literatura sobre este assunto, pretende-se compreender e explicar em que medida o conceito de modelo está imbricado na noção de paradigma científico. O fato é que, implícita ou explicitamente, os princípios paradigmáticos, gnosiologicamente considerado, acabam influenciando todas as áreas da atividade humana envolvendo, entre outras, as áreas das ciências, da cultura, do esporte, do lazer, da economia, das tecnologias, da educação etc., exprimindo uma cosmovisão, ou seja, uma maneira de ver, conceber e internalizar as relações de mundo e de sociedade.

Moraes (1997) afirma que, desde a “modernidade, são facilmente identificados em várias áreas do cotidiano como saúde, educação, ciência, política, economia entre outras, princípios e características respaldados nos paradigma cartesiano e newtoniano. Para esta autora, tais paradigmas científicos sustentavam, principalmente, a tese do *mito da racionalidade absoluta* (ibidem, p.65) que defende a supremacia da razão humana sobre a natureza, sendo que levaria “incondicionalmente” o homem ao progresso em vários sentidos. A partir da premissa de que o homem moderno deveria ser dotado apenas e exclusivamente da razão, excluindo dele toda e qualquer forma de pensamento e ação relacionados à questão

subjetiva, foram-se construindo e difundindo ideias falsas de que o homem era considerado um ser supremo em relação à natureza e que seu papel fundamental era de dominar e explorar ao máximo tudo que estivesse presente nela, pois a natureza era escrava do homem. Santos (2009) também se refere ao paradigma cartesiano e newtoniano, denominando-os de paradigma da ciência moderna. Para este autor, o paradigma de racionalidade científica é considerado totalitário na medida em que recusa a aceitar qualquer outro tipo de conhecimento que não esteja respaldado pelas regras epistemológicas e metodologias da ciência moderna. Vale lembrar que estas regras epistemológicas e metodológicas do paradigma moderno são orientadas, entre outras, pela observação factual, quantificação, divisão, classificação, ordenamento, objetividade, e, neste sentido, tudo que estiver disposto na natureza e que não se submeta a estas premissas é considerado especulação e, portanto, irrelevante cientificamente.

Entretanto, a partir do final do século XIX, começam a surgir indícios da fragilidade dos princípios sustentados pelo paradigma científico dominante. Fala-se, então, na emergência de outro paradigma de ciência que se opusesse ao paradigma da racionalidade científica. Santos (2009) reconhece a necessidade deste novo paradigma de conhecimento e delinea alguns pressupostos teóricos que poderão conduzir à construção dele. Para ele, a configuração deste novo paradigma, o qual denomina de “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2009, p.69), só pode ser obtido via especulação.

Moraes (1997) também reconhece a necessidade de a sociedade pensar em outro paradigma científico que se contraponha aos princípios e características do paradigma tradicional sendo alicerçado, este último, principalmente nas teorias newtonianas e cartesianas de ciência na era moderna.

A crise do paradigma da racionalidade moderna, em que se colocam em questionamento todos os seus princípios teóricos, epistemológicos, bem como os metodológicos, surge, principalmente, em decorrência das descobertas, no alvorecer do século XX, das teorias da relatividade e da física quântica, pois para Santos “Einstein constitui o primeiro rombo no paradigma da ciência” (idem, 2009, p.41). Moraes também parece concordar com Boaventura Santos, sendo que, para esta autora: “As descobertas relacionadas à teoria da relatividade e à teoria quântica acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana”. (MORAES, 1997, p. 59).

O paradigma emergente, subsidiado pelas teorias einsteinianas e da física quântica é que, em tese, substituiria o paradigma newtoniano-cartesiano da ciência moderna e que se consolidaria por princípios holísticos, menos racionalistas, mais flexíveis e, com isto, mais próximos das reais condições e necessidades humanas.

Mas, diante desta discussão, qual a relação entre paradigma e modelo? Como já citamos em parágrafo anterior, o conceito de modelo relaciona-se à noção de paradigmas. Os paradigmas, consolidados ou não, hegemônicos ou emergentes, vão direcionar, e até mesmo determinar, quase toda uma visão de mundo, de sociedade e, por conseguinte, das relações entre sujeitos e objetos. Neste sentido, os princípios defendidos pelos paradigmas científicos é que vão possibilitar o surgimento e a caracterização de novos modelos, ou até mesmo, a reprodução dos já existentes na sociedade.

Por diversas vezes, Kuhn enfatiza a relação estreita entre paradigma científico e modelos, pois para ele:

Com escolha do termo (paradigma), pretendo sugerir que alguns exemplos aceitos na prática científica real — exemplos que ao mesmo tempo incluem lei, teoria, aplicação e instrumentação — proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica (KHUN, 1997, p.30).

Neste sentido, e também de acordo com a visão kuhniana de paradigma científico, os modelos emergem em função do tipo de paradigma ou conjunto de paradigmas presentes nas sociedades. Kuhn chega, inclusive, a afirmar que “no seu uso estabelecido, paradigma é um modelo ou padrão aceito” (ibidem, p.43), o que nos leva a reafirmar que os conceitos de modelo podem surgir de “desdobramentos” ou consequências dos paradigmas; portanto, é no âmago do paradigma ou dos paradigmas que emergem os modelos, em seus conceitos e significados mais heterogêneos.

O modelo, no sentido amplo do termo, pode ser utilizado em pesquisas científicas como forma de explicitar relações por analogia com a realidade e que, segundo Behar (2009), o conceito de modelo é definido como um sistema figurativo que interpreta uma determinada situação ou realidade, caracterizando formas abstratas do pensamento e que também serve de parâmetro para a explicação de fenômenos educativos assim como de outra natureza. Além disto, o modelo ao ser construído deve estar embasado em uma ou mais teorias, de acordo com o foco da investigação científica a ser realizada. Para Gamboa (2007, p. 65), “o modelo funciona como o tipo mais geral de metáfora ou como uma metáfora mantida e sistemática”.

Na maioria das vezes, o termo modelo é utilizado em produções intelectuais de forma generalizada e “vazia”, desconsiderando, inclusive, as teorias filosóficas que embasam implícita ou explicitamente os significados deste termo. Daí a importância de analisarmos a categoria modelo dentro de um paradigma, pois, assim, poderemos refletir sobre este termo a partir de uma macrovisão que pode nos levar à explicação, compreensão e desvelamento do mundo ao redor.

Por exemplo, a partir da consolidação do paradigma científico “hegemônico”, foram-se criando modelos sociais e culturais baseados na linearidade, na disciplinaridade, na certeza, no utilitarismo, na previsibilidade, na imediação, no individualismo, na competitividade, na hierarquização e na fragmentação, cujos princípios norteadores destes modelos sociais e culturais estão enraizados no “antigo paradigma da modernidade”.

Entretanto, é importante e necessária a emergência de outros modelos sociais e culturais que sejam respaldados, principalmente, na cosmovisão einsteiniano-quântica, na tentativa de superar as catástrofes ocasionadas pela dominação do paradigma “cientificista” e dos modelos dele surgidos.

Gamboa (2007) esclarece, por fim, que a noção de paradigma ou modelo não pode ser entendida como o mesmo sentido nas ciências físicas e naturais. A seu ver, essa noção, nas ciências humanas, envolve uma multiplicidade de paradigmas que proporcionam uma visão mais ampla e global que a visão rígida, formal e precisa das ciências exatas.

LETRAMENTO DIGITAL E HIPERTEXTO

Entendendo o conceito de letramento digital como práticas sociais, culturais mediadas principalmente pela *Internet*, qual é, então, a relação entre letramento digital e hipertexto? Podemos afirmar que o hipertexto, na “era digital”, possibilita novas práticas de letramento, portanto práticas hipertextuais de letramento digital? E, neste sentido, podemos analisar estas práticas hipertextuais de letramento digital possibilitadas pelo hipertexto internetiano à luz de modelos pedagógicos?

Nesta tentativa inicial de construirmos os dois modelos hipertextuais de letramento digital, assumiremos a concepção de modelo, independente do tipo e da natureza, como uma forma de interpretação, explicação e reprodução de uma determinada situação educativa baseada, implícita ou explicitamente, em teorias filosóficas e pedagógicas.

O universo da *Internet* constitui-se de hipertextos que, de acordo com Lévy (1995), são considerados um conjunto de nós ligados por conexões que podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos simples ou complexos. Ainda para Lévy (ibidem), navegar em um hipertexto digital significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Sendo assim, o hipertexto digital pode ser entendido como um sistema que permite às pessoas criarem e manterem conjuntos de trechos em textos interligados de forma não-sequencial e não-linear, tendo especialmente a *Internet* como suporte de utilização.

Contudo, é importante salientar que, antes do surgimento da *Internet*, já existiam outros artefatos tecnológicos hipertextuais que possibilitavam a leitura não-linear, como os sumários, as referências bibliográficas, as notas de rodapé e até outros artefatos que se constituíam de *Links*. Porém, temos que reconhecer que, como o avanço das tecnologias digitais, a *Internet*, que tem como suporte técnico o hipertexto, proporciona maior velocidade de acesso e um volume infinitamente maior de documentos disponíveis à sociedade.

Dessa forma, com a resignificação do conceito, o hipertexto, em função do advento da “era digital”, foi-se, social e culturalmente construindo novas maneiras de leitura e de escrita de documentos, onde, no caso da tecnologia *Internet*, o “leitor” participa ativamente da redação e edição do documento que lê, podendo traçar caminhos nunca antes imaginados pelo autor, conectando uma infinidade de documentos, como se estivesse criando um novo documento-hipertexto a partir dessas associações.

Contudo, o hipertexto será considerado, aqui, como um “objeto” ou, ainda, como uma espécie de mecanismo técnico agregado à *Internet* e que, quando acionado técnica e cognitivamente pelos sujeitos durante uma atividade pedagógica na tela do computador, poderá propiciar o desenvolvimento de práticas de letramento digital que, dependendo das concepções pedagógicas que permeiam as atividades educativas, podem desenvolver práticas hipertextuais de letramento digital consideradas: inovadoras ou retrógradas, dinâmicas ou monótonas, contextualizadas ou descontextualizadas, lineares ou não-lineares, territorializadas ou desterritorializadas etc.

O que queremos com esta colocação é alertar o leitor (a) para não confundir, pelo menos neste trabalho, “sujeito” com “objeto”, pois defendemos o pressuposto de que o hipertexto é um modo de produção textual e não um gênero digital, segundo Marcuschi (2010, p. 31).

Nossa tese é que a *internet*, ao ser usada a partir de concepções pedagógicas docentes e discentes, propicia o desenvolvimento de práticas hipertextuais de letramento digital que podem estar subsidiadas em modelos pedagógicos baseados no instrucionismo ou no dialogismo, produzindo textos e ações retrógradas ou inovadoras.

Portanto, o hipertexto, enquanto objeto de escrituração eletrônica que possibilita práticas de letramento digital, só fará sentido social e culturalmente falando, e também passível de predicados ou críticas, a partir dos diferentes tipos de intervenção que os sujeitos fazem a “ele” durante o momento pedagógico em que professores e alunos usam a “tela do computador” como ferramenta pedagógica. Com isto, questionamos os autores que atribuem intrínseca e indiscutivelmente os predicativos não-linearidade, não-sequencialidade, desterritorialização ao hipertexto, em especial ao hipertexto internetiano, pois e, a nosso ver, isto depende, invariavelmente, das concepções teóricas e metodológicas que subjazem às práticas pedagógicas de sala de aula.

Nesse sentido, o que caracterizaria o hipertexto digital na educação? A utilização do hipertexto digital na educação proporciona, principalmente, a interatividade e formas específicas de linguagem a partir da interação *on-line*. Dias (1999) ressalta que essa interatividade proporcionada pelo hipertexto digital possibilita também o compartilhamento de informações sob a forma de textos, sons e imagens disponibilizados pela Internet; a promoção do desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber que, indubitavelmente, constituem novos aspectos a serem considerados nos métodos educacionais de construção do conhecimento. Logo, podemos afirmar que os sistemas hiperdigitais permitem um novo tipo de aprendizagem: a aprendizagem coletiva, cooperativa e a interativa. A perspectiva hipertextual digital parece, também, oferecer múltiplas possibilidades através das quais os próprios alunos e professores constroem sucessões temporais e escolhem os tipos de informações que desejam acessar na Internet, podendo realizar várias construções de significados com base em informações referenciais. Por sua característica não-linear e não-sequencial, o leitor-escritor tem a possibilidade de interligar informações intuitiva e associativamente, assumindo um papel ativo e plenamente interativo, na medida em que pode ser, ao mesmo tempo, autor e leitor. O hipertexto digital parece possibilitar também novas formas de ler e escrever, em função do estilo não-linear e associativo, onde a noção formal e sequencial de texto deixa de ser uma condição de produção da escrita. Podemos afirmar que os hipertextos digitais podem ser considerados como um recurso tecnológico muito especial e

poderoso, pois eles possibilitam às pessoas fazerem inferências à construção do conhecimento, sendo consideradas formas de representações mais singulares do pensamento. O hipertexto digital pressupõe uma expansão em rede, incorporando elementos de navegação eletrônica que facilitam a localização de trechos escritos de uma forma muito mais eficiente do que aquela permitida pelo texto no papel.

Apresentar discussões desta natureza, onde se prima pela compreensão das práticas pedagógicas hipertextuais mediadas pelo computador e pela *Internet*, tendo como eixo articulador dois modelos hipertextuais de letramento digital, coloca-nos em situações epistemológicas muito desafiadoras, principalmente porque, na literatura desta área, são apresentados pelo menos três correntes epistemológicas que, implícita ou explicitamente, subsidiam toda uma concepção de mundo, conseqüentemente estas três epistemologias também subsidiam a organização do trabalho escolar.

Segundo Triviños (2008), podemos caracterizar as correntes teóricas que subsidiam nossas concepções de ciência, de mundo em três: a) o positivismo em suas várias vertentes, mas que tem suas bases teóricas e filosóficas mais asseguradas em Auguste Comte; a fenomenologia, que tem como principal idealizador o Filósofo existencialista Edmund Husserl; e o materialismo dialético, cujo principal expoente é o também Filósofo Karl Marx. Podemos resumir cada uma delas da seguinte forma:

1- Positivismo: a realidade é formada por partes isoladas; a realidade são os fatos observados; os fatos são o único objeto da ciência; objetividade; unidade metodológica para a investigação dos dados naturais e sociais; uso de variáveis para medir as relações entre fenômenos; rejeição à metafísica; considera-se verdadeiro o que é empiricamente verificado; ignora relação entre sujeito (observador) e objeto (observado) e método indutivo (do particular para a generalização). Principal expoente deste método é Augusto Comte.

2. Marxista: Relação dinâmica entre sujeito e objeto; valoriza a contradição do fato observado; valoriza a atividade criadora do sujeito que observa; o pesquisador é descobridor das relações ocultas nas relações sociais; estuda as leis sociológicas que permeiam a sociedade; a matéria é anterior à consciência, sendo esta última reflexo da primeira; categorias como: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia são contempladas neste tipo de método. Principal expoente: Karl Marx.

3. Fenomenologia: familiaridade com as coisas tangíveis velam o fenômeno;

hermenêutica; holística; estudo das essências das coisas, a visão pessoal do pesquisador impera no estudo, ênfase na descrição e interpretação segundo o fenômeno pesquisado. Passos importantes para o fenomenólogo: epoché (suspensão do conhecimento) e redução (compreensão intuitiva da essência do fenômeno). Principal expoente: Edmund Husserl.

Os dois Modelos Hipertextuais de Letramento Digital que estamos propondo teorizar nesta pesquisa estão subsidiados, explícita e ou implicitamente, nas três correntes teóricas apresentadas por Triviños (2008).

O Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital tem como pressuposto teórico a corrente positivista comteana. O Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital está subsidiado em pressupostos teóricos marxistas, especialmente aqueles em que não se exclui a dimensão histórica e social das esferas humanas pois, segundo as perspectivas dialógicas e dialéticas dos filósofos Freire, Bakhtin e Vigotski, as vozes sociais polifônicas precisam ser resgatadas, uma vez que só assim poderemos organizar um mundo menos monofônico. Em outras palavras, o Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital não exclui, necessariamente, os pressupostos teóricos nem da corrente teórica positiva e nem da corrente teórica fenomenológica, apenas as reconceituam. Bakhtin (2009) afirma que as forças centrípedas, como monologizantes da realidade social também são dialógicas, pois a atitude monológica é, intrinsecamente falando, dialógica.

É importante, no entanto, destacar que o hipertexto, independentemente dos dois tipos de modelos que serão apresentados neste trabalho é, indiscutivelmente, parte constituinte da *Internet*, pois, segundo Lévy (1993), o hipertexto é concebido também como um conjunto de “nós” ou *links* ligados por conexões e estes “nós” ou *links* podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos etc. Neste sentido, podemos afirmar que a base de constituição da *Internet* é o hipertexto, pois até mesmo para acessarmos a rede mundial de computadores temos que digitar no computador “HTTP” (*Hypertext Transfer Protocol*) que, segundo Araújo (2010, p.119), “sigla que aparece em todos os endereços da rede”.

Outro aspecto a ser destacado na construção destes dois modelos hipertextuais de letramento digital é que eles serão embasados, principalmente, por teorias filosóficas e pedagógicas que foram gestadas a partir do que nós conhecemos como período moderno. A partir do “contexto da modernidade” do século XVII, propomo-nos, nesta pesquisa, a refletir

sobre as obras de autores a partir desta época e, com isto, analisaremos as suas teorias relacionado-as, criticamente, com as perspectivas instrucionistas e com as perspectivas dialógicas. A partir daí, então, daremos continuidade a reflexões mais sistematizadas dos modelos hipertextuais de letramento digital que, aqui, nos propomos a teorizar e estabelecer relações antagônicas entre ambos os modelos.

Mas, qual é a relação entre modernidade e as práticas hipertextuais de letramento digital? Em que medida existem conexões entre elas? Como nos expressamos em parágrafos anteriores, o conceito de modelo está imbricado diretamente ao conceito de paradigma e vice-versa. Neste sentido, o período “moderno” é considerado como um estágio historicamente situado da sociedade e, portanto, é influenciado pelas questões paradigmáticas vigentes. Portanto, todas e quaisquer práticas sociais e culturais, inclusive as de letramento digital, estão subsidiadas, implícita ou explicitamente, em princípios e características paradigmáticas. Daí, por que, autores como Santos (2009), Moraes (1997) e Brandão (2007) referem-se ao estágio atual da sociedade como “paradigma ou paradigmas da sociedade moderna”, ou ainda “paradigma da ciência moderna”.

MODELO HIPERTEXTUAL INSTRUCIONISTA DE LETRAMENTO DIGITAL E MODELO HIPERTEXTUAL DIALÓGICO DE LETRAMENTO DIGITAL

As práticas de letramento digital, na perspectiva do Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital, são consideradas como ferramentas “neutras” desprovidas, portanto, de qualquer viés político e ideológico. A questão sobre a origem destas práticas de letramento é concebida numa perspectiva ahistórica em função de que, neste modelo hipertextual de letramento digital, defende-se a tese de que o termo hipertexto surge com o advento das tecnologias na área da informática a partir da segunda metade do século XX, ignorando, assim, a historicidade que permeia este conceito, pois muito antes da sociedade pensar em informática, o hipertexto, já se fazia presente em muitos recursos tecnológicos impressos, tais como: a Bíblia Sagrada, o livro moderno, bem como o Memex, este último uma máquina criada por Vannevar Bush em 1945.

No Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital, ao hipertexto são atribuídas características intrínsecas como não-linearidade e não-sequencialidade desconsiderando, muitas vezes, as concepções epistemológicas que permeiam a relação entre objeto (hipertexto) e sujeitos (internautas, alunos, professores, etc.). O que mais nos preocupa

nesta tese é o fato de que muitas questões ontológicas do sujeito estão sendo transferidas ou deslocadas para a “máquina”, bem como para os objetos que a compõem. Assim, afirmar que o hipertexto é, por natureza, não-linear e não-sequencial é, no mínimo, assumir postura instrucionista, reducionista e, portanto, também acrítica frente à relação homem-máquina, pois se deslocam características intrinsecamente humanas para o objeto-máquina. Demo (2003, p. 81) argumenta que o hipertexto é tipicamente linear, recorrente, sequencial, algorítmico. E, ao permitir a navegação veloz entre os links de informações que simula as prerrogativas da inteligência humana, pode “facilmente induzir ao instrucionismo, quando o usuário se contenta com reproduzir o que encontra na máquina ou no ciberespaço (idem, ibidem), limitando, portanto, a inteligência humana devido ao fascínio pelos códigos digitais.

Ainda na relação entre sujeito e objeto, o hipertexto internetiano é quem direciona de forma determinista as práticas de letramento digital do sujeito, definindo os caminhos que devem ser percorridos pelos sujeitos que acessam a *Internet*. Neste sentido, estes sujeitos, apoiados em instruções puramente técnicas e desprovidas de qualquer filosofia crítica, acessam, de forma exacerbada, os gêneros digitais sem ter muita clareza do “por que” e nem das reais necessidades para tal ação. Assim, os sujeitos, nesta relação com o hipertexto, presentes nos gêneros digitais, perdem a noção de criticidade, de privacidade e, até mesmo, a noção de ética no momento em que estão fazendo uso da “máquina digital”. Nesta linha de raciocínio, podemos afirmar que são desenvolvidas práticas hipertextuais de letramento digital, também consideradas acríticas e descontextualizadas.

As práticas hipertextuais de letramento digital, a partir deste modelo, são caracterizadas como lineares em função de já existirem pré-determinações textuais que definirão, inclusive, a sequencialidade da leitura a ser realizada na rede mundial de computadores. Ainda de acordo com este modelo hipertextual de letramento digital, as práticas de letramento digital são orientadas sob a ótica fragmentária em função delas serem concebidas das “partes” para o “todo”; também são construídas a partir de critérios individualistas e territorialistas em função das práticas de letramento digital desconsiderarem construções coletivas em ambientes virtuais.

Considerando o Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital, predomina a crença na hegemonia do conhecimento científico sobre qualquer outro tipo de conhecimento ou saber e, assim, reforça a tese da “modernidade” de que as práticas de letramento digital, quando desenvolvidas a partir de visões apenas racionalistas e objetivistas, ocasionariam nos

sujeitos diversos progressos que vão desde progressos sociais, culturais, econômicos até os considerados “civilizatórios”.

Alguns gêneros digitais, tais como *Moodle* e Tele-Ensino, que são plataformas virtuais de aprendizagem muito usadas na oferta de educação a distância, são considerados “depósitos de informações” onde são armazenadas as práticas de letramento digital de professores, tutores e alunos envolvidos em situação pedagógica.

Já no modelo hipertextual de letramento digital, os pressupostos teóricos constituintes são considerados dialógicos na medida em que se objetiva reconceituar os pressupostos teóricos do Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital apresentado anteriormente. Parte-se de visões menos preconceituosas com ênfase aos aspectos sociais e culturais nas práticas de letramento digital, em especial aquelas emergidas no contexto da *Internet*.

Nesta nova reconfiguração dos pressupostos teóricos subjacentes ao Modelo Hipertextual Instrucionista, o Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital procura resgatar a historicidade do termo hipertexto. O hipertexto, nesta visão dialógica, pode assumir duas formas de emergência. A primeira, como já foi dito em parágrafos anteriores deste projeto, afirma que o surgimento do hipertexto como “objeto” inserido em suportes tecnológicos é anterior à ideia de informática. Ou seja, as formas de escrituração presentes em vários suportes tecnológicos como paredes das cavernas, papiros, códex, tabuinhas, livro impresso, Memex, televisão já apresentavam o hipertexto em suas configurações. Neste sentido, a concepção de hipertexto não está relacionada especificamente ao surgimento das primeiras tecnologias digitais, como entendem os autores que se identificam com este princípio constituinte de uma das características do Modelo Hipertextual Instrucionista de Letramento Digital, pois, para se entender o hipertexto, exige-se que sejam estabelecidos diálogos com outras mídias surgidas anteriormente à era digital. A outra forma de se conceber o hipertexto em uma perspectiva histórica, portanto, dialógica e anterior ao surgimento das tecnologias digitais, está relacionada à própria condição cognitiva humana. Ou seja, nesta visão, a ideia de hipertextualidade é, por natureza, constituinte da condição humana, pois o homem já possui as condições básicas biológicas para o desenvolvimento da hipertextualidade, contudo, os suportes tecnológicos serviriam como “meio” para a ampliação dessas capacidades hipertextuais humanas. Em outras palavras, no Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital, o hipertexto ora é concebido como condição cognitiva do

desenvolvimento humano, ora é concebido como “objeto” historicamente situado e presente em vários suportes tecnológicos, podendo ser estes suportes tecnológicos impressos, eletrônicos ou digitais.

Ainda na perspectiva do Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital, as práticas hipertextuais de letramento digital não são consideradas ferramentas “neutras”, pois tais práticas, construídas em ambientes virtuais, podem causar transformações ou consequências de ordens sociais, políticas, econômicas etc. Outro pressuposto básico presente neste Modelo Hipertextual de Letramento Digital está relacionado às características da não-linearidade e não-sequencialidade, que não são considerados predicativos intrínsecos à ideia de práticas hipertextuais digitais, como defende o Modelo Hipertextual Instrucionista. Portanto, se o hipertexto digital, possibilita, ou não, práticas de letramento digital lineares-sequenciais, bem como territorializadas ou desterritorializadas, dependerão de uma série de fatores culturais, subjacentes às relações sociais em que as mídias se fazem presentes.

Na relação entre sujeito e práticas hipertextuais digitais, o Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital parte do princípio de que tanto sujeito quanto objeto interagem em ambientes virtuais, pois sempre, “por detrás” de um objeto, existe implícita ou explicitamente um outro sujeito. Contudo, este mesmo modelo Hipertextual defende o princípio de que sempre predominará a primazia do sujeito, ou dos sujeitos, sobre o objeto, ou seja, os sujeitos sempre serão considerados como protagonistas das suas práticas hipertextuais de letramento digital, escolhendo e definindo os caminhos a serem percorridos na *cibercultura*, em função das suas reais necessidades e anseios.

Em síntese, o Modelo Hipertextual Dialógico de Letramento Digital reconhece a relação dialógica entre sujeito-objeto-sujeito (este penúltimo entendido, aqui, como hipertexto presente também na *Internet*). Com base nestes pressupostos, podemos assim dizer que, quando o sujeito é concebido como construtor das suas próprias práticas de letramento digital, a possibilidade de ele “cair” nas armadilhas da *cibercultura* é pequena, pois este sujeito será capaz de interagir virtualmente, de forma crítica e autônoma, na rede mundial de computadores.

RESUMO COMPARATIVO ENTRE OS DOIS MODELOS HIPERTEXTUAIS DE LETRAMENTO DIGITAL

MODELOS CARACTERÍSTICAS	MODELO HIPERTEXTUAL INSTRUCIONISTA DE LETRAMENTO DIGITAL	MODELO HIPERTEXTUAL DIALÓGICO DE LETRAMENTO DIGITAL
CONCEPÇÕES TEÓRICAS SUBJACENTES	CIENTIFICISMO MODERNO (GALILEU, BACON, DESCARTES, COMTE, TAYLOR, DURKHEIM, SKINNER, TECNICISMO PEDAGÓGICO	FILOSOFIAS E TEORIAS CRÍTICAS MODERNAS (KARL MARX E ENGELS, BAKHTIN, VYGOTSKY, PAULO FREIRE)
ORIGEM DAS PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LD	ADVENTO DA “ERA DIGITAL” AHISTÓRICO E ACRÍTICO	ANTERIOR AO ADVENTO DA “ERA DIGITAL” HISTÓRICO E CRÍTICO
CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LD	NEUTRALIDADE	IDEOLÓGICA, CULTURAIS E POLÍTICA
FUNÇÃO DAS PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LD	CRENÇA INCONDICIONAL NO PROGRESSO EM VÁRIAS ESFERAS	POSSIBILIDADE DE PROGRESSO
CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LD	SÃO INTRINSECAMENTE NÃO-LINEARES, NÃO-SEQUENCIAIS, DESTERRITORIZALIZADAS	POSSIBILIDADE DE SEREM (OU NÃO) LINEARIDADES, SEQUENCIALIDADES E TERRITORILIDADES
RELAÇÃO ENTRE SUJEITO E MÍDIA NAS PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LD	PRIMAZIA DO OBJETO SOBRE O SUJEITO OU PRIMAZIA DO SUJEITO SOBRE OBJETO (UNILATERALIDADE)	DIALOGISMO E DIALÉTICA ENTRE SUJEITO E OBJETO (COMPLEMENTARIEDADE)
TIPO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO EM FUNÇÃO DAS PRÁTICAS HIP. DE LD	ALIENADO E ACRÍTICO. DESPROVIDO DE FILOSOFIA CRÍTICA.	CONSCIENTE E CRÍTICO. PROVIDO DE FILOSOFIA CRÍTICA.
CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS HIPERTEXTUAIS DE LETRAMENTO DIGITAL	DESCONTEXTUALIZADAS, INDIVIDUALIZADAS E TERRITORIALIZADAS	CONTEXTUALIZADAS, COLETIVAS E DESTERRITORIZADAS

(Fonte: próprio autor do projeto)

CONCLUSÃO

A realização deste estudo possibilitou inferir que é possível uma compreensão das práticas hipertextuais digitais escolares a partir dos dois modelos hipertextuais de letramento digital. No primeiro modelo, denominado modelo hipertextual instrucionista de letramento digital, as práticas hipertextuais digitais escolares podem estar sendo subsidiadas por pressupostos conservadores, a-históricos e acríticos. Já no segundo modelo, intitulado modelo hipertextual dialógico de letramento digital, as práticas hipertextuais digitais escolares podem estar sendo subsidiadas por pressupostos transformadores, históricos e críticos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 109- 134.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.) **Educação online – teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 75-88.

DIAS, Cláudia. **Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais**. Revista Ciência da Informação, v28 n.3, Brasília, dez1999. 25-36p.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e metodologias**. Chapecó-SC: Argos, 2007

KUHN, Thomaz S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LÉVY, Pierri. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

PROJETO PROFESSOR CONECTADO. Plano técnico e pedagógico. Secretaria Municipal de Educação de Anápolis- GO, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 20008.