

## LER E ESCREVER NA CULTURA DIGITAL

Andrea Cecilia Ramal

1 RAMAL, Andrea Cecilia. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.

*“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.” (Pierre Lévy, 1993, p.17)*

Nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão da história se dava através das narrativas orais: o narrador relatava as experiências passadas a ouvintes que participavam do mesmo contexto comunicacional. Era uma espécie de história encarnada nas pessoas: quando os mais velhos morriam, apagavam-se dados irrecuperáveis pelo grupo social. O saber e a inteligência praticamente se identificavam com a memória, em especial a auditiva; o mito funcionava como estratégia para garantir a preservação de crenças e valores. O tempo era concebido como um movimento cíclico, num horizonte de eterno retorno.

A escrita inaugurou uma segunda etapa na história humana. Com ela, mudaram as relações entre o indivíduo e a memória social. O sujeito pôde projetar sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências, no papel. Ao fazer isso, pôde analisar o próprio conhecimento das coisas e do mundo, e fazê-lo chegar até os homens de outras culturas e outros tempos. O saber que era condicionado pela subjetividade se tornou objetivo e possível de se distanciar; a experiência pôde ser compartilhada sem que autor e leitor necessariamente participassem do mesmo contexto.

A escrita relativiza o papel da memória: é como se fosse um auxiliar cognitivo situado fora do sujeito. Ela torna presente e atemporal a palavra dos líderes, suas realizações, suas leis. Assim ajuda a tecer, linha após linha, as páginas da História.

Em vez do horizonte de eterno retorno das narrativas orais, a escrita traz o sentido de *linearidade*. A memória de uma cultura já não cabe apenas no conto: ela é constituída de documentos, vestígios, registros históricos, datas e arquivos. Tudo passa a estar inscrito numa cronologia. À lógica da justaposição, própria da oralidade, contrapõe-se a lógica do encadeamento. À autoridade do autor sem a obra material

(narrador) contrapõe-se a autoridade da obra sem necessidade da presença do autor: o texto fala por si mesmo. O distanciamento possibilitado pela grafia permite o registro das experiências e das hipóteses, o conhecimento especulativo, o documentário de comprovações, a compilação de teorias e paradigmas.

A possibilidade de tratamento objetivo dos fatos e das experiências advinda da escrita traz, por outro lado, a desconfiança quanto ao efetivo entendimento das mensagens. Esta dualidade se reflete numa pressão em direção à universalidade e à objetividade. Passamos da revelação à decifração, como se o mundo fosse um livro a ser lido e interpretado. O saber está distanciado, disponível e maleável para a leitura, o estudo e a avaliação de outros sujeitos. É uma espécie de memória impessoal que traz com ela uma preocupação certamente não muito nova, mas que vai ganhar ênfase no imaginário dos especialistas: a de conseguir produzir, registrar ou estabelecer verdades que sejam definitivamente independentes dos sujeitos que as produziram e dos contextos em que foram geradas – portanto, permanentes, absolutas e universais. A ambição teórica será a construção de enunciados que falem por si mesmos, sem a necessidade de mediadores ou intérpretes. A escrita dá impulso às estruturas normativas e desempenha um papel fundamental na constituição do discurso científico.

A escola se entende a partir das categorias próprias da cultura escrita: sua organização se faz sobre o conhecimento objetivo dos fatos, seu currículo se estrutura em função de saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais, independentemente do contexto. Também assim se dá a relação com os textos, que falam por si mesmos: cabe ao aluno-leitor descobrir “o que o autor quis dizer”, evitando a recriação, entendida como desvio do sentido original e “puro”. Nesse ponto, a escola é herdeira da tradição positivista e do estruturalismo de Saussure, que separa a *língua* (fenômeno social) da *fala* (expressão individual de cada sujeito, circunstancial e contextualizada). Seguindo a tendência da busca e da valorização da objetividade e da neutralidade, contra a diversidade de interpretações, a escola estuda a língua como fenômeno estático, direcionando o ensino para a sistematização das normas, para a adequação ao sistema, sem abrir espaço para a diversidade, para a multiplicidade de interpretação dos signos, para as intenções dos falantes. Daí o predomínio das linguagens matemáticas ou “exatas”, que não se prestam à polissemia; pois, como aconselhava Francis Bacon, é mais seguro

“...imitar a sabedoria dos matemáticos, estabelecendo desde o início as definições de nossas palavras e termos, para que outros possam saber como os aceitamos e entendemos, e decidir se concordam ou não conosco” (*apud* Hacking, 1999).

Nessa escola, **ler** equivale a compreender o que foi expressado, como buscando acesso a uma lei universal. O texto é retirado de sua função social viva, seu contexto, suas raízes e sua história. Ele existe objetivamente, externo ao leitor e, portanto, é a ele estranho. O aluno não tem controle sobre ele - ao contrário, é o texto que, de certa forma, exerce o controle, uma vez que o estudante, sem possuí-lo, nada vale. O texto surge, assim, como fator de alienação escolar.

O conhecimento escolar da cultura letrada se estruturou como as páginas de um livro: linear, encadeado e segmentado. Num livro é difícil, mesmo incômodo, consultar dois trechos de páginas diferentes ao mesmo tempo: na escola também. É preciso passar primeiro pelo pré-requisito, e só depois ver o seguinte.

Apesar de tê-lo objetivado no papel, a escola não prescindiu do conhecimento memorizado, como se não confiasse no novo auxiliar cognitivo. Com uma diferença, porém: para os narradores, a história relatada fazia sentido porque era parte de suas vidas; na escola, isso quase nunca ocorreu: justamente se memoriza o que não faz sentido, o que não tem relação com a realidade, o que só serve para depois.

A cultura escrita raramente chega sem violência, inclusive porque, devido ao prestígio que os sistemas alfabetizados adquiriram, acaba se designando a cultura oral como inferior. T. Astle escreveu em 1874 que “a mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais sutil é a escrita; a primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta, e a segunda, dos selvagens sem civilização” (*apud* Olson, 1997). Visões similares ainda existem hoje, embora menos explícitas, por exemplo, em alguns povos da África, nos quais vêm sendo estabelecidos alfabetos para representar línguas orais, trazendo aos aprendizes não apenas uma técnica de escrita, mas também “todos os diferentes conteúdos e conceitos que uma cultura letrada elabora com a própria força da escrita, e que neste caso é, além do mais, uma cultura estrangeira” (Lopes, 1998). Em Moçambique, as populações migrantes do campo, deslocadas e dispersas da sua cultura de origem, são compelidas a se alfabetizar no idioma dominante, sendo inevitável o abandono da língua materna e, por conseqüência, o abandono da forma peculiar que cada cultura tem de ver o mundo e de conceber a experiência vivida. Segundo Lopes (1998), “a política lingüística moçambicana está ainda no pós-independência a ser utilizada como instrumento de dominação, de fragmentação e de assimilação”.

Mas não é preciso ir tão longe: no Brasil conhecemos uma realidade análoga, quando na educação das crianças são impostas as normas da língua “cultura”, desprezando os saberes que elas trazem do próprio meio cultural – fenômeno que tem repercussões mais graves nos alunos provenientes do interior, ou de classes sociais injustiçadas. Estas crianças ingressam num mundo todo feito contra elas, ao qual, naturalmente, têm dificuldades para se adaptar.

A escola costuma limitar a possibilidade de penetrar na experiência do outro; com seus currículos rígidos, fundamentados sobre uma concepção racionalista e linear, a educação escolar muitas vezes se constitui como dominação da razão sobre outras competências e saberes humanos, mais ligados ao espírito, à afetividade, ao emocional. A relação com textos não se dá tanto pela narrativa e pela criação como pela interpretação e análise morfológica, abrindo-se mão da memória e da experiência pessoal, em nome da centralidade do intelecto, imposta pela busca prioritária de uma compreensão teórica do real e da linguagem.

A escola como a conhecemos até agora, enfim, tem muito mais de monologismo do que de polifonia – estou me apropriando de conceitos do lingüista russo Mikhail Bakhtin. Uma escola *monológica* é aquela em que um único sentido sobressai, impedindo os demais de virem à tona. Esse tipo de trabalho com a linguagem exclui a dimensão criadora; a língua passa a servir, numa análise mais ampla, até mesmo como um instrumento de reprodução do sistema. Em lugar disso, na perspectiva da polifonia

“Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico. (...) Em qualquer momento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos que serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo”(Bakhtin, 1985).

A polifonia, para Bakhtin, é um jogo dramático de vozes “que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese de conjunto, cria uma tensão dialética que configura a arquitetura própria de todo o discurso” (*apud* Silva e Cid, 1998).

Anular a possibilidade da polifonia é anular o diálogo e a reconstrução possível de sentidos, fechando o acesso ao que só poderia ser completado pelo leitor. Clarice Lispector (1980) escreveu: “ao prender o que me aconteceu usando palavras estarei destruindo um pouco o que senti - mas é fatal”. Talvez não seja: quem lê reconstrói.

### ***A cibercultura***

A conexão simultânea dos atores da comunicação a uma mesma rede traz uma relação totalmente nova com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade. Do horizonte do eterno retorno das narrativas, e da linearidade das culturas letradas, passamos a uma percepção do tempo, mais do que como linhas, como pontos ou segmentos da imensa rede pela qual nos movimentamos. Vivemos num ritmo de velocidade pura; como afirma Lévy (1993), não há horizonte, nem ponto-limite, um "fim" no término da linha. Ao contrário, vivemos uma fragmentação do tempo, numa série de presentes ininterruptos, que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades múltiplas que variam de acordo com o momento. Enquanto na era da escrita o mote é "construir o futuro", hoje vale o que ocorre neste preciso momento.

O megadesign hipertextual reconfigura todo o espaço. Trata-se de um ciberespaço, interativo e receptivo a todas as vozes conectadas que desejem escrever uma parte do megatexto produzido pela inteligência coletiva.

O hipertexto, nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática, é também uma espécie de metáfora que vale para as outras dimensões da realidade. Interessa-me estudá-lo nessa perspectiva, e aí está uma de suas conexões com o campo educacional. A internalização da estrutura do hipertexto como mediação para a produção de conhecimento implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender. Como afirmam Landow e Delany (1991), a hipertextualidade não é um mero produto da tecnologia, e sim um modelo relacionado com as formas de produzir e de organizar o conhecimento, substituindo sistemas conceituais fundados nas idéias de margem, hierarquia, linearidade, por outros de multilinearidade, nós, *links* e redes.

O que é um hipertexto<sup>1</sup>? Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários *links*, que permitem tecer o caminho para outras *janelas*, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede. Na Internet, cada *site* é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto. Na definição de Jay Bolter (1991): "as partes de um hipertexto podem ser agrupadas e reagrupadas pelo leitor".

---

<sup>1</sup> - Uma pesquisa sobre a história do hipertexto pode ser realizada no **Virtual Museum of Computing**. (<http://www.nma.gov.au/vlmp/computing.html>).

Cada uma das páginas da rede é construída por vários autores: designers, projetistas gráficos, programadores, autores do conteúdo do texto. Cada percurso textual é tecido de maneira original e única pelo leitor cibernético. Não existe, portanto, um único autor: seria mais adequado falar de um sujeito **coletivo**, uma reunião e interação de consciências que produzem conhecimento e navegam juntas.

### **O hipertexto como subversão da escola linear**

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. O fim é o próprio *link*. Se a marca do início determina a forma de construção da narrativa, poderíamos dizer que, sem um princípio único, várias narrativas seriam possíveis – todas aquelas construídas pelo leitor, como protagonista de uma construção em que o *ouvinte* trabalha os fios e tece a narração seguinte.

Um hipertexto é subversivo com relação à forma. Ele amplia os recursos expressivos do texto escrito na possibilidade de articular imagens, palavras e sons. E, se não podemos dizer que amplie os recursos da oralidade, pelo menos verificamos que modifica as suas condições, na medida em que acrescenta à fala e à narração a possibilidade de vínculo com a palavra escrita e as ilustrações. Ocorre ainda a subversão na hierarquia interna do texto: imagens falam, muitas vezes, mais do que palavras. A ilustração conquista o espaço da mensagem. Imagem e som ganham o

status de "linguagem" e, portanto, invadem o espaço do significante escrito para tornar-se, também elas, novos textos, concebidos com diferentes modelos e igualmente relevantes para a comunicação social. A imagem disponibilizada na Internet e acessada pelo aluno passa a ser também mediadora para o conhecimento do mundo<sup>2</sup>.

O hipertexto é subversivo até com relação à postura física do leitor. Do livro de rolo, que não permitia ler, comparar e fazer anotações ao mesmo tempo, já que o leitor devia segurá-lo com ambas as mãos para poder correr o texto, ao livro encadernado, que permite virar as páginas, mas sempre em seqüência, uma após outra (e nunca uma e outra), passamos a um texto totalmente maleável. Poderá não ter, e isso é certo, os encantos do papel ou do pergaminho; mas nos permite a visibilidade das janelas, a abertura das múltiplas caixas de texto, os recursos de cortar e colar fragmentos, a infinidade de dobras caleidoscópicas.

Essa maleabilidade traz a reflexão sobre o *digital* – trata-se de outro tipo de materialidade. Muda a relação com o objeto: o texto não é mais algo palpável, mas feito de *bites*, e ocupam um espaço difícil de definir ou imaginar. Essas informações digitais são provisórias e plásticas. Obedecem a um ritmo específico de pertinência imediata e de obsolescência acelerada. A informatização instaura, como prevê Pierre Lévy, um novo regime de circulação e de metamorfose das representações e dos conhecimentos.

O que muda na alfabetização, no letramento, nos processos educacionais de internalização das formas comunicacionais nesta cultura digital? Parece-me que as rupturas são tão radicais que exigirão um repensar de alguns dos elementos básicos da escola. Citarei apenas alguns deles.

Em primeiro lugar, deveremos rever nossos referenciais teóricos. Piaget, Vygotsky, Ferreiro iluminaram a reconstrução dos métodos e processos de alfabetização na escola visando garantir ao aluno um papel mais ativo. Graças a eles e outros tantos, pudemos saber um pouco mais sobre como o aluno pensa e como constrói o conhecimento. Hoje, mudando as formas de construção do saber, teremos que voltar a pensar esses pressupostos. Podemos ainda considerar os mesmos estágios mentais do construtivismo com crianças que têm acesso ao computador antes de se alfabetizarem? Se Vygotsky nos fez perceber o caráter dialético de construção da mente, na interação com o meio através da linguagem, de que forma sua obra deve ser relida hoje, quando os signos se multiplicam e um novo mundo,

---

<sup>2</sup> - Desenvolvi estas idéias em outro artigo: RAMAL (1997).

virtual, reproduz as tensões e os conflitos lingüísticos do mundo real? Partindo do princípio de que cada método pedagógico revela uma concepção do ser humano e uma compreensão sobre o modo como se aprende, parece-me que são necessárias novas pesquisas para verificar quem é o sujeito da educação hoje. Para começar, já sabemos que é alguém que interage com uma máquina, um dispositivo mediador a partir do qual (re)conhece o mundo.

Além disso, deveremos rever nossos currículos. A linearidade dará lugar ao hipertextual, ao móvel e flexível. A escola estruturalista dos saberes prontos, definidos, acabados e descontextualizados será desestabilizada pelo descentramento, pela contínua produção e negociação de sentidos e de novos discursos, pelas construções abertas e as paisagens inusitadas. Os conteúdos deixarão de se percorrer como páginas de um livro, para se tornarem janelas de um hipertexto, em múltiplas dimensões que se interconectam e interpenetram. As janelas abertas deixarão entrar luzes imprevistas.

Um terceiro ponto: as relações de poder que surgem na escola a partir dos instrumentos tecnológicos são totalmente novas. Pela primeira vez na história, a tecnologia da dominação é mais conhecida pelo “dominado”. Em outros termos: até hoje o professor trazia o saber, a norma culta, a escrita “correta”, para os não-letrados, reproduzindo no contexto escolar (por mais que houvesse cuidado e respeito pelo aluno) as situações de imposição lingüística vividas pelas culturas orais. Hoje, ocorre um paradoxo: aquele a ser educado é o que melhor domina os instrumentos simbólicos do poder, o aparato de maior prestígio: as tecnologias. O que ocorrerá na sala de aula? Parece-me que as parcerias e a aprendizagem em conjunto serão inevitáveis.

O quarto ponto é a necessidade de reinventarmos a nossa profissão. Usando a linguagem dos PCNs, vejo o papel do professor decisivo nos três eixos de conteúdos curriculares: nos conteúdos conceituais, como **arquiteto cognitivo**, responsável por traçar as estratégias e definir os métodos mais adequados para que o aluno chegue a uma construção ativa do conhecimento; nos conteúdos procedimentais, como **dinamizador de grupos**, ao ajudar os estudantes a descobrirem as formas pelas quais se chega ao saber, os processos mais eficazes e o diálogo possível entre as disciplinas, gerenciando uma sala de aula na qual os estudantes, com suas diversas competências, dialogam com respeito entre si e estabelecem parcerias produtivas; e nos conteúdos atitudinais, como **educador**, comprometendo-se com o desafio de estimular a consciência crítica para que todos os recursos desse novo mundo sejam

utilizados a serviço da construção uma humanidade também nova, com base nos critérios de justiça social e respeito à dignidade humana (Ramal, 2000).

Finalmente, creio que devemos pensar o que significa construir uma pedagogia *intercultural*. O prefixo *inter* indica ênfase nas trocas, nas conexões, no diálogo. Lopes (1998) distingue o intercultural do multicultural que, para ele, é um termo estático, “que pode, na realidade cotidiana, traduzir-se pela simples justaposição de culturas múltiplas no interior duma sociedade, sem comunicação entre elas, cada uma permanecendo fechada o mais que lhe for possível”. O intercultural, ao contrário, é movimento e reciprocidade. Construir uma pedagogia intercultural será tornar possível, no currículo, a abertura ao outro, reconhecendo que a experiência do outro é fundamental para a constituição da subjetividade e para a produção de saber coletivo. A pedagogia intercultural é, em termos bakhtinianos, a resposta polifônica ao monologismo.

Acredito na possibilidade de que o hipertexto contemporâneo – construído na soma de muitas mãos, e aberto para todos os *links* e sentidos possíveis - seja uma versão dessa polifonia que Bakhtin procurava; e na escola, uma possibilidade para construir uma sala de aula aberta à pluralidade de vozes, à construção coletiva, à partilha das interpretações, à democracia da palavra. Para isso, será necessário reentender a palavra, a escrita e o texto como unidades discursivas que só encontram sua completude no processo dialógico, e reconstruir o processo educativo como um acontecimento de interação de consciências. A escola da cibercultura pode tornar-se o espaço de todas as vozes, todas as falas e todos os textos. O desafio mais instigante é o do professor, que pode finalmente reinventar-se como alguém que vem dialogar e criar as condições necessárias para que todas as vozes sejam ouvidas e cresçam juntas.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1985, 2a.
- BOLTER, David Jay. **Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing**. New Jersey: Lawrence Earlbaum, 1991.
- HACKING, Ian. **Por que a linguagem interessa à filosofia?** São Paulo: UNESP/Cambridge University Press, 1999.

- LANDOW, G. P. and DELANY, P. "Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: the State of the Art", *in* DELANY, P. and LAKOFF, G. (orgs.) **Hypermedia and Literary Studies**, Cambridge: The MIT Press, 1991.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOPES, José S. M. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: Em busca de fundamentos para uma educação intercultural**. Caxambu: 21<sup>a</sup> ANPEd, 1998.
- OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.
- RAMAL, Andrea Cecilia. "Formar professores na cibercultura" *in* **Revista da AEC**, junho de 2000, no prelo.
- \_\_\_\_\_ . "O templo da palavra invadido pelo mundo da imagem e da navegação" *in* **Revista Guia da Internet.br**. Rio de Janeiro: Ediouro, número 8, 1997.
- SILVA, Armindiara Braga Longo da "e" CID, Lúcia Therezinha Ribeiro de Araujo. "Projeto de Pesquisa: O projeto de leitura na sala de aula". **Revista Inovação em Processo**, no. 13. Rio de Janeiro: Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 1998.