

Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto

Luís Cláudio Dallier Saldanha¹

Resumo

Análise das implicações decorrentes das novas tecnologias na aprendizagem, focalizando as relações estabelecidas entre subjetividade, conhecimento e hipertexto, e o risco de se reduzir o conhecimento à informação no ciberespaço.

Palavras-chave: Ciberespaço; aprendizagem; subjetividade.

Abstract

The object of this study is to analyse the implications of new technologies in the learning. Our focus is the relationships established between subjectivity, knowledge and hypertext, and the risk of reducing the knowledge to information in cyberspace.

Keywords: Cyberspace; learning; subjectivity.

1. Doutor em Educação (UFSCar) e Mestre em Letras (USP), membro pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar) e Professor Visitante da Pós-Graduação da UNICEP/S. Carlos. Foi professor titular, coordenador de curso e coordenador acadêmico da FADISC, entre 1999-2005. Autor de dois livros e diversos artigos na área de Estudos Literários e Tecnologia Educacional. *Email:* dallier@linkway.com.br

Introdução

Usada como metáfora da complexidade da rede, da arquitetura e da navegação na *Web*, da experiência de se estar perdido no ciberespaço, e até como imagem da construção e busca do conhecimento em ambientes virtuais, a imagem do labirinto é largamente empregada para se referir ao hipertexto.

O modelo ou sistema hipertextual eletrônico encontraria na metáfora do labirinto uma analogia não apenas com os processos de desorientação e de certa “perdição” na rede, mas, também, remeteria às experiências de construção do conhecimento valendo-se de percursos e processos inéditos e imprevisíveis no contexto das navegações no ciberespaço.

O poder pedagógico do hipertexto, labirinto que abriria possibilidades de percursos plurais, se manifestaria na superação da autoridade do autor, na própria dissipação da distinção ou da hierarquia entre autor e leitor, nas transgressões e escolhas realizadas por meio de leituras múltiplas em textos não-lineares e destituídos de autoridade e, ainda, através de uma subjetividade que conquistaria a liberdade e desenvolveria a criatividade. Tudo isso se daria graças ao colapso da figura opressiva de um detentor ou centro autorizado do saber, muitas vezes identificado com o próprio livro e o professor convencionais.

Para os otimistas do ciberespaço, a incerteza, a imprevisibilidade, o aleatório, a interatividade e a liberdade presentes nos processos de navegação no ambiente hipermediático seriam garantias da autonomia que facilitaria processos de aprendizagem descentralizados, abertos, criativos e dialógicos. O leitor/navegador não apenas percorreria um labirinto, mas, também, construiria labirintos.

Por isso, se é possível se perder nas encruzilhadas deste labirinto informático, apregoa-se em contrapartida a possibilidade de encontros com o outro e com a aventura de se elaborar novas formas de aprendizagem em meio às indeterminações do ciberespaço. No entanto, cabe indagar em que medida é possível a experiência autêntica de um sujeito que, não passando de um usuário desorientado no caos de informações e estímulos da rede, se reconheça verdadeiramente perdido em relação ao Outro ou a si mesmo. Mais ainda, é preciso questionar as possibilidades de realização de uma subjetividade que experimente o encontro com o Outro e a construção autônoma de um conhecimento emancipador.

Assim, torna-se pertinente uma visão crítica das promessas de realização de uma aprendizagem e subjetividade inéditas e autônomas nas relações intermediadas pelo hipertexto no ciberespaço, verificando até que ponto o sujeito e o diálogo não passam de uma utopia ou mesmo de uma falsa promessa nos discursos e vivências da cibercultura.

Possibilidades pedagógicas do tratamento do texto no cyberespaço

Diante das revoluções que as novas tecnologias da informação e da comunicação acarretariam à produção e ao consumo dos textos no ciberespaço, há quase um consenso para apontar o poder pedagógico e criativo do hipertexto nas possibilidades de escrita e de leitura que ele abriria. Todavia, seria precipitado garantir que, ao se explorar adequadamente o suporte digital e se valer das novas dinâmicas do texto no ciberespaço, os processos de aprendizagem por meio da escrita e da leitura no hipertexto eletrônico são radical e qualitativamente superiores àqueles realizados por meio dos textos impressos.

Não é incomum encontrar vozes que proclamam um sentido libertário, democrático e formativo inscrito na dinâmica do hipertexto. Na tela, o texto assumiria formas que, não sendo fixas, oportunizariam novas velocidades e estratégias no tratamento de seu material; as fronteiras não se tornariam tão visíveis e o leitor teria a oportunidade de embaralhar, entrecruzar e reunir textos no meio digital. Chartier (1998, p. 13) enumera essas possibilidades chamando a atenção para a “revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”.

Lévy (1996, p. 40), considerado um otimista em relação às possibilidades do ciberespaço, entende essa diferença como um papel mais “ativo” que o leitor assume, pois “ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa”.

A partir da diferenciação entre “hipertexto construtivo”, no qual haveria maior liberdade e menos tirania do espaço e das possibilidades inscritas em um *software*, e o “hipertexto exploratório”, no qual o leitor ou navegador teria mais chances de se perder e ficar oprimido pelas possibilidades pré-programadas, anuncia-se nesta era informática o surgimento do leitor de “hipertextos construtivos” como um leitor “operador”. Este seria um construtor ou co-criador, participando do texto “social” em igualdade de condições, ainda que tardiamente (cf. MOULTHROP, p. 154).

Por meio da mudança do paradigma do texto linear para o texto em rede, irromperia não apenas um novo tipo de leitor - o navegador, mas também se daria o desaparecimento do autor e de sua autoridade ou, pelo menos, uma reconfiguração de seu papel e status. Mais ainda, em contrapartida ao leitor e autor, surgiria uma espécie de “lautor” (*wreader*), que reuniria em si tanto o consumidor quanto o produtor de textos (cf. BELLEI, 2002, p. 70-1).

Para Santaella (2004, p. 175), o funcionamento da máquina hipertextual proporciona um “contexto dinâmico de leitura comutável entre vários níveis midiáticos”, tornando-se, assim, “uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro”. Isso caracterizaria “uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura”, pois a “leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor”.

E aqui, alguns vislumbram um poder crítico e formativo do hipertexto e do ciberespaço, uma vez que a suposta passividade do leitor dos textos convencionais daria lugar a uma interatividade produtiva, na qual o navegador ou explorador do hipertexto criaria, modificaria e recuperaria os contextos de um sistema de conhecimentos em expansão (cf. JOYCE, 1995, p. 41-2).

Mesmo diante do caos característico do ciberespaço, há aqueles que identificam a oportunidade para a abertura de “trajetos pessoais de leitura, caminhos de descoberta, espaços de escolha”. Isto porque o saber se apresentaria definitivamente como provisório e o navegador teria, então, consciência de suas limitações, pois “ler a internet é construir um labirinto, é também perceber claramente a impossibilidade da exaustividade e aceitar de forma estruturada pensar o provisório e o parcial”. Em face das tecnologias que permitem a expansão das possibilidades, colocando o ser humano no centro, a tarefa do educador consistiria, desse modo, em “propor caminhos originais de apropriação desse ciber/hiper/espaço” (ALAVA, 2002, p. 204, 214).

O caráter caótico e labiríntico do ciberespaço, entendido muitas vezes como algo pedagogicamente promissor, chega a ser ameaçado, na visão de alguns, pela proliferação de portais que teriam a pretensão de guiar o navegador e suprir todas suas necessidades ou desejos. Seriam “portais-currais” que, submetidos aos interesses econômicos e publicitários, não estimulariam uma errância criativa na rede.

Quando adequadamente utilizado, o ciberespaço seria então portador de um novo projeto de formação. Se o *software* utilizado oferecer alternativas de leitura, permitir a personalização do próprio programa de leitura, facilitar o estabelecimento de vínculos, anotações, recortes, enfim, uma navegação que explore todo o potencial de um hipertexto, então, diriam os mais otimistas, nesse caso, surgem novos tipos de leitura e a abertura para a autonomia no aprendizado.

No entanto, cabe ainda verificar se realmente está inscrito no hipertexto eletrônico um diferencial qualitativo que permitiria identificar nele a possibilidade de uma formação crítica.

Entraves à formação no hipertexto

A crença num poder pedagógico quase ilimitado do hipertexto não é compartilhada por todos que se valem dos recursos do ciberespaço e sobre este procuram desenvolver algum tipo de análise.

Para além de uma resistência estéril e conservadora às novas tecnologias, há uma inquietante e produtiva preocupação por parte de muitos teóricos críticos em identificar as falsas promessas e beatitudes vislumbradas no hipertexto e no uso pedagógico que dele se faz no ciberespaço.

Rosemberg (1994, p. 270, 310) é um daqueles que consideram ser um entusiasmo descabido atribuir ao hipertexto a capacidade de oferecer aos que dele participam experiências educacionais e estéticas recompensadoras. Ele lembra que os hipertextos são “inteiramente constituídos de rotinas: construções compostas de regras discretas e de relacionamentos, programados para operar de forma regular e confiável até mesmo na sua “vastidão e acaso”. Mesmo as possibilidades de transgressão e escolhas, abertas pelo questionamento da hierarquia entre autor e leitor, somente se realizariam por estarem “confinadas a um espaço geométrico” que artificialmente suprime a categoria de temporalidade. A pretensa possibilidade infinita de escolhas estaria prevista e estabelecida de antemão num mesmo plano, sem profundidade, no qual todo tempo se reduziria a um eterno presente (cf. BELLEI, *op. cit.*, p. 62-3).

A ambição da escrita eletrônica de liberar o leitor da fixidez e da estabilidade do texto impresso seria traída, na opinião de Bolter (1992, p. 60), pela prisão em redes de um tipo diverso, nas quais o hipertexto prende o leitor que, por sua vez, é levado à ilusão de uma liberdade de todo e qualquer controle quando, na verdade, está confinado à “dependência do sistema operacional do computador e à dependência configurada pelo tipo de escrita produzida pela máquina”.

Mesmo a interação aberta pelo hipertexto seria, nesse caso, subordinada ao conhecimento e à aceitação das regras de interação inscritas no *software*.

Para Belloni (2001, p. 69):

afirmar que o usuário tem grande margem de escolha e de autonomia frente às tecnologias de informação e comunicação faz mais sentido como uma proposta de ação pedagógica do que como uma análise da realidade.

As possibilidades de autonomia do cidadão consumidor no ciberespaço:

não são oferecidas pelas novas potencialidades técnicas, que a sociotécnica tende a enfatizar, mas situam-se na capacidade política de os grupos sociais se organizarem em projetos educativos de mudança.

Os *links*, que assegurariam uma navegação hipertextual marcada pela liberdade e criatividade, nem sempre significam, como lembra Gur-Ze'ev (2002, p. 81), “espontaneidade, preferência e conexão criativas livres de controles”.

O trabalho com o hipertexto, no contexto educacional, necessita de levar em conta que o *link*, por si só, não garante plena realização da escolha livre e consciente do percurso que se constituirá na tarefa de leitura e de processamento dos textos, pois “os *links* mudam a maneira pela qual o material vai ser lido e compreendido” e, também, “definem um conjunto fixo de relações dadas ao leitor” (BURBULES, 1998, p. 105).

Türcke (2006, p. 5) adverte que a práxis do hipertexto é reduzir a liberdade de escolha ao previsto, pois mesmo abrindo-se um labirinto total com possibilidades quase infinitas de nele se movimentar, “os caminhos já são dados de antemão e nenhum deles conduz para fora”. Além disso, Türcke rejeita a tese de que o futuro deve pertencer ao escrever, ao ler e ao pensar “não-sequencial” e “não-linear”. Para ele, “quem se aproveita da rivalidade do hipertexto como meio não-linear na comparação com o livro não sabe o que significa ler”, pois “o tradicional ler nunca fora meramente linear, bem como o ‘novo’ ler não deixa de sê-lo”. A leitura não-linear do hipertexto seria, então, “a grande sensação para todos que não têm mais paciência para o romance mais longo. Uma vez incapazes de se aprofundar no texto, se aprofundam no computador”.

Jaron Lanier, pesquisador de tecnologia do Vale do Silício e considerado o criador da realidade virtual, afirma que “quando as idéias são embaladas como tecnologia, as pessoas estão mais suscetíveis a aceitarem-nas sem questionamento do que quando são propostas abertamente como ideologia”. Este “novo crítico” das tecnologias da informação e da comunicação diz que se ignorássemos a tecnologia e apenas apresentássemos a idéia de se “escrever um livro, uma enciclopédia, de que todo mundo pudesse participar, chegando-se, assim, a uma ‘obra perfeita’ -, soaria completamente ridículo em qualquer lugar do mundo. Mas, como se trata de algo na internet, embalado como tecnologia, as pessoas acham genial” (BUARQUE, 2006, p. 10).

A tendência de se reduzir o conhecimento à informação é outro dos entraves à formação no tratamento do hipertexto no ciberespaço. Crochik (1998, p. 104), advertindo que “o saber convertido em informação é a negação do próprio saber”, associa o primado da informação à uniformidade dos conteúdos e do pensamento, numa alusão à perspectiva técnico-científica presente na educação que assemelha as práticas pedagógicas à esfera da produção e ao raciocínio instrumental. Desse modo, “todas as informações podem ser convertidas em objetividades isentas de subjetividades e, portanto, com características de uniformidade e precisão”.

Nesse contexto, a produção literária e as práticas de leitura correm o risco de participar de um processo que não explora ricamente as possibilidades de produção de sentido de um texto, resultando em uma decodificação objetivante, carente de reflexão e de engajamento na construção do conhecimento.

Pode-se objetar que a necessidade da informação e seu tratamento digital nesses tempos de Internet são, além de inevitáveis, importantes no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a massificação de textos e conhecimentos já produzidos forjaria uma nova produção de conhecimento. No entanto, prevalecem a circulação e a apropriação não-críticas de informações e de conhecimentos; uma semiformação que passa a ser a forma dominante da consciência atual, apesar “de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda)” (ADORNO, 1996, p.389).

Não se trata aqui, todavia, de assumir de modo simplista uma negação das informações e da circulação de conhecimentos no ciberespaço, mas, antes, de resistir a uma política educacional e ideologia que tratam a informação e o conhecimento como mercadorias, bens de troca, e destituídos de uma leitura e reflexão que conduziriam à crítica e à construção do conhecimento.

Adorno (*op. cit.*, p. 402), ao aludir às edições populares de obras filosóficas (em um contexto histórico bem anterior aos textos virtuais), assente que “seria insensato querer segregar tais textos em edições científicas, em edições reduzidas e custosas, quando o estado da técnica e o interesse econômico convergem para a produção massiva”. Mas, o mesmo Adorno não deixa de advertir que “isso não significa, porém, que se deva ficar cego, por medo do inevitável, diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural”.

Adorno (*Id.*) responde ao fenômeno da cultura de massa e da vulgarização do saber científico com uma concepção dialética, asseverando que ela “não se engana sobre a ambigüidade do progresso em plena totalidade repressiva”. A aparente liberdade em relação às possibilidades do conhecimento e do acesso à informação no ciberespaço provavelmente seria entendida, hoje, pelo filósofo frankfurtiano, exatamente como mais um dos “progressos em relação à consciência da liberdade (que) cooperam para que persista a falta de liberdade”, ou ainda, como “uma ideologia comercial pseudo-democrática”.

Isso nos leva a refletir que até mesmo o tão propalado incremento da escrita e da leitura no ciberespaço, fartamente comprovado nos *chats*, *e-mails* e navegações na Internet, seria na verdade um “inflacionamento” de informações e transmissão de conhecimentos acabados. Um tipo de leitura e escrita sem a marca da vivência, da experiência e da reflexão; “um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo ins-

tante por outras informações”. Essas práticas medianas de leitura e escrita configurariam, assim, o “semi-entendido e semi-experimentado” que, entendido e experimentado medianamente, em vez de constituir o “grau elementar da formação” seria, antes, seu próprio inimigo (*Id.*).

A subjetividade danificada nos labirintos do hipertexto

Ao se reconhecer o ciberespaço e seus recursos como pertencentes a um contexto tecnológico e cultural que não são neutros, as facilidades dos avanços tecnológicos, o acesso inédito à informação e as possibilidades abertas pelo uso de ambientes hipermidiáticos na educação não devem ser recebidos como benefícios e ferramentas que contribuirão para a formação do sujeito dependendo da forma como venham a ser utilizados.

O ciberespaço precisa ser entendido e integrado ao contexto educacional levando-se também em conta sua relação com o processo de globalização do capital, com o modelo da inserção competitiva no mercado e, ainda, com o risco de uma subjetividade reificada e fragmentada.

Se o ciberespaço é portador de promessas de universalização do saber e de formações alternativas, ele revela sua tensão na sujeição a orientações mercantilistas e ao próprio mercado educacional, configurando conflitos que fazem necessária uma apreciação crítica de um meio no qual o sujeito supostamente experimentaria novas e democráticas formas de aprendizagem.

No ciberespaço, o conceito de indivíduo é substituído pelo conceito de interface, o “self está distribuído” pela rede (cf. LEÃO, 1999, p. 109) e tanto o sujeito quanto o diálogo autêntico com o Outro não passam de uma utopia ou desejo.

Por mais que se fale de interatividade, de leitor ativo, de liberdade de escolha, de flexibilidade e de democracia virtual, persistem evidências de que os processos de aprendizagem nos labirintos do hipertexto precisam ainda superar a modelagem do sujeito patrocinada pelo nivelamento de todos a meros consumidores, a usuários e a agentes do sistema. A educação como processo modelador do sujeito assume no ciberespaço formas sofisticadas, constituindo-se em interatividade na qual a subjetividade está comprometida face à “mesmice, que se camufla como diversidade infinita, ‘diferença’ e contingência” (GUR-ZE’EV, 2002, p. 95).

Conforme observa Franco (2004, p. 204), a interatividade muitas vezes não passa de “adequação do universo mental do usuário aos processos de inteligência artificial programados para funcionar no equipamento”. E ao contrário do que as aparências podem fazer crer, a interatividade proporcionada pelas novas tecnologias “aprofunda a passividade e a submissão do usuário ao aparelho”.

O caráter labiríntico do hipertexto, associado tanto aos riscos de se perder no ciberespaço quanto aos ganhos de percursos plurais e imprevisíveis, pode até oferecer a ilusão de uma subjetividade que se enriquece com escolhas e aprendizagens livres de determinações e instruções cerceadoras. Entretanto, não se pode fechar os olhos para o perigo de se ter no hipertexto uma liberdade de escolha reduzida a programas e a possibilidades pré-determinadas.

Há uma espécie de consumo obsessivo do “que é planejadamente produzido para distrair”, levando esse consumidor a “não só abdicar de si mesmo como atomizar seus sentidos” (FRANCO, *op. cit.*, p. 205).

Tudo isso contribui decisivamente para a produção de “seres humanos modelados” que acabam por realizar “a morte do sujeito, no sentido de que, privados de sua alteridade, são sempre substituíveis” (GUR-ZE’EV, 2002, p. 90).

No ciberespaço, parece pertinente a crítica (ainda atual) de Adorno e Horkheimer (1985, p. 136-7) à Industrial Cultural, na qual apontam a pseudo-individualidade que leva os indivíduos a tornarem-se “meras encruzilhadas das tendências do universal”. Ao constatarem que a Indústria Cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico, concluem que “ninguém pode mais

se perder de si mesmo”. Enquanto indivíduo, o homem é um mero exemplar, “absolutamente substituível, o puro nada”.

A Indústria Cultural se interessaria pelos homens apenas “como clientes e empregados”. Destituído de sua subjetividade, negado como sujeito pensante e livre, na Indústria Cultural se tornaria um ato de resistência à experiência do “eu-lírico” em Sá-Carneiro (1995, p. 82): “Perdi-me dentro de mim/ Porque eu era labirinto, / E hoje, quando me sinto, / É com saudades de mim”.

No pensamento de Adorno, a concepção de sujeito é “processual, incompleta, em andamento, e por isso sempre aquém da unidade totalizada”. Em função de o indivíduo estar sob a tutela do mercado e da opressão que o reifica, a concepção idealista de “liberdade do sujeito” ou de “totalidade subjetiva” tornam-se inviáveis (GINZBURG, 2004, p. 84-5). Assim, se considerarmos ainda válida a teoria e a crítica da Indústria Cultural no sofisticado e complexo contexto do ciberespaço, há que se reconhecer não somente as possibilidades educacionais abertas pelo hipertexto, mas, também, se resistir à reificação e à desumanização das relações na sociedade de mercado potencializadas ao extremo na cibercultura.

E nesta crítica ao ciberespaço, deve-se atentar ainda para o paradoxo de que “o crítico está dentro do sistema que pretende criticar, e portanto toda crítica do sistema será também uma crítica de si mesmo” (*Id.*). Assim, a própria crítica pode forjar espaços e experiências de subjetividade em meio ao caráter totalizante do ciberespaço. Ao se criticar dialeticamente as possibilidades do hipertexto, não se pode deixar de considerar que, conforme observou Adorno (1998, p. 25), “o crítico dialético da cultura deve participar e não somente participar da cultura. Só assim fará justiça à coisa e a si mesmo”.

Acrescente-se a isso que apesar de a subjetividade apresentar-se problemática no ciberespaço, paradoxalmente “o sujeito sempre se torna apenas um ‘sujeito’ e não um mero objeto”. Por isso, “ele está exposto à abertura do ser: o ‘totalmente outro’ pode explodir do ‘exterior’ do sistema e ‘desligá-lo’” (GUR-ZE’EV, *op. cit.*, p. 97).

Surge, então, o desafio de uma aprendizagem no ciberespaço que construa ou retome o diálogo com o Outro, indo além da interatividade com programas, métodos e materiais virtuais de qualidade muitas vezes questionável.

Torna-se imperativa a navegação ou exploração no hipertexto que não prescindia do diálogo e da alteridade, que possibilitam a construção de saberes coletivos e contribuem para o processo de individuação.

A experiência de aprendizagem no ciberespaço precisa, ainda, levar adiante a tensão entre o “estar consigo mesmo” e o “estar com o outro”. Se as vozes que se multiplicam no hipertexto podem ser ouvidas numa democrática audição e participarem de diálogos criativos, é preciso também saber resistir aos ruídos e muitas vezes desligar ou “editar” as mensagens que assediam ou oprimem o leitor/navegador.

É interessante notar que há uma advertência recorrente ao risco de se ficar isolado diante do uso do computador em situações tanto de entretenimento quanto de aprendizagem. A condenação que se faz muitas vezes ao uso da Internet em experiências educacionais passa pela percepção de que ao se estar diante da máquina se está sozinho ou isolado. É preciso, porém, perceber que o ambiente virtual possibilita interações com outros usuários e diálogos muitas vezes produtivos. Diante do computador conectado em rede, não se fica necessariamente solitário, pelo menos virtualmente.

Se, entretanto, não se está isolado na rede, há que se qualificar o tipo de relação ou diálogo que tem lugar no ciberespaço. Se o “estar junto virtual”, que se dá por meio de uma infra-estrutura informática, não priva o usuário de algum tipo de contato com o outro, essa co-presença virtual não pode, todavia, garantir a realização de todas as variáveis que compõem o encontro presencial e a percepção de nuances das subjetividades implicadas nesse encontro.

Nas experiências de educação a distância, em que se dá a virtualidade da relação educando-educador, com a desterritorialização do espaço escolar e com a substituição da presença física pela co-presença virtual, procura-se muitas vezes suprir algumas limitações das relações pedagógicas dessa modalidade educacional valendo-se de algum tipo de complementação presencial. Residiria aí, para muitos, a evidência de uma inegável necessidade da relação presencial no processo de formação do sujeito.

Mas as relações no ciberespaço, em que pese toda crítica à sua vinculação a um sistema reificante, poderiam ser redimidadas diante da consciência da necessidade de emancipação no próprio ciberespaço e, ainda, da busca do Outro, da alteridade, e não apenas de informações ou subjetividades parceladas.

Além disso, enfatizando a tensão dialética entre o “estar consigo mesmo” e o “estar com o outro” no ciberespaço, caberia propor processos de aprendizagem que encorajassem encarar o hipertexto para além de seus estímulos e recursos midiáticos. Promover encontros com o texto virtual ou eletrônico que sejam portadores de atitudes de reflexão e de crítica. E por mais que se queira rivalizar a cultura do hipertexto com a tradição (para alguns ultrapassada) do livro impresso, não se deve negar que o antigo pode permanecer em alguma medida no novo. Nesse sentido, o velho encontro com o livro, com o texto, pode ainda ser uma referência no tocante à atenção e ao trabalho mais detido. Uma referência para o “estar consigo mesmo” diante da provocação e do estímulo do pensamento do outro.

Proust (1991, p. 30-1), ao observar o diferencial da leitura de um livro em relação à conversação, valorizava o permanecer sozinho diante do texto em “pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo”; atividade que ele entendia como oportunidade de se “desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente”.

A aprendizagem no contexto do ciberespaço deve, assim, ir além de procedimentos que não passam, às vezes, de mera conectividade com textos, com informações ou mesmo com o Outro.

É preciso encontrar o outro, e não apenas conectá-lo; é preciso selecionar e editar criticamente as informações, e não somente acessá-las; é preciso construir o conhecimento no diálogo com os textos e com a alteridade do Outro, e não apenas buscá-lo.

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. n. XVII (56), p. 388-411, Campinas: UNICAMP. 1996.

_____. *Prismas*. São Paulo: Ática, 1998.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALAVA, Séraphin. Ler a internet: abordagem documental do ciberespaço. In: ____ (Org.) *Ciberespaço e formações abertas*: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELLEI, Sérgio L. P. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002.

BELLONI, M. L. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BOLTER, Jay D. Literature in the electronic writing space. In: TUMAN, Myron C. (ed.). *Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers*. Pittsburgh e London: The University of Pittsburgh Press, 1992.

BUARQUE, Daniel. “A vingança dos nerds”. *Folha de S. Paulo*, p. 10, 20 ago. 2006.

BURBULES, N. Rhetorics of the web: hyperreading and critical literacy. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/rhetorics.html.p.2>. Acesso em: 11 ago.1998.

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CROCHIK, José L. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- FRANCO, Renato. Tecnologia e cultura na época da globalização. In: ZUIN, Antônio A.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004: p. 191-206.
- GINZBURG, Jaime. Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. In: NASCIMENTO, Evando; DE OLIVEIRA, Maria C. C. (Org.) *Literatura e filosofia: diálogos*. Juiz de Fora: UFJF, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004: p. 83-8. (Coleção Derivas v. 3)
- GUR-ZE'EV, Ilan. É possível um educação crítica no ciberespaço?. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. *Revista Comunicações*, n. 9/ 1, p. 72-98, Piracicaba, 2002.
- JOYCE, Michael. *Of two minds: hypertext pedagogy and poetics*. Ann Harbor: University of Michigan Press, 1995.
- MOULTHROP, Stuart. Polymers, paranoia and the rhetoric of hypertext. In: *Writing on the Edge*, n. 2, p. 150-9, 1991. Disponível em : www.newmediareader.com/cd_samples/WOE/Moulthrop_Polymers.html . Acesso em: 01 nov. 2006.
- LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1991.
- ROSEMBERG, Martin E. Physics and hypertext: liberation and complicity in art and pedagogy. In: LANDOW, George P. (ed.). *Hyper-text-theory*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1994.
- SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Obra completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 1995.
- SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. (Comunicação)
- SANTOS, Alckmar. *Leituras de nós: ciberespaço e literatura*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003. (Rumos Itaú Cultural Transmídia)
- TÜRCKE, Christoph. Hipertexto. Trad. Antônio Zuin. *Congresso Internacional "A Indústria Cultural Hoje"*, UNIMEP, Piracicaba, 2006. (mimeo)

Recebido em 10/10/2006
Aprovado em 27/03/2007

Para citar este trabalho:

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. Subjetividade no ciberespaço ou a aprendizagem nos labirintos do hipertexto. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: __/__/__