

A informação como semiformação nas práticas de leitura no ciberespaço

Luis Cláudio Dallier Saldanha¹

RESUMO: Análise do ciberespaço a partir dos riscos de se reduzir o conhecimento à informação, levando as práticas de leitura no hipertexto a uma condição de semiformação cultural. Ressalta-se a experiência formativa por meio da literatura como um meio de se abordar o texto virtual de modo criativo e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: ciberespaço, semiformação, leitura, hipertexto.

ABSTRACT: Analysis of the cyberspace and the risks of reducing the knowledge to information, transforming the actual reading practice in a digital medium a semieducation. Props to educational experience through hard literature, and approaching the digital medium with creativity and criticism

KEY WORDS: cyberspace, semieducation, reading, hypertext.

INTRODUÇÃO

O ciberespaço coloca em cena o primado da informação e harmoniza-se com o espírito da chamada *sociedade do conhecimento*. Podendo atuar como instrumento a serviço de uma concepção de educação que reduz o conhecimento à informação, e que desvincula a informação da experiência e da vivência, o ciberespaço e as possibilidades que ele engendra devem ser acompanhados pelo desafio de uma leitura crítica, reflexiva e criativa. As inovações nas práticas da leitura abertas pelo ciberespaço devem ser consideradas tanto nas suas possibilidades criativas e recursos inventivos quanto no seu comprometimento com ideologias e processos históricos marcados pelo tecnicismo e pelo modo de produção do capitalismo globalizado.

Desse modo, se é possível considerar que o uso de imagens, de sons e de uma escrita digital que multiplica as opções de arranjos e rearranjos em um texto eletrônico pode favorecer uma nova imaginação inventiva, outras formas de se “escutar” um texto e procedimentos de leitura que permitiriam ir além da linearidade, da seqüencialidade e das limitações espaço-temporais do texto impresso; por outro lado, a garantia de uma leitura eletiva, personalizada, reflexiva, criativa e tributária de um percurso histórico, social e cultural que seja crítico e libertário não pode se perder nos encantos e armadilhas encontrados no ciberespaço.

Assim, a leitura no contexto do ciberespaço vincula-se à questão da informação e do conhecimento na medida em que o crescente volume de textos virtuais disponíveis é entendido e trabalhado por muitos como acesso à informação e esta, por sua vez, é tomada como conhecimento ou, pelo menos, como a base ou a moeda principal das relações da *sociedade do conhecimento*.

Por isso, se as práticas de leitura no ciberespaço podem ser entendidas como aquisição de informação ou, ainda, como limitação da experiência do conhecimento à mera transmissão de informação, é preciso examiná-las nas suas possibilidades, riscos e desafios à formação do sujeito.

I. LEITURA NO CIBERESPAÇO

Explorando adequadamente o suporte digital e valendo-se das novas dinâmicas do texto no ciberespaço, a leitura na cibercultura é fartamente propalada como diferente daquela efetuada nos últimos séculos por meio dos textos impressos.

Inicialmente, a leitura em tela apresentaria como diferencial uma nova forma de interação com o texto, oportunizando interferências e contribuições do leitor que antes não seriam possíveis no texto impresso (que limitadamente permitia apenas anotações nas margens, uso de marcador de página e o destaque de algum trecho com uma caneta, lápis ou marcador).

Na tela, o texto assume formas que, não sendo fixas, oportunizam novas velocidades e estratégias no tratamento de seu material. Chartier (1998, p. 13) enumera essas possibilidades chamando a atenção para o diferencial do suporte do texto digital:

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

O leitor de um hipertexto ou qualquer documento disponibilizado no ciberespaço diferencia-se, assim, do leitor do livro impresso, pois dele não é exigido tão somente o ato de se tomar um livro nas mãos e abri-lo guiado pelo seu índice e sua paginação.

Lévy (1996, p. 40), 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”.

Essa interferência do leitor em um hipertexto se daria graças à estrutura desse tipo de documento, pois, contendo uma série de nós e ligações, o hipertexto colocaria à disposição do leitor recursos que poderiam alimentar uma leitura mais criativa e interativa. Com programas de leitura e de navegação que não venham a se restringir ao desenrolar seqüencial do texto na tela, distinguindo-se muito pouco da estrutura de apresentação de um impresso, o leitor experimentaria novas estratégias de leitura.

Se o programa utilizado pelo leitor oferece alternativas de leitura; permite a personalização do próprio programa de leitura; facilita 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.

Uma marca dessa leitura é não se limitar ao texto pontual que se começa a ler inicialmente. O hipertexto e o ciberespaço colocam para o leitor, nessa perspectiva mais promissora, a possibilidade de se complementar ou enriquecer a leitura de um determinado texto com outros textos disponíveis na rede, criando assim um mover-se entre diversos textos.

Além disso, ao navegar por outros textos, outras leituras e escritas interagem e participam da leitura que inicialmente começou com um texto pontual. Tem-se uma pluralidade de textos, de leituras e de leitores nascida da leitura individual que teve como porta de entrada um determinado texto: "Um continuum variado se estende assim entre a leitura individual de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais no interior das quais um grande número de pessoas anota, aumenta, conecta os textos uns aos outros por meio de ligações hipertextuais". (LÉVY, 1996, p. 43)

Deve-se aqui, no entanto, fazer um reparo à visão de que o ciberespaço contrapõe a leitura coletiva à leitura individual dos textos impressos ou convencionais. Na verdade, como se apontará no final deste artigo, nenhum texto deve ser entendido como uma produção isolada, e nenhuma leitura restringe-se apenas ao texto em questão. Isso se potencializa mais ainda na leitura do texto literário, que antes do suporte informático sempre foi gerador de leituras plurais que remetem o leitor a uma comunidade de autores e leitores.

Desse modo, a leitura de um hipertexto deixa de ser somente individual e passa a ser também coletiva mais especificamente no que diz respeito a procedimentos técnicos e, ainda, à possibilidade de práticas de leitura que incorporam, no mesmo instante e num espaço virtual, outros textos e leitores. Aí, então, se apresentaria um diferencial do chamado "ciberleitor". O leitor, por meio de recursos informáticos, pode checar, harmonizar, comparar e sobrepor a leitura e os sentidos que extrai de um texto com outras leituras do mesmo material, tudo isso numa velocidade e facilidade que só o hipertexto oferece.

Sem sair de casa, sem necessariamente estar fisicamente presente em um grupo de estudos, debate ou discussão, o usuário da rede pode compartilhar suas impressões e contribuições advindas da leitura. E no caso de um encontro presencial para se trabalhar o material lido, os subsídios adquiridos na navegação e interação virtual poderão constituir um pano de fundo ou repertório para as atividades presenciais.

A leitura de textos no ciberespaço não pode, no entanto, ser confundida com um programa de leitura nem ser reduzida a um trabalho efetuado pela máquina. A subjetividade e a participação do leitor não devem ser subtraídas da leitura

na cibercultura. Os novos suportes e as mediações dos *softwares* na chamada “ciberleitura” não devem conduzir necessariamente a uma atribuição de sentido e a uma leitura desprovidas de pessoalidade e marcadas por um certo automatismo.

Calvino (1999, p. 190-1), no seu meta-romance *Se um viajante numa noite de inverno*, a certa altura faz menção aos programas eletrônicos de leitura e ao uso que deles se faz à custa de um empobrecimento do texto e da leitura. Por intermédio da personagem Lotaria, o tom dessa depauperação da leitura é dado:

O que é de fato a leitura de um texto senão o registro de certas recorrências temáticas, certas insistências de formas e significados? A leitura eletrônica me fornece uma lista das freqüências, o que me basta para ter uma idéia dos problemas que o livro propõe a meu estudo crítico. Naturalmente, as freqüências mais altas são as registradas pelas listas de artigos, pronomes, partículas; mas não é nisso que detenho minha atenção. Concentro-me logo nas palavras mais ricas de significado, aquelas que podem dar uma imagem bastante precisa do livro.

Em outro momento, quando o personagem-narrador é chamado a uma biblioteca de um presídio de um Estado de regime totalitário, a fim de prestar informações sobre a veracidade e autenticidade de determinada obra, é feita nova menção às possibilidades da leitura por meios informáticos. Na voz do funcionário do presídio, a narrativa apresenta as possibilidades de uma tecnologia da leitura ao mesmo tempo em que aponta a subjetividade e intervenção humana na leitura como insubstituíveis:

Temos máquinas capazes de ler, analisar e julgar qualquer texto escrito. Mas é exatamente a confiabilidade dos instrumentos o que precisamos controlar. O senhor figura em nossos arquivos como um leitor médio... Então, pareceu-nos oportuno confrontar suas impressões de leitura com os resultados da máquina leitora. (CALVINO, 1999, p. 191)

As citações extraídas do romancista italiano dão a medida do “emburrecimento” e da indesejável automação que acompanhariam uma leitura que tivesse nos *softwares* o principal meio de produção e atribuição de sentidos ou, ainda, uma leitura que visse na máquina a possibilidade de se realizar de forma rápida e cômoda objetivos meramente formais e castradores das riquezas de um texto.

Por isso, o leitor do ciberespaço não deve ser simplesmente um usuário de máquinas e programas. A leitura na cibercultura não pode prescindir da subje-

tividade e da crítica, uma vez que se assim acontecer o diferencial desta leitura se reduzirá aos aspectos técnicos e formais do novo suporte.

Dessa forma, embora o leitor do ciberespaço não seja obrigatoriamente, por força das novas tecnologias, sujeito de uma leitura crítica e de qualidade, ele pode encontrar, no entanto, recursos presentes no novo suporte e meio informáticos que contribuiriam para o desenvolvimento desse tipo de leitura diferenciada.

Primeiramente, o próprio ciberespaço disponibiliza textos e faz surgir vozes portadoras de uma postura crítica, e às vezes contrária, aos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e culturais que permeiam o ciberespaço ou que estão “por detrás” das tecnologias. O ciberespaço não é uma coletânea de textos ou uma infra-estrutura que em uníssono exalta suas próprias qualidades e virtudes. É possível encontrar nele posturas críticas e alternativas para um uso de suas possibilidades que não seja reificante e limitador da subjetividade.

Por ser coletiva e se dar no contexto de uma comunidade virtual, a leitura e a navegação no ciberespaço encontram o desafio e o estímulo do diálogo e da interação. A troca de informações, o compartilhar as descobertas e leituras, o interagir com leitores-navegadores de diferentes culturas, ideologias, formações e repertórios; tudo isso pode contribuir para uma leitura que não se perca nos automatismos e empobrecimentos de um simples uso de programas e máquinas de leitura.

Por outro lado, deve-se ainda ponderar que o número crescente de textos, informações e usuários no ciberespaço pode levar o leitor-navegador a uma total desorientação e desinformação.

O leitor no ciberespaço é um leitor “assediado” por uma infinidade de textos. O dilúvio informacional é muitas vezes pior do que a própria escassez de informação. Nesse mar caótico de textos, a leitura muitas vezes é também caótica e desorientada, perdendo-se nos labirintos da rede.

Esse assédio ou imposição de textos tem, também, em menor escala, seu equivalente na cultura do impresso. Nunes (1998, p. 176) observa que uma série de textos chegam até nós sem que os queiramos ou peçamos. São os textos sagrados, apresentados ou impostos pela família, os livros didáticos, postos diante do estudante pela escola, etc.

“Não nos aproximamos dessas fontes; já nos aproximaram delas antes de nascermos”, argumenta Nunes (1998, p. 176), acrescentando que nesse movimento de leitura involuntária e constrangedora falta a leitura eletiva e os textos que nascem de nosso movimento livre:

Os textos que fecundam nossa experiência são aqueles dos quais nos aproximamos livremente, animados pelo 'prazer de um honesto passatempo' (par um honnête amusement), do qual falou Montaigne, ou que parecem vir ao nosso encontro, a chamado de uma afinidade, de uma idéia, de um sentimento. (NUNES, 1998, p. 177)

No ciberespaço, pode se dar tanto a leitura constrangedora e imposta quanto o movimento eletivo em relação aos textos. O impulso de se conhecer tudo que "cai" na rede, de aceitar passivamente os textos que são colocados e de se guiar pelo imperativo da "informação pela informação", acaba levando o leitor-navegador a um movimento restrito, direcionador e modelador de leitura. Por outro lado, serão marcas de uma leitura eletiva no ciberespaço o uso de critérios pessoais, o valer-se de um repertório cultural, o não abrir mão de ir em direção aos textos em vez de se deixar inundar por eles, a editoração e a reelaboração do que é lido e, por fim, o movimento de continuidade e de não-ruptura entre o hipertexto da rede e os textos, experiências e vivências que se dão fora do ciberespaço.

Uma série de estratégias e procedimentos de leitura complementa, ainda, esse quadro de possibilidades de uma leitura diferenciada no contexto da cibercultura.

A leitura no ciberespaço ou de um hipertexto pode ser caracterizada, em parte, como artificial, uma vez que diversos mediadores tecnológicos atuam na relação com o texto e na produção de sentido. Essa "artificialidade" – que está presente também no impresso com o "espaçamento entre as palavras, a pontuação, os parágrafos, as divisões claras em capítulos, os sumários, os índices, a arte da paginação, a rede de remissão das enciclopédias e dicionários, as notas de pé de página" (LÉVY, 1996, p. 43) – seria uma aparelhagem de leitura artificial que no ciberespaço manifesta-se nos dispositivos hipertextuais.

O leitor que se vale criativamente dos *links*, dos recursos audiovisuais e do sistema de orientação e de cartografia do hipertexto pode incorporar esse procedimento "artificial" à sua leitura, não deixando de ser esta leitura caracterizada pelo aspecto subjetivo, uma vez que o uso criativo e pessoal dessa aparelhagem artificial de leitura exige a participação e intervenção do leitor como sujeito da leitura.

Convém observar, porém, que alguns desses recursos que parecem favorecer a espontaneidade, a escolha e a liberdade daquele que participa de atividades ou de um processo de ensino-aprendizagem na rede podem, na verdade, esconder algumas limitações impostas à própria liberdade de escolha. É o caso, por exemplo, dos *links* dos diversos textos que circulam na rede ou do hipertexto em geral.

Nem sempre a existência de *links* em um texto significa, como lembra Gur-Ze'ev (2002), "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 na rede:

Os links mudam a maneira pela qual o material vai ser lido e compreendido: parcialmente em virtude da mera justaposição de dois textos relacionados... e em parte pela conexão implicada que um link exprime... isto faz com que o leitor faça conexões dentro e através de textos, às vezes de maneiras que são estruturadas pelo 'designer'/autor... Em textos on-line, os links definem um conjunto fixo de relações dadas ao leitor, entre as quais o leitor deve escolher, mas além das quais a maioria dos leitores nunca irão. Além disso, ... (os links) estabelecem caminhos da movimentação possível dentro do espaço; sugerem relações, mas também controlam o acesso à informação. (BURBULES, 1998 citado por GUR-ZE'EV, 2002)

O próprio movimento em direção a determinada página na Internet pode estar desde o começo marcado por um direcionamento ou controle pautado em interesses mercadológicos e institucionais. Tem-se exemplarmente o caso de telejornais que oferecem ao telespectador a possibilidade de adquirir mais informações sobre determinada notícia de caráter de "utilidade pública" na página da emissora, em vez de apontar o endereço original das informações. Assim, notícias são veiculadas "pela metade" e com um convite ao telespectador para que busque mais informações na página do jornal na Internet, submetendo o usuário a um assédio de propagandas (*banners*) e de interesses comerciais.

Em virtude das limitações dos *links* e de outros recursos informáticos comprometerem a construção de relações e de processos que resguardem a liberdade de escolha e a personalização, leitores e educadores são chamados a participar do processo de ensino-aprendizagem na cibercultura incentivando e facilitando o trabalho crítico e criativo com o texto e seus *links*, favorecendo o estabelecimento de conexões, formulação de questões, percurso de caminhos e realização de procedimentos de leitura não previstos ou dados no texto trabalhado.

Um outro ponto também deve ser ressaltado no que tange ao uso criativo e criterioso dos recursos do hipertexto informático. Pensa-se aqui na relação entre leitura e imagem que se dá no ciberespaço. Tem-se verificado, ao lado da tendência de se ler e consultar mais na tela textos de referência (como enciclopédias, dicionários etc.) do que os textos voltados ao entretenimento, outra tendência por parte do leitor especializado: preferir o uso de imagens ou animações nos

chamados textos didáticos ou de referência. Quando o leitor adulto percebe a pertinência de um texto científico, enciclopédico ou didático ser ilustrado por imagens, animações e sons, mas ao mesmo tempo prefere uma leitura desprovida de imagens ao se tratar de um texto literário (como um romance ou conto), ele estaria procedendo a uma leitura criteriosa em relação à imagem e à imaginação.

A presença de imagens, animações e sons na cibercultura não leva necessariamente a uma leitura desprovida do aspecto imaginativo. O que se deve levar em conta é o tipo de ilustração, se favorece ou não a atividade imaginativa, e a necessidade de se reservar sempre à imaginação e à reflexão do leitor um papel preponderante na leitura.

No caso dos textos literários, e daqueles que exigem maior grau de reflexão e abstração, parece necessário preservar o que Calvino (1990, p. 107-8) chama de “visão de olhos fechados”. Sem banir as imagens, que contribuem para um tipo de atividade imaginativa, a leitura na cibercultura não pode prescindir da abstração e da reflexão: “Imagens e letras podem e devem conviver. Mas a expulsão da letra pela imagem asfixia o processo de reflexão. E sem reflexão não há conquista” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 29). Em outras palavras, pobre da sociedade na qual “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

2. LEITURA, INFORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO

As considerações sobre as oportunidades que se abrem para a leitura no ciberespaço e, ao mesmo tempo, os perigos e desafios que lhe são inerentes apontam para o problema da informação no contexto dos textos virtuais.

O ciberespaço pode ser considerado um elemento fundamental na chamada *sociedade do conhecimento*, principalmente no aspecto pertinente ao papel preponderante que o conhecimento científico-tecnológico desempenha na economia e na sociedade. Nesse sentido, o conhecimento, e conseqüentemente sua aquisição e transmissão, vinculam-se às novas tecnologias de informação e comunicação.

O ciberespaço, como parte da infra-estrutura dessas novas tecnologias, age como poderoso meio de difundir informação como se fosse conhecimento e transmitir conhecimento como se isso equivallesse à construção e à problematização do próprio conhecimento.

Essa transformação do conhecimento em informação tem a cumplicidade da educação tecnológica que, contribuindo para uma semiformação e

(de)formação do indivíduo por meio da aquisição de “informações parceladas, como produtos acabados, sem relação entre si e, portanto, sem inserção na totalidade da sociedade” (CROCHIK, 1998), acaba por reforçar e reproduzir a ideologia que converteria a *sociedade de conhecimento* em *sociedade de informação*.

Essa ideologia, entendida por Rouanet (2002) no seu sentido clássico – “conjunto de idéias destinadas a mistificar relações reais, a serviço de um sistema de dominação” – se apresentaria basicamente como uma dissimulação que trata conhecimento e informação como se fossem sinônimos, tudo isso a serviço do capital globalizado.

Crochik (1998, p. 104), advertindo sobre a perigosa paridade entre informação e saber, associa o primado da informação à uniformidade dos conteúdos e do pensamento, numa alusão à perspectiva técnico-científica presente na educação:

Como o saber convertido em informação é a negação do próprio saber, na medida em que desengaja aquele que conhece do conhecimento, todas as informações podem ser convertidas em objetividades isentas de subjetividades e, portanto, com características de uniformidade e precisão. Dessa forma, é possível fazer uma avaliação dentro do sistema de ensino tanto do aluno quanto do professor, semelhante à existente na esfera da produção, onde analogamente o produto é separado do produtor. A formação do aluno pode ocorrer através do acúmulo de informações, que exige, principalmente, um raciocínio instrumental. O pensamento bidimensional e a esfera da interação social mediatizada pela linguagem reduzem-se à uniformidade em que os conteúdos são dispostos.

Nesse contexto, a leitura participa de um processo que não explora ricamente as possibilidades de produção de sentido de um texto, limitando as práticas de leitura a uma decodificação objetivante que carece de reflexão e de engajamento na construção do conhecimento.

Diante disso, faz-se imperioso enfrentar essa redução da leitura e do conhecimento à informação, pois, como atesta Rouanet (2002), “travestir a sociedade de conhecimento como sociedade de informação significa bloquear os caminhos para uma ação questionadora eficaz, que não passa prioritariamente pela conexão com uma rede mundial de comunicação... mas pelo acesso ao conhecimento”.

É claro que se pode objetar que a necessidade da informação e seu tratamento informático e digital nesses tempos de Internet são, além de inevitáveis, importantes para o próprio processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a massificação de textos e conhecimentos já produzidos forjaria uma

nova produção de conhecimento. No entanto, o que se vê predominantemente é simplesmente uma circulação e apropriação não crítica de informações e de conhecimentos; uma formação cultural que se converte “em seu contrário em plena época da universalização da informação” (PUCCI, 1997, p. 89).

É bem verdade que aqui não se trata 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 (1996, 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 (1996) 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” (ADORNO, 1996).

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 instante 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 (ADORNO, 1996).

3. LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

O enfrentamento da questão acima aludida é possível, em uma de suas frentes, por meio de um tratamento do texto, das práticas de escrita e de leitura que conduzi-se os leitores a uma visão reflexiva e crítica de si mesmos, de suas práticas, dos diversos textos que circulam no ciberespaço e, também, do próprio ciberespaço. Um autêntico encontro com o texto, com a literatura, que conduziria os leitores dos textos virtuais para além dos aspectos objetivantes do ciberespaço, instituindo um processo de ensino-aprendizagem que seria continuação ou extensão daquele iniciado ou incrementado adequadamente nos espaço de educação formal.

Nesse sentido, Nascimento (2000, p. 32) alia o devir democrático no Brasil, entre outros fatores, à restituição de um ensino eficiente de literatura nos estabelecimentos públicos. Para ele, o “papel da universidade parece decisivo no sentido de ler os textos, canônicos ou não, que tenham a força para fazer pensar, remarcar e deslocar os dogmas da tradição cultural”.

Nascimento (2000, p. 31) parte de uma concepção de literatura em Derrida (2000), como “categoria de pensamento para engendrar formas de reflexões ‘recalçadas’ pela tradição”, para entender o texto literário como uma “máquina de guerra discursiva” capaz de identificar e conjurar espectros da tradição da cultura ocidental.

A literatura, dessa forma, estaria associada a termos como “alteridade, o radicalmente outro ou o totalmente diferente, o estrangeiro, o simulacro, a questão da hospitalidade, do perdão, da responsabilidade e do dom” (NASCIMENTO, 2000). O “saber que não sabe”, o “outro saber” e o “saber do outro” seriam em Derrida (2000) elementos de um discurso e prática diferenciais presentes na literatura e que permitiriam o surgimento pleno do “outro”.

E se a literatura é de fato terreno privilegiado para se compreender a si mesmo, ao outro e ao mundo, então o ciberespaço deveria ser também lugar de antigas e novas poéticas, de leituras plurais e de contato com o ficcional que permitam ou favoreçam um entendimento da realidade.

Por isso, a intimidade com as práticas de escrita e de leitura no ciberespaço deve ser garantida nos processos educacionais a fim de que se estabeleçam processos de criação, experimentação, de fruição, de reflexão e de crítica com os textos que povoam o ciberespaço.

Ao se reconhecer o primado da informação no ciberespaço e a falsa relação que se estabelece entre informação e conhecimento, torna-se ainda mais pertinente o resgate da literatura no contexto educacional.

Nesse sentido, vale recuperar a distinção que Benjamin (1994) faz entre informação (da imprensa), excluída do âmbito da experiência e limitada à mera transmissão de um acontecimento, e a narração, considerada uma forma de comunicação que integra o acontecimento “à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência”.

A simples informação não afetaria, assim, a experiência do leitor, ao passo que na narração “ficam impressas as marcas do narrador” que, por sua vez, passarão ao leitor. Dessa forma, a relevância que Benjamin (1994) identifica na literatura, diante de uma imprensa que não incorpora a informação à própria experiência do leitor, mostra-se ainda mais aguda no cenário de massificação e de banalização da informação no ciberespaço.

Desse modo, por meio dos textos e das leituras no contexto educacional se contribuiria parcialmente para um esforço crítico que denunciaria o empobrecimento cultural que acompanha a massificação da informação e alguns usos dos novos meios comunicacionais, além de se oferecer subsídios e instrumentos teóricos que visassem garantir uma formação emancipadora do sujeito.

E aqui pode-se concordar com a abordagem de Gonçalves Filho (2000, p. 75-7), que coloca a literatura “no campo daquelas preocupações humanas que é procurar ‘fabricar’ sentidos num mundo, *a priori*, sem nenhum sentido”. A literatura, nessa concepção, consiste em uma saída a mais para a superação dos conflitos da realidade humana; a expressão do “desejo humano de durar e de romper, por meio da palavra esculpida, com as rotinas asfixiantes” da vida do escritor e do leitor.

Mesmo em face das diversas falências culturais e de ideais de formação humana malogrados, a literatura revelaria sua singularidade ao preservar exemplos de contribuição para o processo civilizatório humano. A literatura, nesse cenário, deve se apresentar como um “conhecimento produzido historicamente”, como uma prática cultural privilegiada do “exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 13).

Desse modo, a literatura se oferece à prática pedagógica “como uma estratégia aberta para educar o homem” e, também, “como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa”. Não se assemelhando ao conhecimento científico, a literatura promoveria um saber que responde de forma singular às necessidades sociais e individuais, às necessidades de transformação do mundo, por meio de um conhecimento especial da realidade que abre possibilidades inusitadas de leitura e de ação (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 13-5).

Nesse universo tecnológico de informações que se multiplicam quase ao infinito e num mundo em que parecem desnecessárias a memória e a experiên-

cia, haja vista a capacidade surpreendente de armazenamento de dados e informações nas memórias digitais, a literatura pode ser encarada também como um convite à reflexão e vivência por meio de um resgate da memória das experiências revividas e recriadas na ficção literária.

Isso nos leva a lembrar que a leitura de um texto literário é, de alguma forma, um diálogo com outros textos e com certa tradição cultural e literária. Esse diálogo possibilitado pelo texto, pois todo texto remete-nos a outros textos, suscita o exercício da memória e da experiência que lança novos sentidos e questionamentos sobre o texto lido.

Num movimento de abertura, o texto literário convida-nos a escutar nele vozes distintas e diversas, outras histórias e relatos, a participar de uma memória infinita, tão cara aos contos populares ou tradicionais.

Gagnebin (1987) lembra-nos que nesse contexto das narrativas tradicionais “cada história é o ensejo de uma nova história... com cada texto chamando e suscitando outros textos”. E isso possibilita um diálogo criativo com o passado, um encontro com o passado no presente por meio da narrativa.

Esse movimento que reage à perda da memória, à supressão dos momentos de diferenciação – o encontro crítico e criativo com a literatura – contrapõe-se à leitura indiferenciada, automática, acumulativa e não crítica muito comum no contexto da cibercultura ou dos hipertextos.

O encontro com a literatura, seja ela no suporte impresso ou digital, pode se constituir em experiência e prática de leitura e interpretação que, resgatando os valores, os sentidos e tradições do texto literário, contribuam para uma formação que faça frente à semiformação.

Assim, diante do crescente volume de leituras desprovidas de reflexão e vivência que um jovem hoje em dia experimenta na Internet ou nos textos digitais, deve ficar entendido que as possibilidades abertas pela leitura do texto literário tanto no espaço da escola como no espaço virtual pode ser uma das formas de se assumir o desafio de uma leitura que contribua para a formação no contexto do ciberespaço, ao mesmo tempo em que enfrenta a semiformação e a semicultura na chamada cibercultura.

NOTAS

¹ UNICEP, Doutor em Educação (UFSCar). dallier@linkway.com.br

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 56. 388 – 411. dez, 1996.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Obras Escolhidas*. Vol. III. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-149.
- CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CROCHIK, José Leon. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *Le Toucher*. Paris: Galilee, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GONÇALVES FILHO, Antenor A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Col. [o que você precisa saber sobre...])
- GUR-ZE'EV, Ilan. "É possível um educação crítica no ciberespaço?". Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. *Revista Comunicações*, Piracicaba, Unimep, ano 9, nº 1. p. 72-98. jun, 2002.
- LÉVY, Pierre. *O que é o Virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- NASCIMENTO, Evando. A máquina de guerra discursiva. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 set. 2000. Mais!, p. 30-1.
- NUNES, Benedito. *Crivo de papel*. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.
- PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). *A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. A., PUCCI, B., RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). *A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.