

UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
IEL – Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada

**(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente
no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas**

Tese de Doutorado

FERNANDA CORREA SILVEIRA GALLI

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini

Campinas
Dezembro 2008

FERNANDA CORREA SILVEIRA GALLI

**(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente
no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas**

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini.

Campinas
Dezembro 2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

G482c	<p>Galli, Fernanda Correa Silveira. (Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as “novas” práticas contemporâneas / Fernanda Correa Silveira Galli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Leitura. 2. Hipertexto. 3. Ciberespaço. 4. Análise do discurso. 5. Identidade. I. Coracini, Maria José. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">tjj/iel</p>
-------	--

Título em inglês: (Cyber)space and reading: the same and the different in the discourse about the “new” contemporary practices.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Reading, Hypertext, Cyberspace, Discourse Analysis, Identity.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

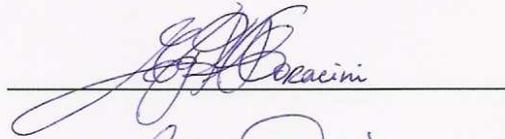
Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora), Profa. Dra. Cristiane Pereira Dias, Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno, Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante, Profa. Dra. Maria Regina Momesso de Oliveira. Suplentes: Profa. Dra. Lucília Maria Sousa Romão, Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu e Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos.

Data da defesa: 17/12/2008.

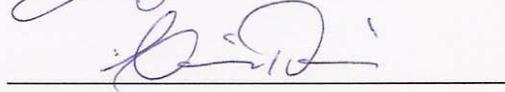
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

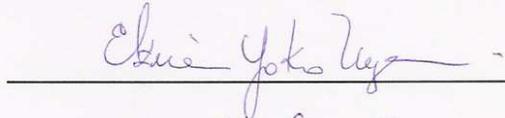
Maria José Rodrigues Faria Coracini



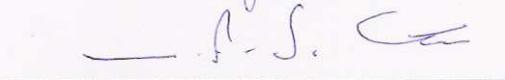
Cristiane Pereira Dias



Elzira Yoko Uyeno



Maria de Fátima Silva Amarante



Maria Regina Momesso de Oliveira



Lucília Maria Sousa Romão



Fabiana Cristina Komesu



Maria Augusta Bastos de Mattos



IEL/UNICAMP

2008

Para o ALEXANDRE

*Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir,
toda hora a gente está num cômputo...
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é o do sentidor.*

(Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”)

AGRADECIMENTOS

- ✓ À Profa. Maria José Coracini (a *Cora*), pelo modo fascinante de conduzir a pesquisa, pela profundidade das palavras, e, sobretudo, por possibilitar grandiosas descobertas no percurso de orientação (o acaso fez da (con)vivência um acontecimento!).
- ✓ Ao “Grupo de (des)orientandos da Profa. Coracini” – especialmente os colegas Angela, Carla, Conrado, Eliane e Lúcia –, pelas incertezas superadas e pelas transformações partilhadas, as quais só foram possíveis por sermos um grupo.
- ✓ Ao Prof. Jorge do Ó, pela oportunidade singular do estágio sanduíche na Universidade de Lisboa e, em especial, pela generosidade intelectual.
- ✓ À Profa. Maria de Fátima Amarante, pelas observações e críticas sempre muito pertinentes nos exames de qualificação de projeto e de tese.
- ✓ À Profa. Fabiana Cristina Komesu, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições relevantes no exame de qualificação de tese, e, ainda, pela amizade carinhosa.
- ✓ Aos funcionários do IEL, em especial ao Cláudio, pela atenção e profissionalismo dispensados em muitos momentos, inclusive no período em que estive fora do Brasil.
- ✓ À CAPES, pela bolsa para o estágio sanduíche, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, de março a junho de 2007.
- ✓ Aos alunos participantes da pesquisa, por terem contribuído na constituição do *corpus*.

- ✓ Ao Lê, pela cumplicidade de uma vida a dois, sempre.
- ✓ Aos meus pais – Flora e Tuca –, pelos ensinamentos sobre os limites e as possibilidades da vida. Os valores que vocês me ensinaram foram fundamentais para chegar até aqui!
- ✓ Aos meus irmãos – Lu, Dri e Ma –, pelo carinho e pela forma amorosa com que sempre me incentivaram nos momentos de dificuldades.
- ✓ À minha segunda família – Sid, Lena e Dani –, pelo incentivo no decorrer dos anos.
- ✓ Aos meus cunhados, tios, avós, primos, pelo apoio nos momentos importantes, e, em especial, ao tio Sérgio, por presenciar forte e constantemente o meu percurso.

- ✓ À Fran, pela possibilidade de sentir que vale a pena se doar às amizades e por poder partilhar as alegrias e, acima de tudo, as angústias (é por isso que a vida vale a pena!).
- ✓ Ao Eli, pela amizade sincera, preciosa e alegre de sempre.
- ✓ Ao Vini, pelas conversas produtivas e pela companhia agradável em terras europeias.
- ✓ À D. Alexandrina, pelo acolhimento familiar e cuidadoso na temporada em Lisboa.
- ✓ Aos amigos portugueses – Ana, Irene, João –, pela amizade e por me mostrarem um pouco sobre o mundo do outro lado do atlântico.
- ✓ Aos amigos de sempre e aos que foram cruzando meu caminho nos últimos 5 anos, agradeço o carinho: Carla e Luciano, Val e Rodrig’s, Jorda e Rielli, Raquel e Henrique, Lu e Raul, Ju e Bruno, Adriana e Fábio, Simone e Rodrigo, Keila e Abreu, Fer Vollet, Márcia Cris, Mário, Ana Rosa, Renata, Rogério, Neusa, Beth, Monica, D. Ruth, Silmara, Cris Brito, Cris Capristano, Liginha, Edson, Eduardo, Graciele, Gisele, Sebastião, Júlio, Toni, Cleni, Vera, Heide, Andréia, Christina, Mara, Débora.

*Mire veja: o mais importante e bonito,
do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra...*

(Guimarães Rosa, “Grande Sertão: Veredas”)

RESUMO

Ancorada na perspectiva da Análise do Discurso, na interface com a Desconstrução, meu propósito, com este estudo, foi problematizar as mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-tela, a relação do sujeito-aluno-leitor com as “novas” tecnologias digitais e, como decorrência, as prováveis influências na vida do sujeito-leitor no mundo contemporâneo e globalizado. A pesquisa permitiu-me, ainda, abordar os possíveis deslocamentos identitários provocados pelo (ciber)espaço, a partir da análise das representações construídas pelos alunos-leitores acerca da leitura de (hiper)textos. Desse modo, minha hipótese mostrou-se pertinente, visto que a prática da leitura nas páginas da internet implica um imbricamento entre o “velho” e o “novo”, o “mesmo” e o “diferente”, numa relação intra e interdiscursiva, que provoca efeitos de verdade nos dizeres dos alunos-leitores. O *corpus* de pesquisa se constitui de relatos escritos por alunos de três cursos de graduação do Ensino Superior (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia), cuja escolha se justifica pelo fato de, em primeiro lugar, os cursos serem licenciaturas e, em segundo lugar, porque as “novas” tecnologias de informação e comunicação têm produzido, sobretudo no contexto acadêmico e pedagógico, deslocamentos no que se refere à questão da prática da leitura e da identidade do sujeito-aluno. Os resultados da análise do *corpus*, organizados em três eixos temáticos, por um lado, colocam em evidência, fios discursivos que se entrecruzam e, por outro lado, fazem entrever formas de singularidade que marcam os diferentes modos de ser do sujeito-aluno-leitor, bem como a natureza peculiar de cada licenciatura ou área de conhecimento. Tomando o momento sócio-histórico como (re)construído no e pelo desenrolar dos acontecimentos, na e pela discursivização de práticas contemporâneas, é, igualmente, no processo de (re)construção – repetível e diferível – que o sujeito-leitor se inscreve e se constitui, via relatos escritos sobre a leitura na internet.

Palavras-chave: Leitura, (Hiper)texto, (Ciber)espaço, Análise do Discurso, Identidade.

ABSTRACT

Anchored in the perspective of the Discourse Analysis, in the interface with the Deconstruction, my intention, with this study, was to question the gestures of reading from the paper-text to the screen-text, the relation of the reader-student-subject with “new” digital technologies and the probable influences in the reader-subject’s life in the contemporary and globalized world. The research also allowed me to approach the possible identity dislocation incited by (cyber)space, based on the analysis of the representations constructed by the reader-students concerning the reading of (hyper)texts. Thus, my hypothesis proved to be pertinent, since the practice of reading on the pages of the internet implies an imbrication between the “old” and the “new”, the “same” and the “different”, in an intra and interdiscursive relation that causes effects of truth in the reader-students’s discourse. The corpus is composed by written texts elaborated by students of three Undergraduation Courses (Biological Sciences, Mathematics, Education). The choice to work with them was due to two main reasons. First, the students were all enrolled in majors in Education. Second, because “new” information and communication technologies have been producing dislocations in the students-subject’s identity and reading practice, specially in the academic and pedagogical context. The results of the analysis, organized in three thematic pivots, on point out, on one hand, intercrossing discursive threads and, on the other, singularity forms that mark the reader-student-subject’s many ways of being. Also, it was possible to observe the peculiar nature of each major course and area of knowledge. Taking into consideration that the historic-social moment is (re)constructed in and by the uncurling of events, as well as in and by the discursivization of contemporary practices, it is possible to suggest that the reader-subject inscribes and constitutes himself through written texts about reading on the internet through – repeatable and differible – written reports on reading on the internet.

Key-words: Reading, (Hyper)text, (Cyber)space, Discourse Analysis, Identity.

RÉSUMÉ

Ancré dans la perspective de l'Analyse du Discours, à l'interface avec la Deconstruction, mon but dans cette étude a été de problématiser les changements de la lecture du texte-papier pour le texte-écran, le rapport du sujet-étudiant-lecteur avec les "nouvelles" technologies numériques et, en conséquence, les probables influences sur la vie du sujet-lecteur dans le monde contemporain et globalisé. La recherche m'a permis, encore, de discuter les probables déplacements identitaires causés par le (cyber)espace, à partir de l'analyse des représentations faites par les étudiants-lecteurs sur la lecture de (hyper)textes. Ainsi, mon hypothèse avérée pertinente, puisque la pratique de la lecture dans les pages de l'internet entraîne une liaison assez étroite entre le "ancien" et le "nouveau", entre le "même" et le "différent", dans une relation intra et interdiscursive, cela fait apparaître les effets de vérité dans les discours des étudiants-lecteurs. Le *corpus* de la recherche est constitué des rapports rédigés par les étudiants dans trois domaines de l'enseignement supérieur (les Sciences Biologiques, la Mathématique, la Pédagogie), dont le choix est soutenu par le fait que, premièrement, les cours sont des cours préparatoires pour l'enseignement au premier cycle et, d'autre part, parce que les "nouvelles" technologies de l'information et de la communication ont produit, en particulier dans le contexte universitaire et pédagogique, les changements par rapport à la question de la pratique de la lecture et de l'identité du sujet-étudiant. Les résultats de l'analyse du *corpus*, organisé en trois thèmes, d'une part, ont mis en évidence les fils du discours que se croisent, d'autre part, font repérer les formes de singularité qui signalisent les différentes manières d'être du sujet-étudiant-lecteur, aussi que la nature particulière de chaque diplôme ou domaine de connaissance. Compte tenu de la situation socio-historique comme (re)construit dans et pour le cours des événements, dans et pour la discursivisation des pratiques contemporaines, est également dans le processus de (re)construction – répétable et différenciable – que le sujet-lecteur s'inscrit et se constitue, par moyen des rapports écrits sur la lecture dans les pages de l'internet.

Mots-clés: Lecture, (Hyper)texte, (Cyber)espace, Analyse du Discours, Identité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – Mundo ciber: (pós-)modernidade e tecnologia	31
1.1 A cultura da (pós-)modernidade	34
1.2 Globalização e virtualidade	41
1.3 (In)formação: (des)territorialização e consumismo	49
1.4 Leitura: do texto ao hipertexto	53
CAPÍTULO 2 – (Ciber)espaço e “novas” práticas contemporâneas	63
2.1 Fabricação de discursos em tempos de globalização	65
2.2 A constituição do sujeito: (in)completude e (des)centramento	71
2.3 Identidade e representação: espaços de autor(ia)	77
2.4 Verdade e ficção no espaço ciber: (des)construção de subjetividades	85
2.5 Tecnologias do eu: uma cartografia da governamentalidade	90
CAPÍTULO 3 – Metamorfoses discursivas: (re)construção de vozes, de sentidos, de eus...	97
3.1 Sobre as condições de produção do discurso	101
3.2 Sobre o <i>corpus</i> da pesquisa	105
3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível	110
3.2.2 (Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência	132
3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento	153
3.3. Sobre o (des)entrelaçamento das representações	169
CONCLUSÃO – Entre o velho e o novo: devires identitários	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXOS	193

INTRODUÇÃO

*É como uma glândula pineal,
que não pára de se reconstituir variando sua direção,
traçando um espaço do lado de dentro,
mas coextensivo a toda a linha do lado de fora.*

(DELEUZE, 1986 [2005, p.130])

Fazer uma tese. Para além de remeter ao título de uma obra de Umberto Eco (*Como se faz uma tese*, 1977 [1999]), é a obrigação que nos persegue ao longo dos anos do doutorado. Perseguição e obrigação no sentido de que esse é o compromisso – gerar uma tese – que pretendemos e precisamos realizar. Não se trata, muitas vezes, de apresentar tão grandiosas descobertas, nem resultados absolutamente inéditos, mas de (re)apresentar um tema, a partir de questionamentos e de problematizações sobre certas práticas sociais – como a da leitura, de que trato nesta pesquisa. É pela escrita que, remetendo à epígrafe de Deleuze, trilho um caminho variante, incessante, que se estabelece na (des)continuidade e na (des)articulação de vozes para, enfim, (re)apresentar dizeres (des)entrelaçados. Tomando o momento sócio-histórico como (re)construído no e pelo desenrolar dos acontecimentos, na e pela discursivização de práticas, é, igualmente, no processo de (re)construção – repetível e diferível – que o sujeito-leitor se inscreve e se constitui, nesta tese, via relatos escritos sobre a leitura na internet.

Como parte da (re)apresentação, segue, inicialmente, meu percurso anterior a este estudo. A partir do trabalho desenvolvido em minha pesquisa de Mestrado¹, sobre a

* Para algumas das referências bibliográficas, utilizo duas datas: a primeira corresponde à publicação original; a segunda, à edição consultada e/ou traduzida.

** Destaco que os parênteses são usados, freqüentemente, para indicar um ponto de vista que contempla imbricamentos (como, por exemplo, em (des)continuidade, (des)articulação, (re)apresentação, empregados acima, dentre outros vocábulos presentes nos demais capítulos, tais como (hiper)texto, (ciber)espaço, etc.).

¹ Uma parte da dissertação intitulada “INTERNET – A linguagem da globalização” (CNPq: 133652/00-9), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Lingüística Portuguesa, de 2000 a 2002, na

linguagem da Internet, cujas discussões giraram em torno dos processos de banalização e/ou vulgarização de termos que circulam e envolvem a grande rede, comecei a refletir sobre outras questões relacionadas ao ciberespaço, entre elas as concepções de leitura, sujeito-leitor e hipertexto, ou, mais especificamente, as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, as “novas”² formas de apresentação dos textos, de relacionamento do sujeito-leitor com o ciberespaço. Além disso, as atividades desenvolvidas como professora no Ensino Superior (Graduação em Pedagogia), as observações e reflexões que venho realizando em meu percurso profissional – no que diz respeito ao trabalho com leitura – também foram significativas para a elaboração de questões tratadas nesta pesquisa, uma vez que, em especial no âmbito pedagógico, a tecnologia tem causado deslocamentos que envolvem as práticas de leitura e escrita e a constituição identitária do sujeito-aluno.

A elaboração de um estudo, como forma de investigar questões que demandam aprofundamento, na vertente da Análise do Discurso – questões essas que, entendo, são fundamentais para as áreas da Educação e da Lingüística Aplicada – surgiu da necessidade, a partir da minha experiência profissional, de desenvolver reflexões sobre o discurso do sujeito-aluno de um contexto específico – o meio acadêmico. Busco, então, realizar esta investigação³, tomando como participantes de pesquisa alunos de três cursos de licenciatura do Ensino Superior (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia)⁴, enfatizando a questão da leitura – em especial, a leitura do texto-tela (ou hipertexto)⁵ e as mudanças com relação à leitura do texto-papel. Essa preocupação provém de fatores como: 1) a relevância de estudos sobre a relação do sujeito-leitor com as tecnologias digitais, sobretudo na área da Lingüística Aplicada, em que essa temática tem sido pouco debatida, da perspectiva da Análise do Discurso; e 2) a necessidade de problematização sobre as possíveis

UNESP – Campus de Assis/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Antonieta Laface, foi publicada em forma de artigo (“Linguagem da Internet: um meio de comunicação global”) no livro *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*, organizado por Luiz Antonio Marcuschi e Antonio Carlos Xavier.

² Esclareço que as aspas grafam os vocábulos “novas” ou “novos” no intuito de problematizar a adjetivação.

³ A partir de relatos escritos, produzidos pelos alunos e por mim coletados no 1º semestre de 2005. No Capítulo 3 – em 3.2 Sobre o *corpus* da pesquisa – faço uma descrição detalhada a respeito da metodologia utilizada para a coleta do material.

⁴ A justificativa da opção pelos três cursos está, também, no Capítulo 3 – em 3.2 Sobre o *corpus* da pesquisa.

⁵ Ao longo do texto, adoto os termos “hipertexto” e “texto-tela” como equivalentes.

modificações e influências das “novas” tecnologias de informação e comunicação na vida do sujeito contemporâneo.

Questões sobre o ciberespaço têm sido discutidas em algumas pesquisas nacionais – dentre elas, a de Araújo (2004), Komesu (2004, 2005a, 2005b), Melo (2004), Xavier (2002, 2004) – que, embora partam de outras abordagens, forneceram informações importantes para a elaboração do projeto desta pesquisa, já que foram exploradas, em tais trabalhos, noções como a de hibridismo, de hipertexto como gênero de discurso, de ordem e circulação dos discursos, de mudanças nas relações sociais e na constituição da subjetividade, dentre outras. Numa discussão acerca dos gêneros textuais, Araújo (2004) investiga o bate-papo digital como gênero eletrônico que transfere a conversa cotidiana para a *web*, partindo da hipótese de que é possível flagrar as marcas dessa transferência com base na análise da combinação som-imagem-escrita, na tela do computador, no momento em que interlocutores conversam em ambiente virtual. Desse modo, Araújo considera o bate-papo um gênero hipertextual e de natureza híbrida, uma vez que mistura oralidade e escrita num mesmo acontecimento.

Komesu (2004, 2005), em sua tese de doutorado e artigos sobre blogs e as práticas de escrita sobre si na internet, discute como o suporte material e a publicação de escritos pessoais expostos na net contribuem para o surgimento de um gênero de discurso que se materializa no espaço virtual. Por meio da abordagem lingüístico-discursiva, Komesu busca problematizar os fatores humanos relacionados às novas práticas de produção textual que atuam em suporte digital com várias formas de expressão: texto, som e imagens, como, por exemplo, o hipertexto. O resultado da análise que a autora faz dos blogs aponta para a necessidade, incessante, que o sujeito tem de falar de si, que é estabelecida na impossibilidade histórica de se dizer o novo na e pela linguagem. Com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, Melo (2004) sustenta a idéia de que a internet e o hipertexto não permitem a democratização do discurso, afirmando que, para que realmente haja democratização das idéias, é necessário que elas circulem e entrem na ordem do discurso, e não estejam apenas depositadas na grande rede. Resgatando Foucault, Melo afirma que a distribuição do discurso é desigual e limitada a poucos privilegiados.

Reflexões sobre a leitura, as diferentes formas de ler e o afogamento do leitor no oceano de informação, a partir dos pressupostos da Lingüística Textual, são feitas por Xavier (2002, 2004), em sua tese de doutorado e outros artigos. O autor aborda, também, o hipertexto como protocolo da tecnocracia, a deslinearização como princípio de produção do hipertexto, a dessacralização do autor e o fim dos direitos autorais, a hiper-intertextualidade infinita que se atualiza no suporte digital. Outras pesquisas, realizadas na área da Lingüística Aplicada, como as de Braga (2000, 2003, 2004), por exemplo, mostram o ensino à distância como uma opção que pode ser mais interessante e atrativa que o presencial, as vantagens da comunicação interativa em ambiente virtual para a aprendizagem da leitura de línguas, dentre outros. Apesar das diferenças teóricas, essas reflexões também contribuíram para a elaboração do projeto que deu origem a esta tese, na medida em que procuram discutir transformações proporcionadas pela tecnologia, as quais interagem com fatores sociais, econômicos e políticos.

Contudo, a presente pesquisa se diferencia das aqui citadas rapidamente⁶, pelo fato de que busca trazer contribuições para a Lingüística Aplicada ao ensino/aprendizagem de língua materna, a partir de um enfoque teórico diferenciado⁷, do tratamento da leitura e do discurso do sujeito-leitor no contexto pedagógico e midiático e da problematização das mudanças na constituição da identidade, subjetiva e social – aspecto não tratado nos estudos citados. Assim, neste estudo, que é também parte de um projeto interinstitucional⁸ – *Da Letra ao Píxel: uma análise discursiva e textual da linguagem em contextos virtuais de ensino-aprendizagem de língua - implicações pedagógicas* –, o foco está no discurso do sujeito-leitor acerca da leitura de (hiper)textos e os deslocamentos identitários. Pesquisas no

⁶ Faço referência, também, aos projetos coordenados e pesquisas orientadas – via Análise do Discurso – pela Profa. Dra. Lucília Maria Sousa Romão, da Graduação em Ciências da Informação e da Documentação e da Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP (cf. ROMÃO, 2005, 2006, 2007, 2008).

⁷ Esta pesquisa inscreve-se no campo dos estudos da Análise do Discurso na interface com a Desconstrução, o que permite, ainda, um diálogo produtivo com outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Comunicação.

⁸ Coordenado pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, com a participação de pesquisadores da UNICAMP, USP, UFU, UFMG, PUCCAMP, dentre outros (cf. AMARANTE, 2005, 2008; CORACINI, 2004, 2005a, 2005b, 2006; CARMAGNANI, 2003, 2006; MASCIA, 2006; SOUZA-PINHEIRO-PASSOS & UCHÔA-FERNANDES, 2006; UYENO, 2004, 2005a, 2005b).

âmbito desse projeto⁹, na área de Linguística Aplicada, realizadas a partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista, foram importantes para as reflexões que aqui apresento, embora o foco, em algumas delas, tenha sido a correlação entre leitura, identidade de professor e práticas pedagógicas em cursos de línguas *on-line*.

Também na perspectiva da Análise do Discurso, as pesquisas de Orlandi (1998) – sobre a “identidade linguística escolar”, com ênfase na repetição dos dizeres discursivos, e a relação com a produção da identidade como movimento da história ou como deslocamento de posições do sujeito –, e de Dias (2004) – a respeito das relações de sentidos tecidas no ciberespaço –, contribuíram para pensar a produção do sujeito como repetição e como deslocamento – processos que, historicizados, contribuem para a ocupação de determinada posição no discurso, o que vai além da simples reprodução. A pesquisa de Moita Lopes (1998), sobre discursos de identidade em sala de aula de leitura de língua materna, embora numa abordagem socioconstrutivista do discurso, traz contribuições para o tema aqui proposto, principalmente ao abordar a construção da identidade como um processo em transformação, relacionada à posição que o sujeito ocupa nas relações sociais, culturais e tecnológicas, trazendo à tona a questão das subjetividades e das diferenças nos vários espaços institucionais em que o sujeito atua na época contemporânea.

Ancorada no referencial teórico discursivo, permeado pela desconstrução¹⁰, meu enfoque, nesta tese, está nas representações¹¹ que se encontram em funcionamento no discurso do sujeito-leitor com relação à leitura de (hiper)texto e nos deslocamentos identitários. Esse discurso tem relação direta com a identidade do sujeito, que se encontra em movimento, uma vez que o mundo da realidade virtual instala-se e infiltra-se cada vez mais no mundo atual (SANTOS, 2003, p.113). Diferentemente das imagens da TV, por

⁹ Tanto a participação no projeto quanto nos encontros do grupo de orientandos da Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, juntamente com as atividades desenvolvidas durante todo o período do doutorado (disciplinas, congressos, seminários, conferências, curso de formação de professores – Teia do Saber, estágio sanduíche – PDEE, etc.), contribuíram para o aprofundamento de minhas leituras na área de Análise do Discurso, em especial a de orientação foucaultiana.

¹⁰ “A posição de desconstrução, assumida por Derrida, vai contra a tendência unívoca, universal e plena da verdade.” (GALLI, 2007, p.122).

¹¹ O conceito de “representação”, a partir da teoria cultural pós-estruturalista (HALL, 2000), aponta para a dimensão de significante, de construção do real e, em consequência, é uma forma de atribuição de sentidos.

exemplo, que circulam em todo meio, o ciberespaço faz com que o sujeito se dirija até ele, mudando de dimensão. E, com essa mudança, há uma mutação, uma transformação. Embora essa mutação – de identidade, de subjetividade – seja constante e incontrolável, não parece aniquilar a história do sujeito-leitor e produtor do texto-papel, mesmo que ele seja ou se torne um internauta declarado (CORACINI, 2004). Vale ressaltar, ainda, que ambas as perspectivas teóricas – discursiva e desconstrutivista – propõem a valorização do processo, do heterogêneo, do deslocamento dos sentidos e do sujeito.

Sob essa ótica, a prática da leitura de hipertexto envolve um processo de não-acabamento (DERRIDA, 1985 [2002]), e, nesse sentido, parece não trazer grandes mudanças em relação ao texto-papel, pois na sua forma de apresentação também há o entrelaçamento de textos, a intertextualidade constitutiva de qualquer texto-papel, a interpretação, a produção de sentidos, enfim, não traz quase nada de novo. A sensação do novo, do diferente, do estranho, que seduz e aprisiona (CORACINI, 2004), pode estar no próprio sujeito-leitor que, enquanto parte de uma sociedade contemporânea ocidental, é fruto de uma produção social em determinado momento histórico. Entretanto, talvez o “novo” esteja, ainda, no modo como os textos se apresentam (na tela), na forma de contato leitor-texto (não-presencial), nas possibilidades de leitura (não-linear), questões que podem indicar, pois, a des(re)construção de sentidos, de subjetividades e de identidades.

Tentar entender esses processos, por meio do funcionamento discursivo, é buscar não só a compreensão das representações sobre a tecnologia e o processo de leitura, mas ainda dos desdobramentos, das (trans)formações e das mutações que invadem o mundo, o espaço e o tempo do sujeito no mundo contemporâneo. É com base nisso que desenvolvo minhas reflexões a respeito das “novas” práticas contemporâneas, proporcionadas pelas tecnologias – de informação e comunicação – e materializadas nos discursos. Para tanto, analiso relatos produzidos por alunos de três cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia) – a partir de um texto introdutório com a proposta da escrita (cf. Anexo 2) –, com vistas a abordar, por meio dos recortes discursivos mais significativos para os objetivos propostos, as relações de sentidos sobre as diferenças e mudanças no que diz respeito às identidades e à leitura do texto-papel e do texto-tela.

Pretendo, com esta pesquisa em Linguística Aplicada, de um modo geral: a) colaborar para o desenvolvimento dos estudos da linguagem e suas manifestações na contemporaneidade; e b) contribuir para os estudos sobre as práticas de leitura no contexto pedagógico e midiático. Como objetivos específicos, minha proposta é: i) investigar os dizeres do sujeito-aluno-leitor sobre os gestos¹² de leitura de (hiper)textos; ii) focalizar a relação sujeito-leitor e práticas discursivas, nas quais a identidade se manifesta; iii) abordar a influência das “novas” tecnologias na (trans)formação da identidade do sujeito-leitor, a partir da produção de subjetividades; iv) analisar as possíveis modificações e/ou deslocamentos dos gestos de leitura introduzidos pelo (ciber)espaço; v) problematizar o novo-diferente na relação texto-leitor, no contexto do (ciber)espaço.

O pressuposto que norteia esta pesquisa é de que o ciberespaço confere ao sujeito-leitor novas formas de leitura e de relação com o texto que, nesse caso, é o hipertexto. Partindo desse pressuposto, minha hipótese é de que a prática da leitura nas páginas da internet envolve um imbricamento do “velho” e do “novo”, do “mesmo” e do “diferente”, da “necessidade” e do “prazer”, na medida em que a história de cada sujeito não se apaga. É, então, no (entre)cruzamento de discursos e na (re)configuração de subjetividades que emergem diferentes modos de leitura, engendrados em torno das práticas contemporâneas que mobilizam um querer-saber-poder. Assim, os dizeres do sujeito-aluno, no contexto acadêmico, colocam em funcionamento as imagens de si e as imagens do(s) outro(s), as quais acabam por afetar a constituição de sua identidade, (re)construída no âmbito do imaginário.

Ao falar de si, o sujeito fala, também, do outro: na medida em que o aluno-leitor fala de si, retoma as imagens do outro e, desse modo, é constantemente afetado por identidades já projetadas, validadas socialmente, como, por exemplo, os alunos-leitores (futuros professores) que parecem, muitas vezes, reproduzir o que o(s) outro(s) quer(em) que eles sejam ou façam – em especial, sobre as discursividades que dizem respeito à leitura e à internet. Se é a partir do olhar do outro que o sujeito se vê e se constitui sempre (CORACINI, 2003a), esse processo parece acontecer de forma mais intensa com o sujeito do mundo contemporâneo, já que os apelos com relação ao domínio e uso da tecnologia, no

¹² A partir de Derrida (1972 [2001, p.7]), penso o “gesto” como marca de singularidade.

meio acadêmico e pedagógico, têm sido cada vez mais freqüentes. Muitas vezes, essa imposição se instaura como uma convenção, necessidade de cumprir exigências que são legitimadas pela sociedade da informação.

A partir da hipótese esboçada, formulei as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as representações do sujeito-aluno acerca da prática de leitura *on-line*?; 2) Quais os efeitos do imaginário, em relação à leitura de (hiper)textos, na constituição da identidade / subjetividade do aluno-leitor?; 3) Que mudanças é possível apontar na relação sujeito-leitor-texto no contexto do (ciber)espaço?; 4) Como o sujeito-leitor concebe a (re)inauguração da leitura no (ciber)espaço?. Além dessas, outras questões são lançadas ao longo de minhas reflexões no desenvolvimento dos capítulos. Saliento, entretanto, que a preocupação deste estudo está não em abordar a evolução das tecnologias da informação e comunicação e apontar os deslumbramentos e as constatações evidentes, no que diz respeito à internet e sua crescente presença na vida das pessoas. Meu intuito, ao contrário, é refletir sobre o funcionamento discursivo que envolve o sujeito da contemporaneidade e suas relações a partir do paradigma tecnológico.

No primeiro capítulo da tese – intitulado *Mundo ciber: (pós-)modernidade e tecnologia* e composto por quatro itens – meu intuito é situar o contexto histórico em que a pesquisa se insere. Com base em autores como Augé, Barthes, Baudrillard, Bauman, Derrida, Foucault, Lipovetsky, Lyotard, Santos, dentre outros, os conceitos centrais mobilizados são (pós-)modernidade, globalização, virtual, (in)formação, consumo, leitura e (hiper)texto. No segundo capítulo – intitulado *(Ciber)espaço e “novas” práticas contemporâneas* e ordenado em cinco itens –, trago os conceitos-chave que permeiam este estudo, bem como a discussão do *corpus* de pesquisa – tais como discurso, sujeito, identidade, subjetividade, tecnologias do eu, governamentalidade – os quais encontram respaldo, principalmente, em Foucault, Deleuze, Hall, Ó, Rose, e outros. Em ambos os capítulos teóricos, procuro (des)dobrar os conceitos de acordo com a temática da tese, os quais são retomados no terceiro capítulo.

O terceiro capítulo – intitulado *Metamorfoses discursivas: (re)construção de vozes, de sentidos, de eus* – é organizado em três itens: o primeiro traz as condições de produção do discurso sobre a leitura no ambiente virtual; o segundo apresenta, o *corpus* de

pesquisa e, nos subitens, estão os resultados da análise organizados em três eixos que se (entre)tecem: “(Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível”; “(Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência”; “(Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento”; o terceiro trata, por fim, do (des)entrelaçamento dos eixos e da relação entre os dizeres dos alunos-leitores. Na seqüência, apresento as considerações finais da pesquisa, quando procuro resgatar e discutir a constituição do sujeito no mundo ciber, pensando, em especial, nos devires identitários (re)construídos no simulacro (pós-)moderno¹³. Depois, estão as referências bibliográficas e, como anexos, o questionário escrito (cf. Anexo 1), o formulário que contém o texto introdutório, utilizado pelos alunos para compor as escritas, que chamo de relatos (cf. Anexo 2), e, finalmente, o documento base do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação)¹⁴, lançado pelo MEC em julho de 1997 (cf. Anexo 3).

¹³ As concepções de pós-moderno e pós-modernidade são adotadas como termos que se imbricam – moderno e pós-moderno, modernidade e pós-modernidade –, e que carregam traços de um no outro. Uma abordagem sobre a (pós-)modernidade está no Capítulo 1 – em 1.1 A cultura da (pós-)modernidade.

¹⁴ Esclareço, assim como o faço no Capítulo 3, que tal documento é utilizado apenas para fortalecer a discussão dos recortes, visto que muitos deles apresentam marcas do “já-dito”.

CAPÍTULO 1

Mundo ciber: (pós-)modernidade e tecnologia

O tempo se torna sujeito, por ser a dobra do lado de fora e, nessa condição, faz com que todo o presente passe ao esquecimento, mas conserva todo o passado na memória, o esquecimento como impossibilidade de retorno e a memória como necessidade de recomeçar.

(DELEUZE, 1986 [2005, p.115])

O mundo tem passado por mudanças sociais cada vez mais aceleradas e, assim, os processos de construção de “novos” paradigmas parecem apontar para outras formas de se pensar e se discutir o sujeito e suas relações. Nesse contexto, os impactos sociais promovidos pelo paradigma tecnológico têm sido arena das mais diversas pesquisas desenvolvidas em vários campos do conhecimento, a respeito da (re)estruturação da sociedade e de suas formas de atuação dentro de uma cultura ciber¹⁵. Num processo de coextensividade – passado coextensivo ao presente –, no dizer de Deleuze, o mundo ciber faz com que o sujeito (re)crie outras formas de (sobre)vivência e, com ela, outros espaços de produção de discursos¹⁶ e de construção de sentidos. As mudanças, geradas em especial pelo surgimento das tecnologias de informação e comunicação, têm seus efeitos ancorados, também, numa dinâmica da sociedade contemporânea, ou (pós-)moderna; esses efeitos, por sua vez, têm alterado não só as noções de sujeito, mas ainda de espaço, tempo, conhecimento, consumo, cultura, educação, dentre outros.

Muitos desses conceitos são importantes para as discussões e reflexões tanto no âmbito da Lingüística Aplicada quanto das Ciências Humanas e Sociais, em geral, já que as

¹⁵ O termo “ciber” será conceituado mais adiante.

¹⁶ A concepção de “discurso” é tratada no Capítulo 2 – em 2.1 Fabricação de discursos em tempos de globalização.

“novas” tecnologias estão presentes nas práticas contemporâneas – da medicina à economia –, e ainda “tornaram-se vetores de experiências estéticas, tanto no sentido de arte, do belo, como no sentido de comunhão, de emoções compartilhadas” (LEMOS, 2004, p.17), fenômeno que não é totalmente novo, mas parece mais evidente numa época em que

desde os terminais bancários até o acesso à internet, o termo “ciber” está em todos os lugares: *cyberpunk*, cibersexo, ciberespaço, *cyberpunks*, cibermoda, cibereconomia, ciber-raves, etc. Todos os termos mantêm suas particularidades, semelhanças, formando, no seu conjunto, a cibercultura. Todos eles atestam uma atitude, uma apropriação, vitalista, hedonista, tribal e presenteísta da tecnologia (LEMOS, 2004, p.17-18).

A raiz de *ciber* tem sua origem no “grego *Kubernetes* (a arte do controle, da pilotagem, do governo)” (LEMOS, 2004, p.18). Entretanto, com relação à cibercultura, em suas diversas manifestações, seria muito simplista afirmar que a vida social tem se deixado governar simplesmente pela tecnologia, o que não significaria dizer que os efeitos dos controles tecnocráticos estejam em extinção. A cibercultura, como produto da relação entre o tecnológico e o social, é uma “nova” forma de cultura, ou o prolongamento de outras, sendo constituída, ao mesmo tempo, pela ruptura e pela continuidade. E, nessa perspectiva, o ciberespaço, como o mais recente lugar (não-físico) em que as informações circulam sob as mais variadas formas, tornou-se

o sistema ecológico do mundo das idéias, uma noosfera abundante, em transformação acelerada, que começa a tomar o controle do conjunto da biosfera e a dirigir sua evolução a seus próprios fins. A vida em sua completude eleva-se em direção ao virtual, ao infinito, pela porta da linguagem humana (LÉVY, 2004, p.11-12).

Outras questões presentes no cotidiano contemporâneo, como simulação, realidade, virtualização do corpo, do texto e da inteligência, também são discutidas atualmente. Trata-se de uma realidade virtual¹⁷ que tem causado uma verdadeira transformação nas concepções de tempo e espaço, nas relações entre as pessoas e as coisas.

¹⁷ O termo “virtual” é conceituado e discutido em 1.2 Globalização e virtualidade.

A (des)territorialização, também como característica da (pós-)modernidade, configura-se como um processo de separação do espaço físico-temporal, em que a não-presença provoca no sujeito uma fluidez constante, algo que o habita e o move diante daquilo que não se faz presente, mas que está ali como uma ausência-presença, como a virtualização do corpo. Essa ausência-presença, o estar aqui e lá ao mesmo tempo, parece-me uma característica do sistema de realidade virtual, como numa comunicação por telefone, em que há a separação de voz e corpo, num desdobramento do corpo sonoro que está aqui e lá. No entanto, seria questionável falar em separação de corpo e voz, já que um constitui o outro e o imaginário também funciona no virtual, como aparece no recorte¹⁸ abaixo:

*A15_BIO – [a internet] é um meio mais prático e rápido para obter informações, você fica mais próximo das notícias do mundo inteiro em questão de minutos.*¹⁹

Assim como Baudrillard (1999) – para quem as distâncias e separações foram abolidas e há, hoje, um imbricamento entre homem e máquina, ou o surgimento do homem-máquina –, Lévy (1996) afirma que as noções de espaço e tempo se alteraram e, assim, devem ser compreendidas como inseparáveis. Se nada é mais fixo, tudo tem sido (des)materializado – os corpos, os textos, os pensamentos –, talvez seja possível a materialização, a (re)construção e a (re)atualização do tudo em outros lugares – como emerge no recorte A15_BIO –, em “novos” espaços. Somos movidos pela efemeridade, pela transitoriedade, pelo intemporal, enfim, pela virtualização do mundo, da sociedade, de todos e de tudo. Vivemos uma transformação dos espaços, que fazem “de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra” (BAUMAN, 1999, p.23), como no texto-tela, no texto-papel, no texto-oral (fala), no mundo ciber.

¹⁸ Conforme apontamento realizado pela Profa. Dra. Fabiana Komesu – na qualificação da tese, em 13/08/2008 –, destaco que alguns recortes são usados nos capítulos teóricos no intuito, apenas, de estabelecer relações e/ou desdobramentos do aporte teórico para a temática. Os resultados da análise, mais aprofundada, estão no Capítulo 3. Esclareço, ainda, que os recortes são representados pela letra A (aluno), seguida por um número de seqüência e sigla do curso (BIO – Ciências Biológicas, MAT – Matemática, PED – Pedagogia).

¹⁹ Resposta sobre a questão: “Você se utiliza da internet para ler? Por quê? Em que situações?”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1). O recorte é abordado em 3.2.2 (Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência.

Partindo dessa contextualização inicial, neste primeiro capítulo da tese, proponho: i) abordar as “novas” tecnologias, no que diz respeito à internet enquanto meio de informação e de comunicação; ii) pensar o mundo ciber no âmbito de uma cultura da (pós-)modernidade, a partir da abordagem de noções como virtual, globalização, tempo, espaço, etc; iii) problematizar o estatuto do (ciber)espaço na sociedade contemporânea; e iv) tratar da questão do consumo e suas relações com o (hiper)texto. Todas essas noções – abordadas e problematizadas num viés que contempla imbricamentos – são (re)tomadas no terceiro capítulo, de modo a dar corpo às minhas discussões e aos resultados da análise do material de pesquisa, formado pelos recortes significativos para a temática aqui desenvolvida.

1.1 A cultura da (pós-)modernidade

*... não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente;
mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série
ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros,
neles se apoiando e deles se distinguindo:
ele se integra sempre em um jogo enunciativo...*

(FOUCAULT, 1969b [2002, p.113-114])

A denominada (pós-)modernidade²⁰ tem seus traços marcados numa certa incredulidade no que diz respeito à ontologia essencialista – o que engloba o sujeito, seu modo de pensar, sua identidade, e faz com que o mundo seja (re)pensado com base num espírito não-essencialista. Assim, parece-me possível pensar o mundo “– o famigerado *mundo real* que outrora serviu de base certa para fundamentar as mais variadas teorias –

²⁰ Nomeada, ainda, como “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), “hipermodernidade” (LIPOVETSKY, 2004a), “modernidade tardia” (HALL, 2005), dentre outras nomeações.

como apenas uma das tantas possibilidades de realidades” (RAJAGOPALAN, 2006, p.67-69), embora não seja pertinente subestimar a existência do essencialismo, a base e o princípio em cujo(s) mundo(s) possível(is) certamente se ancora(m). A caracterização de tudo funciona e faz sentido porque há uma essência – parte de todo imaginário social –, que, por sua vez, é (re)significada a partir das relações estabelecidas em certos modos de existência, pelos e nos “jogos enunciativos”²¹, conforme propõe Foucault.

O pós-estruturalismo, fortemente marcado pelos trabalhos de Nietzsche e Heidegger, constitui-se como uma resposta filosófica contra as aspirações científicas do estruturalismo – que teve suas origens no formalismo europeu, no final do século XIX, e transformou-se no programa de pesquisa dominante em Linguística a partir das influências de Saussure e Jakobson – e busca a descentralização das estruturas, da sistematicidade e da pretensão científica do estruturalismo, “criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p.10). O pós-estruturalismo pode, então, ser caracterizado como uma maneira de pensar, um estilo de filosofar e um modo de escrever, sem envolver qualquer tentativa de homogeneidade, singularidade ou unidade.

O pós-modernismo, por sua vez, muitas vezes confundido com pós-estruturalismo, tem como objeto teórico o modernismo – “movimentos artísticos dos meados do final do século XIX”, no campo das artes, ou “a época que se segue à época medieval”, no campo histórico-filosófico (PETERS, 2000, p.12) –, cujas definições expressam a idéia de *ruptura autoconsciente* com o velho, o tradicional e enfatizam o novo, o presente. Desse modo, o pós-modernismo também pode ser definido a partir da relação com os dois sentidos do modernismo: “pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou, em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a *pós-modernidade*” (PETERS, 2000, p.13-14)²². Além disso, o pós-modernismo concebe as

²¹ Destaco, a partir de Foucault (1969b [2002]), que a noção de “enunciado” não se limita ao verbal. No início do Capítulo 3, faço uma abordagem sobre os conceitos de “enunciado”, “formação discursiva” e “arquivo”.

²² Grifos do autor.

transformações da modernidade ou, ainda, a mudança radical no sistema de valores e práticas anteriores à modernidade.

Esses significados, atribuídos aos termos “modernismo” e “pós-modernismo”, não são estáveis, eles mudam de acordo com os estudiosos, com a perspectiva que se assume, proporcionando novos significados e novas interpretações. Não há uma definição única, fechada e, assim, conforme coloca Peters, “significados são, sempre, questionáveis, estando abertos à interpretação, sobretudo na medida em que as pessoas que estudam esses movimentos utilizam esses termos de forma a torná-los teoricamente produtivos” (2000, p.16). O pós-modernismo é tratado, ainda, por muitos teóricos, como sinônimo de pós-estruturalismo, embora haja uma particularidade filosófica entre os termos: o pós-estruturalismo começou na França, no início dos anos 60, e foi totalmente inspirado nos trabalhos de Nietzsche e Heidegger; o pós-modernismo, em contraste, desenvolveu-se a partir do “modernismo estético, da história da *avant-garde* artística ocidental e, em particular, da inovação e do experimentalismo artísticos que se seguiram à crise da representação que culminou com o cubismo, o dadaísmo e o surrealismo” (PETERS, 2000, p.17).

Numa discussão sobre o estruturalismo e o pós-estruturalismo, Foucault²³ (1983a *apud* PETERS, 2000) aponta que o estruturalismo não foi uma invenção francesa e que seria apropriado que o movimento francês, durante os anos 60, fosse visto contra o pano de fundo do formalismo. Em vez de postular estruturas, Foucault faz referência à noção de *epistemes* relacionadas à linguagem, pois, para ele, as ciências humanas são resultados de epistemes que se seguem umas às outras no tempo, mas sem obedecer a uma seqüência necessariamente. Embora não fosse estruturalista, Foucault afirmava que o problema discutido pelo estruturalismo, definido por ele como o “problema do sujeito e sua reformulação”, era muito próximo de seus interesses. Outra característica central do pós-estruturalismo, vinda de Foucault (1979 [2004]), é a questão do poder, ou melhor, as relações de poder-saber²⁴ que se encontram dispersas por todo o sistema social e por meio das quais os “regimes de verdade” são construídos. O efeito de sentido de regime de

²³ FOUCAULT, M. (1983a) *Structuralism and Post-Structuralism: An Interview with Michel Foucault*. by: Raulet, *Telos*, v.55, p.195-211.

²⁴ Uma abordagem sobre as “relações de poder-saber” está no Capítulo 2.

verdade aparece materializado em muitos dos relatos desta pesquisa, como, por exemplo, no excerto que segue:

*A5_MAT – Hoje a Internet é a biblioteca eletrônica. Temos tudo e todos os tipos de assuntos em um computador. Utilizo em todas as oportunidades a Internet, seus sites para pesquisas, tanto escolar como no dia a dia de trabalho.*²⁵

O pós-estruturalismo, a partir do desenvolvimento de abordagens como a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, começa a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas e descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e, ainda, uma crítica baseada na idéia de desconstrução. Essa postura epistemológica, vista como uma espécie de anti-realismo, ancora-se na recusa do conhecimento como representação da realidade e nega a concepção de verdade numa correspondência exata com a realidade, o que, de certa forma, acontece com o pós-modernismo. De acordo com Peters (2000), grande parte da história do pós-estruturalismo também se constitui de elaborações teóricas da noção de tecnologia de Heidegger “como um modo de existência humana que se concentra na forma como a tecnologia da máquina pode alterar nosso modo de ser, distorcendo nossas ações e aspirações” (p.40). A filosofia heideggeriana, completa Peters, influenciou fortemente as idéias de Derrida sobre destruição/desconstrução e ausência/presença e as noções de tecnologias do eu, de Foucault – conceitos que são também objeto de atenção nesta tese.

O conceito de tecnologia foi utilizado em análises, feitas por outros pós-estruturalistas, sobre o poder das novas tecnologias de informação e comunicação – o ciberespaço e a mídia em geral –, com a finalidade de “reestruturar e reconfigurar nossas subjetividades e identidades (por exemplo, Derrida sobre a ‘leitura’ e a ‘escrita’; Deleuze sobre ‘cinema’; Baudrillard sobre a ‘sociedade midiática’ e o ‘sistema de objetos’)” (PETERS, 2000, p.41). As idéias desses autores também se enquadram em muitas das discussões sobre a pós-modernidade – que propõe uma ruptura com a razão e com a verdade –, daí minha justificativa por essa explanação. Muitos críticos vêem Foucault,

²⁵ O excerto é abordado em 3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento.

juntamente com Derrida e Lyotard, como um pensador pós-estruturalista ou pós-modernista que mostra os valores da era moderna como constituídos de ilusões logocêntricas ou homocêntricas, devido à sua análise sobre a “filosofia do sujeito” estar relacionada às críticas da modernidade.

A partir das idéias dos autores tratados até aqui, tomo o pós-modernismo como um movimento que se fundamenta nos postulados do modernismo, já que as épocas não se substituem completamente e não deixam de conter traços de outra. Nesse processo de sobreposição de épocas, o (pós-)modernismo – ou pós-estruturalismo, como diriam outros – se caracteriza, então, pelo (des)aparecimento da sociedade (des)ideologizada, pelo (des)encanto do sujeito no que diz respeito ao mundo e às coisas, pela fragmentação das identidades, marcas que, segundo Lemos (2004), soam ontologicamente fictícias, uma criação mercadológico-publicitária. Seriam essas as descrições de uma metanarrativa? Há muitas controvérsias, a começar pelo que se define como metanarrativa e pela posição que assumem os teóricos a respeito do assunto. Para Lemos (2004, p.19), a saturação dos meta-relatos é, hoje, uma evidência, o que proporciona novos desafios para áreas como a Sociologia e a Comunicação.

O modernismo tem suas características ancoradas numa junção de fatores: uma dominação técnica do social, um individualismo exacerbado, um constrangimento social “exercido por uma moral burguesa e uma ética da acumulação, por uma abordagem racionalista do mundo. A modernidade, ao mesmo tempo, lançou e esgotou o sonho tecnológico” (LEMOS, 2004, p.16). Assim, as novas tecnologias situam-se num “novo”, outro, contexto sociocultural que estabelece atitudes mais complexas com relação ao fenômeno técnico, mas no qual não deixa de estar presente um certo imaginário relacionado à homogeneização e à racionalidade, características da modernidade. A tecnologia, então, traz um misto de “desejo de potência e medo de transgressão”, “utilidade e objetividade”, “racionalidade e imaginário”, “funcionalidade e estética”, marcando a cibercultura (LEMOS, 2004, p.17).

Causadora de um grande mal-estar nos que estão acostumados à lógica cartesiana, baseada na razão – uma vez que propõe o colapso das oposições entre a realidade e seu simulacro, a verdade e suas representações –, a (pós-)modernidade parece

provocar a problematização “da diferença entre o normal e o anormal, o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o domesticado e o selvagem, o familiar e o estranho, ‘nós’ e os estranhos” (BAUMAN, 1998, p.37). Nessa perspectiva, em uma sociedade que se produz na e pela diferença, é notável “uma redistribuição e realocação dos poderes de derretimento da modernidade”, afirma Bauman (2001, p.13), que usa a expressão “modernidade líquida ou fluida” – caracterizada pelas metáforas “fluidez” e “liquidez” – para definir a natureza das condições cambiantes que conduzem o presente momento em relação à modernidade.

Ao tratar do termo pós-modernidade (ou hipermodernidade²⁶), Lipovetsky (2004a) o aponta como problemático por sugerir uma quebra na história do individualismo moderno, embora seja adequado para assinalar uma transformação de “perspectiva nada negligenciável” nessa história, já que “representa o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham à emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar à manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor próprio” (p.23). A era pós-moderna, segundo o autor, é um momento em que a esfera da autonomia subjetiva tem se ampliado, fazendo “multiplicarem-se as diferenças individuais, esvaziarem-se de sua substância transcendente os princípios sociais reguladores e dissolver-se a unidade das opiniões e dos modos de vida” (LIPOVETSKY, 2004a, p.19). Apesar de uma definição no entrecruzamento (com a modernidade), o autor aponta demarcações no que diz respeito ao surgimento da pós-modernidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Lyotard, em seu livro que inaugurou as reflexões sobre a pós-modernidade (*La Condition Postmoderne*, 1979), analisa a condição do conhecimento das sociedades mais avançadas (pelo viés da informática), estabelecendo uma relação de ruptura com a “era moderna” e, também, com várias formas tradicionais de ver o mundo. Para Lyotard (1979 [1998, p.xv]), a pós-modernidade define-se como um estado cultural que envolve transformações situadas a partir da “incredulidade em relação

²⁶ O termo “hipermodernidade” define a situação paradoxal da sociedade contemporânea: de um lado, a cultura do excesso; de outro, o elogio da moderação (LIPOVETSKY, 2004a).

aos metarrelatos”, ou das grandes narrativas²⁷, uma vez que seu propósito é questionar aquilo que é fixo e sistemático. Expondo um “desencanto” pelos grandes discursos produzidos no século XIX, a respeito da condição histórico-humana no Ocidente, o autor discute a crise dos fundamentos e a decadência dos sistemas de legitimação.

Diante das várias concepções de pós-modernidade – entre posturas (não) dicotômicas e/ou (não) consensuais no que diz respeito à cronologia –, compartilho a denominação que carrega em si o termo “modernidade”, considerando a não polarização de dois conceitos que se sobrepõem: modernidade e pós-modernidade, mas a interpenetração daquele termo nesse (CORACINI, 2005a, 2006). Pensar assim, significa pensar em fronteiras que acabam por englobar o reconhecimento de um lugar outro, diferente – o espaço da alteridade. O termo (pós-)modernidade, então, pode ser definido como um movimento que, embora traga em seu cerne a idéia de modernidade, questiona valores, desconstrói princípios, regras e realidades para instituir a lógica não com base no ‘ou isso ou aquilo’, mas ‘no isso e aquilo’, num processo de imbricamento²⁸ que demanda sensibilidade para “encarar e questionar o mundo” (MASCIA, 2002, p.58).

Nessa perspectiva, retomando Baudrillard (1999), a invasão das “novas” tecnologias tem alterado o cotidiano contemporâneo, as relações do sujeito com o outro e com o mundo, já que a realidade virtual se encontra presente em todos os lugares – tela, multimídia, internet – e, assim, a ameaça do processo de interatividade, que está por toda parte, mistura o que antes era separado, abole toda e qualquer distância – entre os sexos, os pólos opostos, o palco e a platéia, o sujeito e o objeto, enfim, entre a realidade e a virtualidade. Essa fusão de termos tem causado instabilidade de referenciais, cuja possibilidade de juízos de valor também tem se tornado volúvel, seja com relação à arte, à política, à moral, às línguas, e, muitas vezes, tudo se torna aceitável e incontestável, de modo que nada mais parece (im)possível. Entretanto, a virtualidade, que parece funcionar como um mundo alternativo, é vivenciada, algumas vezes, como uma ficção²⁹.

²⁷ São “histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição” (PETERS, 2000, p.18).

²⁸ Daí minha opção pelo uso da forma “(pós-)modernidade”.

²⁹ As mudanças sócio-histórico-culturais tendem a produzir a possibilidade de o sujeito narrar-se, criar-se de outra forma, deslocando-se, por assim dizer, de sua “origem” (KEHL, 2001, p.58).

Essas mudanças – em especial com relação às tecnologias de informação e comunicação como a internet – parecem causar a (trans)formação na identidade³⁰ do sujeito, que vê a era do virtual como aquilo que traz felicidade, embora momentânea; como o novo que seduz e aprisiona ao mesmo tempo; como o gozo que traz em si a falta e a ilusão de desejo; como algo que “dá tudo, mas sutilmente” e “ao mesmo tempo tudo esconde” (BAUDRILLARD, 1999, p.149). Trata-se de um momento contemporâneo que incentiva o culto ao transitório e que “tem como característica fundamental a ruína das utopias e o esvaziamento dos mitos, do ponto de vista da edificação do porvir” (LIPOVETSKY, 2007, p.9), cujo destaque está na objetificação dos sujeitos, dos sentimentos, das atitudes, enfim, de tudo. As marcas dessas mudanças se materializam, como acontecimentos, na fabricação dos discursos do sujeito (pós-)moderno.

Outras questões, como a espetacularização do vazio, a extinção e a desconstrução das verdades, a crise de paradigmas e a fragmentação do sujeito contemporâneo, também enfatizam o tempo presente, instável, inquietante, que acaba por desestabilizar as verdades e as representações sobre as coisas, as pessoas, o mundo. E é a partir das representações, produzidas pelo aluno-leitor, que analiso a (re)construção de vozes no Capítulo 3. No próximo item, as discussões contemplam (i) o fenômeno globalização, enquanto uma dinâmica da (pós-)modernidade e (ii) a genealogia do virtual, como desdobramento de “novos” aspectos que arrastam “velhos” traços.

1.2 Globalização e virtualidade

Todas as culturas definem as formas de um para além do real imediato, da atualidade, mas é a primeira vez que a realidade do aqui e agora se encontra imersa no fluxo de um tempo virtual, de imagens virtuais. A velocidade, por exemplo, é um modo de temporalizar não apenas o espaço, mas os corpos que o atravessam.

³⁰ As noções de “identidade”, “representação” e “subjetividade” são abordadas no Capítulo 2.

(PARENTE, 1993, p.16)

A globalização tem sido assunto de inúmeros estudos e extensas discussões, envolvendo fatores diversos e múltiplas tendências. Entretanto, as considerações que procuro esboçar, aqui, dizem respeito à tendência da globalização no cenário do século XXI, considerando, em especial, as transformações sócio(ciber)culturais e as “conseqüências humanas”³¹. Com base na visão foucaultiana, tomo a noção de globalização como um acontecimento – histórico-social, já que mobiliza sujeito e modos de ser³² – que se desencadeou, a partir da segunda metade do século XX, assumindo um papel relevante no desenvolvimento dos meios de comunicação e das “novas” tecnologias e assinalando seus processos de difusão. Desse modo, a globalização não se reduz apenas ao comunicacional, mas engloba várias áreas do conhecimento e envolve outras naturezas como política, econômica, tecnológica e cultural, na medida em que:

A “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira (BAUMAN, 1999, p.7).

Nessa perspectiva, a globalização parece que, ao mesmo tempo em que divide, também une; ou, pode dividir enquanto pretende unir, de modo que os motivos da segmentação tendem a se assemelhar aos que geram certa uniformidade. Trata-se de um acontecimento que envolve, ainda, a segregação espaço-temporal e a exclusão dos que não podem (ou não conseguem) se inscrever nesta ordem global, embora o sujeito seja, a bem

³¹ Subtítulo da obra do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (*Globalização: as conseqüências humanas*).

³² Nessa mesma linha de raciocínio, Derrida (2001 [2004, p.36]) coloca que “não há acontecimento sem experiência (e isso é o que no fundo, “experiência” quer dizer), sem experiência, consciente ou inconsciente, humana ou não, do que acontece ao vivente”. A noção de “acontecimento” é abordada no Capítulo 3.

dizer desde os primeiros dias de sua existência, programado de acordo com padrões sociais preestabelecidos. Junto ao movimento e à transitoriedade, também há a fixação, e o que é globalização para uns, pode igualmente significar localização para outros, e o que para alguns é sinal de liberdade, para outros significa destino indesejado e cruel, pois os efeitos desta (nova) condição são variáveis e heterogêneos, como a constituição do próprio sujeito. Nesse sentido, parece que

alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fixam na sua “localidade” – transe que não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (BAUMAN, 1999, p.8).

Fragmentado, volátil, o sujeito contemporâneo se circunscreve num contexto também em dispersão, que parece colocá-lo numa condição nem global nem local, mas no entremeio de ambas (glocal). Sob a ótica do imbricamento, as considerações de Trivinho (2004, p.5), a respeito do termo *glocal*, são bastante pertinentes para esta abordagem: *glocal* é um neologismo resultante da hibridação dos termos global e local, de modo que, sem sutura visível, eles “são um e mesmo e, simultaneamente, nenhum; globalização (ou globalismo) e localização (ou localismo) restam dissolvidos”. Desse modo, o contexto glocal tende a se configurar como lugar da existência humana, tecnologicamente mediado e “em estrita compatibilidade com as necessidades de reprodução social-histórica”, acrescenta Trivinho. No material investigado, a ênfase nas práticas que sugerem uma efetiva participação no atual cenário (adquirir conhecimentos, ter informações, fazer pesquisas, etc.) é produzida discursivamente pelo aluno-leitor, a partir do âmbito glocal, de forma a dar legitimidade ao seu discurso, conforme emerge no recorte abaixo:

*A10_PED – Sabe-se que hoje quase tudo (ou tudo) gira em torno da rede Internet. Supermercados, hospitais, polícia, aviões, escolas, tudo usa a internet. Preciso dela não só para o trabalho, mas também para o lazer. Adoro navegar, as informações são rápidas e posso ler sobre muitas coisas sem procurar muito.*³³

³³ O recorte é abordado em 3.2.2 (Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência.

Com a possibilidade de acesso a informações diversificadas – o que, diga-se de passagem, também se conseguia realizar em outras épocas e de outras maneiras –, o contexto midiático tende a construir um ideal de maior autonomia de pensamento e de ação, conforme emerge em A10_PED. Entretanto, esses supostos modelos de autonomia enfatizam “um individualismo possessivo ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, salientam as obrigações públicas de todos os cidadãos” (AMARANTE, 2005, p.2)³⁴, sacralizando um desejo do sujeito, desejo esse que está em conformidade com discursos já instituídos social e educacionalmente, como traz o documento referente às diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO): “Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do *modus operandi* da ‘aldeia global’” (p.2).

Entre os propósitos da cibercultura está o de confrontar o sujeito a sua própria liberdade e responsabilidade com relação ao virtual. A internet, como um espaço de comunicação surrealista, apresenta uma realidade em que “nada é excluído, nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-los sem jamais conseguir” (LÉVY, 2004, p.12). Assim, o que seriam bem e mal, mentira e verdade se misturam num movimento de reconstrução no universo do ciberespaço, e a liberdade, por conseguinte, é colocada em jogo na medida em que, nem sempre, as possibilidades correspondem ao que é difundido. A cada época, há uma história da humanidade que corresponde à determinada cultura técnica, e a “cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.)”, tem criado uma nova relação entre técnica e vida social, a chamada cibercultura (LEMOS, 2004, p.15).

Nascida nos anos 50, com a informática e a cibernética, a cibercultura tornou-se popular na década de 70, estabeleceu-se nos anos 80, com a informática de massa, e, a

³⁴ Amarante enfatiza, ainda, que a globalização, enquanto acontecimento discursivo, tem suas bases ancoradas num modelo “neoliberal” que se revela contraditório, “pois busca conciliar as preferências concebidas individualmente com a seleção de alternativas de política pública que remetem à escolha pública social racional (2005, p.2). Uma discussão sobre o discurso de autonomia do sujeito no contexto virtual, mais especificamente em EaD, ver Trifanovas (2007).

partir dos anos 90, com as redes telemáticas, em especial com a internet, cuja emergência contribuiu para desencadear discussões sobre o virtual (LEMOS, 2004). A concepção de virtual não é tão nova como muitos pensam e divulgam, complementa Lemos, já que vem sendo tratada há algum tempo em áreas como a matemática, a filosofia, a comunicação, dentre outras. Assim, o que me interessa nas reflexões aqui desenvolvidas é abordar e compreender o virtual a partir das discursividades produzidas no contexto atual, que envolve o (ciber)espaço. A produção de discursos no cenário do virtual gera mudanças na produção das subjetividades e dos sentidos, na medida em que a concepção de mundo é construída a partir de outros (ou “novos”) paradigmas, alterando, pois, a forma de ser e estar do sujeito.

A disseminação da cultura cibernética permeia, então, identificações que ficam entre os valores e as normas sociais e as vontades³⁵ individuais, de modo que recursos técnicos – como a internet – acabam por instaurar e moldar o sujeito de acordo com os interesses impostos socialmente, a partir de mecanismos de controle que são instituídos para garantir uma “nova” ordem social. No plano cultural, sempre existiu uma posição cosmopolita, sem bandeiras de nacionalidade e sem fronteiras geográficas, que aponta para duas situações contrárias: por um lado, não há como dissociar a cultura da dependência econômica e política, o que pode restringir o fenômeno cultural a um discurso ideológico; por outro lado, as muitas manifestações culturais prestam-se à materialização de desejos de emancipação e liberdade de pensamento que não pertencem a nenhum modelo de dominação, seja nacionalista ou cosmopolita (SOARES, 1997).

O termo “colonização” soa, então, quase que mais adequado que cosmopolitismo ou globalização, na medida em que, desde o colonialismo europeu da Idade Moderna até a era cibernética global, a dominação tem se intensificado³⁶. O desenvolvimento tecnológico tem favorecido um grau crescente de eficiência do modelo econômico atual e, por isso, “um novo imperialismo, mais disfarçado pelo consumismo,

³⁵ O conceito de “vontade de saber” e/ou “vontade de verdade” é tratado no Capítulo 2.

³⁶ Wertheim (2001, p.216), partindo de observações do comentarista Ziaudin Sardar, coloca que grande parte da retórica utilizada pelos defensores do ciberespaço vem da linguagem da colonização: “o ciberespaço é rotineiramente referido como um *novo continente* ou uma *nova fronteira* e sua conquista e colonização muitas vezes comparadas à conquista e colonização do *Novo Mundo*”.

mais diluído pelo aparato tecnológico, está-se instaurando num sistema sociocibernético universal” (SOARES, 1997), e a “nova” dialética se situa entre o desejo e a satisfação. Trata-se, então, de um “novo” dispositivo que valoriza o consumo³⁷ das coisas, num movimento que envolve a vontade de ter e, juntamente, o vazio de ser, “num tempo de valorização dos desejos, de liberação dos prazeres e de produção do corpo” (SILVA, 2005, p.xii).

Numa época em que, por toda a parte, o estabelecimento de uma fronteira colonial tem sido recusado, a internet tem ocupado o posto de um dos maiores instrumentos da globalização cultural na sociedade tecnológica. Embora sua abrangência e extensão envolvam grandes transformações contemporâneas, no que diz respeito a uma revolução espaço-temporal, há que atentar para o fato de que, “sejam quais forem as implicações dessa fronteira ciberespacial retórica com relação a nosso passado, ela sugere, talvez de maneira mais insidiosa, um imperialismo cultural em ação *agora*” (WERTHEIM, 2001, p.217)³⁸. Por definição, a fronteira traz a idéia de um lugar em que as coisas estão sendo formadas novamente, a partir do (suposto) “novo”. Essa “novidade” encanta os ciberentusiastas e os coloca em situação de “domesticados”, ainda que a virtualidade proporcione uma coexistência (velho/novo; passado/presente). Assim se pronuncia Deleuze (1968 [2006, p.182]), a esse respeito:

dois aspectos do tempo, imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva, se distinguem na atualização, tendo, ao mesmo tempo, um limite inassinalável, mas se permutam na cristalização, até se tornarem indiscerníveis.

Se a internet, enquanto produto das tecnologias de informação e comunicação, parece envolver o virtual como novo que não é totalmente novo, torna-se relevante uma exposição sobre o termo. Pensar numa genealogia do virtual significa uma tentativa de

³⁷ Uma abordagem mais aprofundada sobre o “consumismo” está no próximo item – em 1.3 (In)formação: (des)territorialização e consumismo.

³⁸ Há, ainda, a materialização e supervalorização do inglês como idioma universal, na medida em que algumas expressões como *home pages, sites, net, e-mail*, dentre muitas outras, vão além do contexto cibernético e parecem representar a instituição de um fator “concreto” da globalização, a ponto de já se encontrarem, inclusive, dicionarizadas (cf. HOUAISS, 2001).

trilhar os caminhos pelos quais o virtual tem passado até os dias atuais. Isso não quer dizer que a pretensão seja a de mapear tal percurso no que diz respeito às várias possibilidades potencializadas pelo virtual; ao contrário, interessa-me tratar do virtual para compreender a atmosfera da cultura contemporânea e refletir sobre a internet – enquanto parte das novas tecnologias de informação e comunicação –, em especial no que se refere às discursividades sobre práticas como a da leitura no “ambiente virtual”. Junto a isso, estão outras questões como o sujeito e os objetos, o real e o imaginário, o deslumbramento e o aniquilamento, dentre muitos outros conceitos que se opõem e, ao mesmo tempo, se complementam – e que envolvem, de certa forma, a virtualidade.

Numa trajetória sob os pontos de vista filosófico, antropológico e sócio-político, Pierre Lévy define o virtual como “um complexo problemático que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (LÉVY, 1996, p.16). Embora o autor fale em atualização, propõe o virtual como “não-presença”³⁹, opondo o real ao virtual: quando um sujeito, um objeto, ou uma informação se virtualizam, tornam-se “não-presentes” e acontece a desterritorialização. Essa definição do virtual como positividade, uma das mais conhecidas e utilizadas em pesquisas sobre as novas tecnologias, em especial no campo da Educação, não contempla os propósitos da presente pesquisa, que caminha no sentido de problematizar as dicotomias e apontar os imbricamentos (de acontecimentos, de práticas, de identidades, etc.).

Numa outra perspectiva, que me parece mais pertinente para as discussões aqui realizadas, está a visão de Deleuze sobre o virtual: a partir do ponto de vista da percepção e das noções de repetição e deslocamento, o filósofo defende que o antigo e o atual são coexistentes em relação ao objeto virtual, que se desloca sem atribuir originalidade ou derivação às duas séries (antigo e atual), pois elas colocam “em jogo termos e sujeitos diversos, numa intersubjetividade complexa, cada sujeito devendo seu papel e sua função em sua série à posição intemporal que ocupa em relação ao objeto virtual”, que também não é tratado como original (1968 [2006, p.156]). Deleuze afirma que todo objeto é duplo e que

³⁹ A idéia de “não-presença” é ilustrada, também, por Michel Serres, em seu livro *Atlas*, numa discussão polêmica sobre a filosofia heideggeriana do “ser-aí” – ou existência, do alemão *Dasein* (LÉVY, 1996, p.20).

o virtual define-se como uma parte do objeto real, como se tivesse uma de suas partes no virtual e nele se incorporasse.

Assim, a concepção deleuziana de virtual difere da definição dada por Lévy, na medida em que, para Deleuze, não há oposição entre virtual e real: “O virtual não se opõe ao real, mas apenas ao atual. O virtual possui uma plena realidade como virtual” (DELEUZE, 1968 [2006, p.294]). É preciso, contudo, alerta o autor, não confundir o virtual com o possível, pois “o possível opõe-se ao real; o processo do possível é, pois, uma ‘realização’. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; possui plena realidade. Seu processo é a atualização” (p.298). A realização se dá a partir do possível e o real é semelhante ao possível; ao contrário, a atualização do virtual se dá, pois, na/pela diferença: (re)atualização de já-ditos que, enquanto memória⁴⁰, são (re)construídos numa outra instância discursiva. Desse modo, para o que me interessa abordar, o virtual é, enquanto lugar de subjetivação, um conceito que diz respeito à produção de discursividades outras, que envolvem a repetição “tanto no que se atualiza quanto na atualização” (DELEUZE, 1968 [2006, p.310]).

Com a propagação cada vez maior do uso da internet, o espaço virtual proporciona relações virtuais que se configuram como práticas sociais (re)instituídas no cotidiano. Com o virtual, o sujeito também virtualiza seus hábitos: a compra, a venda, o uso de serviços públicos, a busca por novas amizades, a pertença às novas comunidades, a troca de informações, o envio e recebimento de correspondências, o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, o conhecimento, enfim, “tudo” por meio da internet. Muitos desses hábitos, em especial os relacionados ao conhecimento, são citados pelos participantes desta pesquisa. A relação real/virtual se faz presente e evidencia parâmetros e referências no cenário contemporâneo, expondo “a objetificação do homem, o surgimento do homem-máquina”, que tem se transformado em realidade virtual, aponta Baudrillard (1999, p.148). Assim, a máquina nos fala e nos pensa, num espaço em que a descoberta parece ser apenas simulada, num “novo” mundo em que tudo muda e não muda ao mesmo tempo.

⁴⁰ A noção de “memória discursiva” é abordada no Capítulo 2.

1.3 (In)formação: (des)territorialização e consumismo

É a experiência da não-terrestrialidade do poder vivida por essa nova elite – a combinação extraordinária e assustadora do etéreo com a onipotência, do não-físico com um poder conformador da realidade – que está sendo registrada no elogio comum da “nova liberdade” corporificada no “ciberespaço” eletronicamente sustentado.

(BAUMAN, 1999, p.26)

A partir do advento e da proliferação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, o uso do tempo é um dado que parece fazer parte da organização social, na medida em que controla a vida dos sujeitos e o bombardear dos intensos apelos ao consumo. Com o surgimento da internet, a informação, em todos os seus sentidos, é divulgada como disponível em todo o lugar, e a rapidez é sinônimo de eficiência, fazendo do tempo um devorador e dominador de vidas em que o presente precisa ser consumido numa velocidade assustadora. Assim, a distância é produto social: “sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” e “todos os fatores socialmente produzidos de constituição, separação e manutenção de identidades coletivas [...] parecem, em retrospectiva, meros efeitos secundários dessa velocidade” (BAUMAN, 1999, p.19).

Na sociedade, organizada e planejada em espaços territoriais, estabeleceu-se, a partir desses espaços e com a chegada da internet, o espaço cibernético – desprovido de “dimensões espaciais, mas inscritos na temporalidade singular de uma difusão instantânea” (VIRILIO *apud* BAUMAN, 1999, p.24) – em que a separação entre aqui e lá parece não dizer mais nada. Os espaços são projetados, hoje, de outra maneira e, assim, parece-me viável tratar do surgimento de “novos” modos de (con)viver no mundo, os quais estão envolvidos pela tecnologia de informação e comunicação (internet) e pelo processo da globalização, que fazem do sujeito um consumidor do espaço, do(s) não-lugar(es). Esse não-lugar (AUGÉ, 1994) é um lugar não identitário, não historicizado, na medida em que não inscreve a identidade, nem a história, que tende a se reduzir, por sua vez, à informação.

Nessa linha de pensamento, se o mundo contemporâneo instala espaços nômades, penso que seria pertinente apontar que a história parece estar sendo reduzida ao consumo dos objetos e que não há mais um lugar, o lugar identitário e fixo, na medida em que a idéia de não-lugar tende a proporcionar mais mobilidade e a facilitar os modos de circulação do sujeito em determinado tempo-espaço. Assim, a realidade “concreta” tende a apontar para uma sociedade que (con)vive num “novo”, outro espaço-tempo, num mundo cheio-vazio, presente-ausente, já que

os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares (e que sonha, por exemplo, com uma residência secundária enraizada nas profundezas da terra). Lugares e não-lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las (AUGÉ, 1994, p.98).

O “novo” espaço-tempo, na verdade, tem sido recriado a partir de noções que já permearam outras épocas, pois falar em não-lugar significa partir do pressuposto de que existe(iu) um conceito de lugar, talvez mais exato e menos dividido, múltiplo e instável que o atual. A multiplicidade promove a instabilidade e faz com que o sujeito não encontre mais um lugar para se apoiar, pois o que parece importar, atualmente, é aproveitar o presente, o tempo-espaço atual assinalado pela instantaneidade instalada no mundo contemporâneo. Sobre esse aspecto, assinala Virilio (2003, p.106): “o tempo não é mais inteiro, mas indefinidamente fracionado em tantos instantes, instantaneidades, quanto permitem as técnicas de comunicação”. Num viés também filosófico, e numa análise sobre o passado, Soares (1997) aponta a possibilidade de se deduzir das especulações de Heidegger, por exemplo, dentre outros filósofos, uma classificação de tempo com características bem diferentes daquelas que podem ser observadas num cronômetro. Entretanto, essas seriam mais próximas, talvez, da realidade atual, em que

estado de espírito do homem, com suas ansiedades, esperanças e incertezas, transforma o tempo existencial numa esfera predominantemente subjetiva. Quando situamos a dimensão

temporal no contexto sociocultural, constatamos a relatividade originada pela efemeridade das perspectivas existenciais do homem tecnológico. A cultura tecnológica aprofunda as tensões, alimenta os conflitos e, pelo seu controle, aprimora a manipulação social. Trata-se de uma espécie de instabilidade transubjetiva, introjetada a partir da revolução permanente, gerada pela aceleração tecnológica (SOARES, 1997, p.5).

Mais do que a classificação heideggeriana, trata-se de uma transmutação espaço-temporal, conclui Soares. A comunicação via internet gera a supressão do espaço e a redução do tempo ou, ao contrário, tende a produzir a ampliação de ambos. As distâncias tornaram-se nômades e, em alguns casos, são (quase que) eliminadas: pela internet, é possível trazer, instantaneamente, as informações até a tela. Assim, a (des)territorialização, além do espaço, envolve o sujeito, a informação, a máquina, o sujeito-máquina ou a máquina-sujeito, e, nesse processo, está, ainda, o tempo. Volátil, efêmero, trata-se de um tempo que não está *a priori* – condição de possibilidade da máquina e/ou das ordens sociais –, mas que é constituído no e pelo discurso contemporâneo e que tende a fazer sentido via tempo-corpo do sujeito. Sobre esse aspecto da (des)territorialização do texto e do sujeito, trago o excerto abaixo:

*A6_PED(1) – Hoje em dia uso a internet para ver as notícias que não consigo ver no jornal tradicional, procuro informações sobre a área em que atuo e me atualizo em vários aspectos, como sociais, culturais, etc.*⁴¹

Ao ser agenciado pela velocidade do tempo, o corpo é envolvido pela rapidez da máquina, pela era dos instantes que instiga a busca, constante, por um fluxo cada vez maior de informações, como percebe-se em A6_PED(1). Daí o desejo de saciedade infundável: “quanto mais consumimos, mais queremos consumir; a satisfação de um desejo engendra novas necessidades” (LIPOVETSKY, 2007, p.52). Mesmo que, dificilmente, uma informação tenha alcance geral, ou melhor, não seja totalmente universal – cada sujeito-leitor interessa-se pelo que mais chama atenção em determinado momento –, é fato que “ao menos enquanto intenção, todos se incorporaram ao rol dos hiperconsumistas”

⁴¹ O excerto é abordado em 3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível.

(LIPOVETSKY, 2007, p.11) de informações, de tempo, de espaço – como emerge no excerto A6_PED(1). Por outro lado, com a velocidade tecnológica e as contínuas inovações, tudo tende a se tornar quase que imediatamente ultrapassado – o que também se aplica ao (hiper)texto – e, assim, “faz cada vez menos sentido ter, manter e acumular numa economia em que a mudança é a única constante”, destaca Santos (2003, p.141) citando Rifkin⁴².

Partindo dessas considerações, julgo importante trazer para a discussão as noções de informação e conhecimento que, embora façam parte, hoje, do mesmo universo semântico – o da globalização –, não podem ser tomadas como sinônimas. A exposição disponibilizada pela Wikipédia⁴³ é relevante para pensar o funcionamento dos dois conceitos, mas de maneira não polarizada: a *informação*, “resultado de determinado processamento, manipulação e organização de dados”, proporciona, em diferentes graus, a construção do *conhecimento*. Sob essa ótica, a informação é algo que pode ou contribuir para a transformação do conhecimento ou levar a uma formatação, na medida em que “adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informações, mas utilizando-se destas para desvendar o novo e avançar” (MATOS, 2003, p.2). O conhecimento é, então, um processo – e não produto – que compreende a inscrição do sujeito-consumidor, o acesso, algumas vezes limitado, à (in)formação. Segundo Baudrillard (2007, p.25), a tendência do consumo é mais iludir que instaurar um certo comprometimento no sujeito, já que “o conteúdo das mensagens, os significados dos signos, em grande parte, são indiferentes”.

Nessa perspectiva, o (ciber)espaço, o tão prometido paraíso da oferta de mercadorias, pode, também, dar origem a carências e a profundo desgosto, já que “quanto mais somos estimulados a comprar (CONSUMIR TUDO) compulsivamente, mais aumenta a insatisfação” (LIPOVETSKY, 2007, p.23). É preciso salientar, desse modo, que nem sempre o consumo exacerbado de informações – via (hiper)texto, por exemplo – pressupõe construção de conhecimentos. Embora a (in)satisfação diga respeito a todo e qualquer tipo de consumo, a abordagem aqui está relacionada ao consumo via internet, especificamente

⁴² RIFKIN, J. (2000) *The age of access* - The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience. New York, Jeremy P. Tarcher/Putnam, p.6.

⁴³ Cf. <http://pt.wikipedia.org> – (Wikipédia, a inciclopédia livre).

da leitura enquanto processo que tende a proporcionar o acesso às informações – sejam elas de qualquer natureza – e a fabricação do conhecimento. Desse modo, julgo importante trazer o conceito de leitura de que compartilho, no item que segue, para então estabelecer relações do (ciber)espaço com a (in)formação e com a velocidade deste tempo-instantâneo.

1.4 Leitura: do texto ao hipertexto

Com o computador, não se conserva mais o menor rastro visível ou objetivo das correções. Antes, as rasuras e as emendas deixavam uma espécie de cicatriz no papel ou uma imagem visível na memória. Havia uma resistência do tempo, uma densidade na duração da rasura.

(DERRIDA, 2001 [2004, p.144])

Com base nas pesquisas desenvolvidas por Coracini⁴⁴, dentro dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e da Desconstrução, o processo de leitura é compreendido como gesto de interpretação, como “um processo interpretativo que não é único nem verdadeiro, uma vez que, para cada escritura, há uma leitura e um determinado leitor que, num determinado momento histórico-social, (re)constrói os sentidos possíveis” (GALLI, 2007, p.113). Desse modo, ler é interpretar, produzir sentidos relacionados a outros sentidos, embora nem sempre esse processo seja evidente para o sujeito. Pensar em leitura, na perspectiva discursivo-desconstrutivista, significa pensar em interpretação, uma vez que o sujeito interpretante realiza sua leitura a partir de uma posição-sujeito, deixando sua marca ao acrescentar fios no discurso e atribuindo sobrevida ao texto, como coloca Derrida (1972 [2005, p.7]).

⁴⁴ Algumas teses de doutoramento (cf. MASCIA, 1999; UYENO, 2002; ECKERT-HOFF, 2004; CAVALLARI, 2005), orientadas por Coracini, também estão ancoradas na interface entre a Análise do Discurso e a Desconstrução.

A explicitação dos processos de significação do discurso implica a escuta de outros sentidos que estão presentes no texto, e também na forma como esses sentidos se constituem, produzindo “novas” leituras e, conseqüentemente, “novos” sentidos. No entanto, dizer que o sentido de uma leitura pode ser outro, não é dizer que pode ser qualquer um, pois o sujeito-leitor se inscreve em lugares legitimados nas relações de poder-saber, e, desse modo, os enunciados produzidos apresentam sempre uma regularidade na relação com outros enunciados (FOUCAULT, 1969b [2002]), com outros objetos, com outro sujeito. É como se houvesse um limite para a interpretação, embora a língua(gem) esteja sempre aberta a falhas e a equívocos (CORACINI, 2001) e já que o discurso nunca se encontra ancorado em determinado lugar, mas se constitui sempre e inevitavelmente na tessitura social.

O ato de ler envolve o olhar – perspectiva de quem olha, lança um olhar sobre um objeto ou texto, verbal ou não verbal (CORACINI, 2005a) – sempre atravessado por múltiplos discursos e impregnado pela subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Dessa forma, é impossível que haja uma superfície textual homogênea, fechada e completa, de modo que o processo de leitura também não pode ser vislumbrado a não ser na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos, visto que o discurso “exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar” (DERRIDA, 1985 [2002, p.11-12]). Sob essa ótica, a escritura, como *phármakon* – remédio e veneno –, permite ao sujeito (se) dizer, (se) significar e ser significado, seduzir e ser seduzido, inventar e ser inventado (CORACINI, 2005a, p.42), numa constante (trans)formação, via leitura.

Se o discurso se constitui pela incompletude, pela imprecisão, e só faz sentido quando inscrito na história, não há como falar em construção de sentidos contidos no/pelo texto. No espaço indeciso, de sujeito fragmentado e dividido, onde os opostos se mesclam – entre modernidade e pós-modernidade, os sentidos são produzidos pelo leitor “a cada momento diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes, para os quais colabora a memória... entre a experiência de um evento passado e sua lembrança pela representação, responsável pela construção do acontecimento, sempre o mesmo e sempre outro” (CORACINI, 2005a, p.19). Mesmo no desejo de uma forma ou regra preestabelecida para percorrer os caminhos

de uma leitura – o que é praticamente impossível –, sempre haverá transgressão da linearidade do texto, pois cada leitura é feita a partir de um (sempre) “novo” olhar, de uma outra perspectiva, que produz sentidos outros.

Ainda que numa perspectiva que contempla a linearidade, Lévy (1996), ao tratar do processo de leitura (mais voltado para o âmbito do ciberespaço), utiliza metáforas significativas para o que aqui me interessa sobre a leitura: ler, diz o autor, é o “ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido”, pois ele não antecede a leitura, mas é “ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos” (p.36). Nesse movimento de (des)dobrar e (re)costurar, percebo o texto na sua relação com outros textos, outros discursos, outras imagens, constituindo e reconstruindo-se constantemente, de forma inacabada. A construção do texto está, dessa forma, sempre a se (re)fazer, a se (re)configurar, a ser retocada, uma vez que ele “não é mais amarrotado, dobrado feito uma bola sobre si mesmo, mas recortado, pulverizado, distribuído, avaliado segundo critérios de uma subjetividade que produz a si mesma” (LÉVY, 1996, p.36).

Desse modo, a impossibilidade de controle dos sentidos é reforçada, dado que, na tessitura de todo e qualquer texto, estende-se à decisão de determinada leitura,

reservando sempre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem pôr as mãos no “objeto”, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance, de entrar no jogo tomando-o entre as mãos. Acrescentar não é aqui senão dar a ler (DERRIDA, 1972 [2005, p.7]).

Todo texto, então, é e será, sempre, uma releitura, repetição de idéias já consagradas que são sempre retomadas e (re)significadas, embora as formas do discurso possuam os seus limites. Assim, ler é também interpretar, criar, transformar, traduzir, dar sentido ao texto lido, produzir o mesmo e o diferente (DERRIDA, 1985 [2002, p.6]), o que tende a acontecer tanto com a leitura do texto-papel quanto do texto-tela. Essa tensão entre o mesmo e o diferente pode ser indicada pelo traço-de-união (mesmo-diferente) que, além

de assinalar a não homogeneidade e impossibilidade de separação, é o lugar onde tudo se realiza, onde a subjetividade se manifesta, onde os sentidos se disseminam, pois “cada leitura realiza um corte na superfície aparentemente homogênea do texto, corte que, como na cirurgia, é suturado a cada nova leitura, a cada momento em que o leitor produz sentido, interpreta, ou seja, traduz...” (CORACINI, 2005a, p.33).

Nessa perspectiva, o processo de leitura se define, de toda forma, como a possibilidade de se (des)cobrir no texto os seus múltiplos sentidos, os quais se constituem significativamente na relação com os outros sentidos, produzidos pelos múltiplos sujeitos-leitores e co-autores. Refletindo sobre essas considerações teóricas a respeito da leitura, julgo possível pensar que, no (hiper)texto, embora o movimento de *navegar* na tela (*ir/vir*) possa estar mais relacionado à natureza do visível – beleza, sedução, idealização, satisfação –, os sentidos não deixam de ser produzidos, (trans)formados e (re)criados pelo sujeito-leitor, que passa a compor outros textos no emaranhado da superfície hipertextual. Porém, uma possível mudança parece ocorrer na relação sujeito e texto-tela, pois com

o desaparecimento do objeto manipulável, a perda da materialidade do livro, a privação da percepção de nossa posição de leitor com relação ao documento, os gestos – físicos – que substituem outros gestos, menos visíveis, menos palpáveis, menos concretos do leitor convencional – como ocorre com os meios eletrônicos, virtuais – modifica, certamente, a relação do sujeito com o texto e tira dele a possibilidade de abrir um livro e ler em qualquer lugar, a qualquer momento (CORACINI, 2005a, p.37).

A leitura como processo virtual é, então, resultado da chegada das novas tecnologias, do processo de globalização, enfim, do mundo (pós-)moderno que se coloca “na perspectiva da pluralidade, da fragmentação de tudo e de todos, dos limites obscuros e indecisos, dos sentidos que deslizam o tempo todo” (CORACINI, 2005a, p.39). É provável, pois, que o mundo do consumo, hoje, além de alterar nossas relações com as pessoas e com os objetos, esteja modificando também nossa relação com os textos, hipertextos, enfim, com a leitura, pois “o princípio do self-service, a busca de emoções e prazeres, o cálculo utilitarista, a superficialidade dos vínculos parecem ter contaminado o conjunto do corpo

social” (LIPOVETSKY, 2004a, p.33). Esses efeitos parecem estar ancorados na “vontade de saber” e no desejo de querer-fazer o que é reconhecido, como forma de progredir em relação à verdade e ao saber que, conseqüentemente, proporcionam poder (FOUCAULT, 1979 [2004]).

A vontade de verdade a que se refere Foucault está relacionada à busca de dominação colocada em prática na sociedade, na medida em que marca e produz discursos, por meio dos sistemas de inclusão e exclusão, ao determinar processos que estabelecem uma verdade. Sob essa ótica foucaultiana, as verdades são produzidas segundo certos dispositivos disciplinares (ou de controle, atualmente), já que a noção de disciplina “se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.30]). Nesse sentido, as mudanças sociais apontam para o surgimento de “novas” formas de vontade de verdade – como as engendradas pelo ciberespaço –, que

como outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído (FOUCAULT, 1971 [2003, p.17]).

Como resultado desse processo de naturalização, o sujeito tende a valorizar o que é grandioso e universal; e em contrapartida, ignora a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria determinada a excluir. Como parte da maquinaria, as verdades se disseminam, em especial no que se refere ao questionamento de quão “novos” são os produtos oferecidos pelas “novas” tecnologias digitais, como, por exemplo, o hipertexto, cujas definições têm se difundido no sentido de classificar o texto-papel e o texto-tela a partir de seu consumo. Essa dicotomização entre o impresso e o eletrônico, em termos de oposição binária entre o velho e o novo, não se justifica, pois, no caso do hipertexto, há o

embate entre o *velho* e o *novo*, o *mesmo* e o *diferente*, a *necessidade* e o *prazer*, o *concreto* e o *abstrato*, o *local* e o *global* – processos que estimulam a mistura, a hibridação, a indiferenciação (VILLAÇA, 2002). Trata-se, como diria Derrida (1972 [2005]), do “entre”, espaço que vai de um lugar a outro, aquilo que liga, que relaciona e que está presente tanto no texto quanto no hipertexto – é o entremeio, o espaço indeciso da ambivalência (BAUMAN, 1999).

Abordar o hipertexto, a partir das idéias de pensadores – como Foucault, Derrida, Deleuze, Barthes – que embasaram suas teorias na problematização da epistemologia ocidental, ancorada na racionalidade, na busca pela verdade e no sujeito idealizado, é projetá-lo e defini-lo, também, numa perspectiva pós-estruturalista ou pós-moderna à qual esses pensadores se filia(ram) e na qual esta pesquisa se fundamenta. Nas obras desses autores, há uma crítica ao estruturalismo no sentido de problematizar as dicotomias, as obviedades, as incontestabilidades, já que o foco das reflexões – sobre linguagem, texto, leitura, escrit(ur)a, sujeito, em especial – está no questionamento de concepções fechadas, tidas como fonte de verdades, e no reconhecimento da incompletude, da opacidade, da descontinuidade. Essas características aparecem materializadas nos relatos abordados nesta pesquisa, em especial no que diz respeito à questão da (in)completude e da (des)continuidade, como emerge no recorte que segue:

A4_MAT – *Quanto à internet, a gente encontra textos diversos, notícias, acontecimentos, anúncios, etc. Para mim a internet é interessante, pois tudo o que você procura encontra, seja qualquer assunto, matéria, etc. Mas devemos ter cuidados e fazer uma seleção disso tudo, pois as vezes foge o assunto que você precisa, para isso é necessário a leitura do texto.*⁴⁵

Para o que me interessa abordar com relação à leitura no ciberespaço, a definição de texto dada por Barthes (1973 [2004]), em *O prazer do texto* – com o uso da metáfora “teia”, como fios que se deslocam e se cruzam, num processo de (re)significação –, se aproxima ao que o autor descreveu, em *S/Z*, e que poderia ser atribuída, também, ao hipertexto: “Trata-se de um texto composto de blocos de palavras, ou de imagens,

⁴⁵ O recorte é abordado em 3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível e em 3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento.

conectados eletronicamente, conforme múltiplos percursos, numa textualidade sempre aberta e infinita. Barthes utiliza termos como ligação, nó, rede, teia, percurso” (CASALEGNO, 2003, p.273). O hipertexto pode ser associado, ainda, ao conceito de “rizoma”, de Deleuze & Guattari (1980 [1995, p.13]), que envolve a multiplicidade, a abertura, como um mapa desmontável e reversível, que se desdobra para inúmeras dimensões, não previstas, não controláveis.

Nessa mesma perspectiva, sob o viés da Literatura, Wandelli (2003) afirma que, a partir de contribuições de autores como Barthes e Kristeva, o texto passou a ser visto “não mais como um produto acabado, mas como produtividade, não mais como um conjunto de significados, mas como uma ‘galáxia de significantes’” (p.28). Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault, ao tratar de rede e de remissões, problematizando a idéia de unidade discursiva, também se aproxima do que podemos chamar de hipertextualidade:

as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede (FOUCAULT, 1969b [2002, p.26]).

Questões como a ausência de linearidade, a abertura textual, remissões, multiplicidade, pontuadas por Foucault (1969b [2002]), Barthes (1973 [2004]) e Deleuze & Guattari (1980 [1995]), são também encontradas em Derrida (1972 [2001]), cuja recorrência a termos como ligação, teia, rede, interrelação e descentramento evidenciam uma proximidade ou similaridade com o modelo da hipertextualidade. Assim, as colocações desses autores parecem estar relacionadas tanto ao texto-papel quanto ao texto-tela. A diferença talvez esteja no fato de que o hipertexto exhibe, expõe, escancara a sua incompletude, a impossibilidade de controlar os efeitos de sentido, a intertextualidade e o interdiscurso “que coloca sempre um texto, um discurso numa relação de imbricamento com outros textos, outros discursos que o precedem e que o constituem: o já-dito no dito, textos no texto, o múltiplo no um” (CORACINI, 2004, p.2).

Pierre Lévy, numa outra vertente teórica, com discussões que se distanciam das realizadas por autores considerados pós-estruturalistas, propõe uma definição de hipertexto extremamente técnica, mas que não deixa de se aproximar de idéias como as explicitadas anteriormente. Hipertexto, segundo o autor, é

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1993, p.33).

A idéia que envolve a definição de Lévy é também de remissões, de dobraduras com inúmeros percursos, ou seja, uma matriz de textos que está sempre interligada a outros textos, como no emaranhado de uma rede. Desse modo, o hipertexto configura-se como uma “manta discursiva” que se dobra e se desdobra para diversos outros hipertextos (LÉVY, 1993, p.39), processo que se pode atribuir também ao texto-papel, ou melhor, a qualquer tipo de texto, de escrita, cujo propósito é a dobradura, a redobradura, sempre infinita (DERRIDA, 2001 [2004, p.27]). Esse movimento inacabado e fragmentário do texto, ou do hipertexto, não tem qualquer começo absoluto, nem fim, apenas a sua própria escrita, já que “seria, pois, impossível fornecer uma representação linear, dedutiva, organização interna [...], que correspondesse a alguma *ordem de razões*” (DERRIDA, 1972 [2001, p.10])⁴⁶.

Nessa perspectiva, conceder ao texto um autor⁴⁷ é o mesmo que estabelecer um significado único, é cessar a escritura, o que justifica pensar, como propõem alguns autores, na morte do autor. Desse modo, ao leitor, parece caber a opção por caminhos a serem trilhados para o prazer de sua leitura, podendo se tornar, ele mesmo, o autor do texto lido

⁴⁶ Grifos do autor.

⁴⁷ A noção de “autoria” será tratada no Capítulo 2 – em 2.3 Identidade e representação: os espaços de autor(ia).

(BARTHES, 1984 [2004, p.63-64]). Foucault (1969a [2002]), ao questionar *o que é um autor?*, proclama que a morte do autor está ligada à idéia de sua existência. De toda forma, vislumbrar a leitura e a escrita é focar as cenas e as representações de seus autores, sujeitos de discursos que se expressam por meio dos processos de subjetivação, pois a função-autor é uma das especificações possíveis e/ou necessárias da função-sujeito. Um texto, em papel ou na tela, pode viabilizar, então, uma história de produção de seu autor, a produção de suas subjetividades, a constituição de sua identidade de autor, a construção prática e discursiva de sua leitura.

Se qualquer processo de leitura representa um constante ir e vir em busca de informações outras, presentes no hipertexto ou não, para que o leitor produza sentidos, é fato que essa relação hipertextual materializa-se não somente na internet. Sendo assim, penso o (hiper)texto como um conjunto de traços que se (trans)formaram a partir da noção de texto, mas que, entretanto, trazem uma memória que se mantém, uma marca do passado que se (re)significa no tempo-presente, embora numa outra densidade, como traz a epígrafe de Derrida (2001, [2004 p.144]) no início deste item. Essa memória está abrigada num arquivo, é retorno a um passado e se constitui

de um sem-número de espectros, de fantasmas, de espíritos se assim quisermos, de fragmentos de sujeitos que atravessa(ra)m nossa existência e que vão constituindo arquivos, ora mais, ora menos organizados, segundo a função que desempenha(ra)m na vida de cada um. Na maior parte das vezes, eles se misturam, se combinam, se confundem, constituem uma rede, fios emaranhados, cuja origem heterogênea e híbrida permanece, desconhecida, no inconsciente (CORACINI, 2007b, p.5).

Após as considerações sobre conceitos que permeiam as discussões da pesquisa e, ao mesmo tempo, contextualizam o momento atual, ao abordar as questões da contemporaneidade – globalização, tecnologia, (in)formação, consumo e, em especial, leitura e (hiper)texto –, o capítulo que segue versa sobre as práticas contemporâneas no contexto do (ciber)espaço, tratando de noções como discurso, sujeito, identidade, subjetividade, dentre outras.

CAPÍTULO 2

(Ciber)espaço e “novas” práticas contemporâneas

... não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pela qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa.

(FOUCAULT, 1966 [1999, p.61])

Para significar, toda palavra obtém seu sentido de formulações que se consolidam em determinado contexto e, desse modo, as palavras sempre carregam sentidos outros que são colocados em circulação, sem começo nem fim, como coloca Foucault na epígrafe acima, retirada de sua obra *As palavras e as coisas*. Esse movimento infinito, que não considera a possibilidade de uma origem, desmistifica as tentativas de instituir mundos fixos e acontecimentos estáveis, na medida em que a linguagem é de “natureza fragmentada, dividida contra ela mesma” e, alterada, perde sua transparência primeira (FOUCAULT, 1966 [1999, p.49]). Considerando o tema abordado aqui, o aluno-leitor é constituído via exigências do mundo exterior que, por sua vez, faz com que a busca pela homogeneidade e pela verdade resultem num conflito de vozes sobre a questão da prática da leitura no espaço virtual.

Os “discursos *sobre*” (MARIANI, 2003, p.108) – nesta pesquisa sobre a leitura do texto-papel e do texto-tela – atuam, pois, na institucionalização e na legitimação de sentidos e, portanto, são reproduzidos como efeito de memória discursiva (PÊCHEUX, 1975 [1997]), que é constituída pelo já-dito, que torna possível todo o dizer e se liga à noção de interdiscurso, delineada a partir da idéia de cruzamentos de discursos entre duas ou mais formações discursivas. Esse discurso outro, ou interdiscurso, pode ser definido como: 1) “discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso se colocando

em cena como um outro” e, ainda, 2) “a insistência de um ‘além’ interdiscursivo [...], um enunciador estratégico que coloca em cena ‘sua’ seqüência”; é como um “espaço de memória” – atravessado por “divisões heterogêneas de rupturas e de contradições” – que se inscreve pela/na língua (PÊCHEUX, 1983 [1997, p.316-317]).

Assim se justifica o foco nas representações do sujeito-aluno, já que elas se instauram nos “discursos *sobre*”. É, então, a partir dos discursos produzidos que a historicidade e a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem se tornam mais visíveis, colocando em evidência relações de sentidos que se constroem com base na história. Assim, proponho, no presente capítulo, abordar alguns conceitos teóricos, tais como discurso, sujeito, identidade, subjetividade, tecnologias do eu, governamentalidade, dentre outras noções que dão sustentação às minhas reflexões e permeiam a análise das discursividades. Saliento, portanto, a importância de, sempre que possível, (des)dobrar os conceitos teóricos para a temática em questão e, assim, refletir sobre as formações discursivas, nas quais analiso a constituição do sujeito sob a ótica das relações de poder e de governo, na contemporaneidade.

O referencial teórico, em especial neste capítulo, estabelece-se na perspectiva discursiva de base foucaultiana, permeada pela reflexão desconstrutivista. Destaco que a posição de desconstrução é tomada a partir do que propõe Derrida (1985 [2002]), cuja visão se opõe à determinação de verdades únicas e universais, o que, aliás, se alinha ao pensamento foucaultiano. Nesse sentido, “(des)construir, então, significa desmascarar as supostas verdades que certamente construíram nossas crenças, nosso modo de ser, de pensar, de sentir” (GALLI, 2007, p.122) – verdades essas que foram instituídas por razões sócio-históricas. Entretanto, tais verdades não precisam permanecer estáveis, sem que haja transformações, as quais são inerentes ao ser humano que, a todo o momento, se encontra inserido em contextos que proporcionam mudanças, como, por exemplo, o advento do ciberespaço.

Essa tentativa de des(re)construir um pensamento ou uma visão é o que parece determinar a cultura digital, ao fazer com que outras práticas sejam (re)criadas – como a leitura *on-line* –, e, portanto, haja um desdobramento discursivo e outras relações de sentidos sejam produzidas.

2.1 Fabricação de discursos em tempos de globalização

*Quando o impossível se faz possível,
o acontecimento tem lugar (possibilidade do impossível).
(...) se um acontecimento é apenas possível, no sentido clássico da palavra,
se ele se inscreve em condições de possibilidade,
se outra coisa não faz senão explicitar, desvelar, revelar,
realizar o que já é possível,
então não é mais um acontecimento.*

(DERRIDA, 2001 [2004, p.279])

Na perspectiva teórica aqui adotada, o discurso é tido como um processo em que o lingüístico, o social e o histórico se relacionam e, desse modo, toda a materialidade discursiva é analisada a partir das suas condições de produção, que envolvem o sujeito e a situação, além da memória discursiva que também reordena esses dizeres, na medida em que põe em movimento as condições de produção (PÊCHEUX, 1975 [1997]). Assim, o impossível do discurso traz o possível, dentro do impossível, fazendo com que essa sempre condição de possibilidade, no dizer de Derrida, provoque deslocamentos num determinado acontecimento. Sob esse aspecto, Foucault (1969b [2002]) sugere a expressão “modalidades enunciativas” para tratar das formas dadas à linguagem em espaços e épocas particulares, as quais são irredutíveis às categorias lingüísticas.

Ainda que a enunciação pareça, ao enunciador, um ato independente, sem relação nenhuma com o interdiscurso, ela remeterá sempre a uma construção ou a um dito anterior, ao pré-construído, à rede do que é possível se dizer e que está no espaço do repetível (PÊCHEUX, 1975 [1997, p.99]). No entanto, esse já-dito não consiste na hipótese de que caberia ao sujeito somente repetir o que já foi enunciado, como um sujeito “assujeitado”, pois os seus dizeres constituem-se no novo, no diferente, colocando em movimento formulações já enunciadas anteriormente. Abordar a questão da memória discursiva, neste estudo, é, então, fundamental, levando em conta a chegada das “novas” tecnologias e atentando para o imbricamento de dizeres sobre a leitura e os possíveis deslocamentos do texto-papel para o texto-tela.

Ao se reportar a um já-dito, a um exterior, o interdiscurso envolve, também, a noção de “alteridade” que constitui o discurso e se manifesta no intradiscurso, no fio do dizer (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.17). Essa alteridade revela a existência do sujeito cindido, clivado pelo inconsciente, mas que, no momento da enunciação, tem a ilusão subjetiva de ser dono de um dizer que se configura como homogêneo (PÊCHEUX, 1975 [1997]). Tal incompletude se faz presente na materialidade lingüística, na qual emergem vestígios do inconsciente, de modo que é nas não-coincidências do dizer, “no real das não-coincidências fundamentais, irreduzíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.26). Nessa perspectiva, complementa Authier-Revuz, as palavras não falam por si próprias, mas pelo

Outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o excesso de sua “significância”, a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação sobre a não-coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido, dessa enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.26).

Conseqüentemente, o espaço de não-coincidências em que se produz o sentido, sustentado por heterogeneidades que o diferenciam de uma fixidez una, é ainda onde o sentido pode se desfazer. A abordagem feita por Authier-Revuz (1998) permite identificar a invasão dos sentidos construídos como um nó que une o sujeito inconsciente e seus dizeres, na relação entre dito (atualização) e o já-dito (memória). Todo discurso é, segundo a autora, um conjunto de regularidades enunciativas, no qual se manifesta a dispersão do sujeito – constitutivamente heterogêneo e cindido, por meio da pluralidade de vozes, do já-dito. Sob essa ótica, a posição-sujeito, ocupada pelo enunciador no *continuum* do discurso, põe em funcionamento certas formações discursivas, e, dessa forma, seus dizeres não constituem apenas conteúdos informacionais – numa relação direta entre as palavras e as coisas⁴⁸ –, mas o gesto de uma determinada interpretação (DERRIDA, 1972 [2001, p.7]) em que o sujeito se encontra envolvido.

⁴⁸ Foucault, em *As palavras e as coisas* (1966 [1999]), procurou deslocar a discussão sobre esta relação, a partir das práticas discursivas intermediárias entre as palavras e as coisas.

É com base na noção de memória discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998; PÊCHEUX, 1975 [1997]), esboçada como sendo constituída por representações imaginárias que se manifestam via linguagem – atravessada pelo discurso outro –, que concebo a constituição heterogênea do aluno-leitor e a pluralidade de vozes presentes nos relatos da pesquisa. O sujeito, ao se inscrever nas formações discursivas, passa a constituí-las e a ser por elas constituído, por meio das práticas discursivas que estão constantemente movimentando-se, (entre)cruzando-se, (trans)formando-se e (re)apresentando saberes – no deslocamento e na repetição. É também por meio de um sistema determinado pelas regularidades enunciativas (FOUCAULT, 1969b [2002]) que determinado sentido pode permanecer ou não ao longo do tempo, ser esquecido ou não, com a possibilidade de retornar e ser (re)significado num outro momento histórico.

As práticas discursivas, conforme coloca Foucault (1971 [2003]), podem regular uma sociedade, administrá-la e, ainda, promover modificações, como resultado da oposição entre as forças sociais – interesses e posições diferentes – que perpassam as relações de poder-saber. Dito de outro modo, as práticas discursivas funcionam como um processo que produz transformações constantes, de forma que um discurso, decorrente de uma dada formação discursiva, é constituído a partir de “regras de aparecimento e também [de] suas condições de apropriação e utilização”, funcionando como “um bem que coloca, por conseguinte, desde a sua existência [...], a questão do poder” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.139]). Na abordagem sobre a questão da ordem do discurso, em sua obra *A ordem do discurso* (1971), Foucault propõe uma reflexão para além dos limites, das bordas, ao declarar que o discurso

nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade atenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 1971, [2003, p.49]).

O discurso, na perspectiva foucaultiana, pode expressar inúmeros sentidos, pode falar de tudo: (re)construir verdades sobre o mundo, sobre as realidades e sobre as coisas. Essas verdades são fabricadas com base na consciência que o sujeito, dentro de micro-poderes, tem de si mesmo, do mundo, das relações, etc. A partir dessa noção de discurso em Foucault, interessa-me abordar as práticas discursivas como uma possibilidade aberta de falar do homem e de suas relações com a realidade no contexto da globalização e da realidade virtual. Tal possibilidade é criada por condições práticas de formulação do discurso como uma imposição de procedimentos sociais, já que toda “prática discursiva” (FOUCAULT, 1971 [2003]) envolve regras sociais traçadas pelas instituições e pelos micro-poderes, que colocam em funcionamento os dispositivos de organização da realidade.

Os discursos e os conhecimentos são produzidos pelas relações de forças – relações de poder, que levam ao prazer e produzem regimes de verdade. Poder e saber sustentam-se de forma recíproca – não há poder sem saber nem saber sem poder, na medida em que o “exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (FOUCAULT, 1979 [2004, p.142]). Assim, é por meio do poder que as verdades são (re)construídas, preservadas, modificadas, em determinados momentos e lugares, pois

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979 [2004, p.12]).

Desse modo, compreendo a inscrição do sujeito como uma relação de poder que, por ser disciplinador, abrange toda a sociedade e se fixa em todo e qualquer lugar,

funcionando como um sistema de relações circulares (biopolítica⁴⁹). A tecnologia, hoje, faz com que o sujeito assuma uma posição discursiva, cujas relações de poder proporcionam prazer e produzem regimes de verdade. Controle e normatização acontecem por múltiplos processos de poder, compreendido como “a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1976 [2005, p.88-89]). O poder, então, provém de todas as partes, nas relações – dinâmicas, móveis –, que mantêm ou destroem grandes esquemas de dominação, além de se relacionar com inúmeros pontos de resistência.

Ao mesmo tempo em que há resistências ao poder, ele é aceito pelo sujeito, de forma produtiva, proporcionando modificações, (des)locamentos, (trans)formações. O poder não envolve um “estado de dominação”, mas uma determinação social, desejo que conserva as relações de poder e proporciona brechas para as resistências: o sujeito é livre – dentro de um campo de possibilidades – para resistir ou não, liberando seus desejos e abrindo “um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade” (FOUCAULT, 1983c [2004, p.267]). Assim, as relações entre sujeito e discurso são constante e inevitavelmente de poder, que implica saber: ambos, poder e saber, estão constantemente imbricados e são responsáveis pelos efeitos de verdade produzidos no interior dos discursos (FOUCAULT, 1979 [2004]). No excerto abaixo, por exemplo, emergem verdades sobre o texto-papel e, ao mesmo tempo, resistência pelo texto-tela:

*A4_PED(2) – Gosto muito de trocar mensagens por e-mail, uma forma rápida e eficiente, principalmente quando é preciso comprovar e documentar. Entre ler um texto on-line e um texto impresso, ainda prefiro as impressões, afinal os textos são escritos, revisados, editados e em geral tem um vocabulário muito mais rico.*⁵⁰

A tentativa de controlar e homogeneizar o sujeito-aluno, na instituição escola (e também na sociedade), a partir da instituição de verdades, é constante, e envolve relações

⁴⁹ Forma pela qual o poder se transforma para governar não só o sujeito, mas o conjunto social por meio dos biopoderes locais (REVEL, 2005, p.26).

⁵⁰ O excerto é abordado em 3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível.

de poder ao determinar discursos institucionalizados – nesta pesquisa, os discursos *sobre* a importância da leitura, as exigências das “novas” tecnologias de informação e comunicação e da pós-modernidade –, que passam a ser fabricados, reproduzidos e desejados por todos. Nesse contexto, como as relações de poder são inerentes às relações humanas, o sujeito-aluno é levado a ocupar um lugar – social e historicamente legitimado, desejado e ordenado ao mesmo tempo – que representa o saber e o poder, a “verdade” e o julgamento daquilo que é instituído como “correto” e discursivizado enquanto um saber reconhecido, como apontado no excerto (o texto-papel).

O (ciber)espaço acaba, pois, por estabelecer a fabricação de discursos e de verdades na sociedade do espetáculo, do consumo, do controle, do excesso, impregnada pelo discurso da globalização. Nessa perspectiva, as representações dos alunos sobre a tecnologia e o processo de leitura apontam para a (re)configuração das subjetividades, num processo de (re)significação dos discursos em que o sujeito parece se encontrar – há um tempo e, ainda, por um longo tempo – dividido no sem limites do limiar, no (entre)lugar onde passado e presente se misturam e se mesclam – como aparece em A4_PED(2) –, momento em que o controle se esbarra nas (in)certezas (DERRIDA, 2001 [2004]). Não há como, desse modo, falar em verdade sem uma torção ou transformação do sujeito, por meio da mudança de condição atual e de sua inscrição no discurso, já que

na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. [...] para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito (FOUCAULT, 2001 [2004, p.21]).

Nesse processo de acesso à verdade, a rarefação do discurso – princípios de funcionamento, quais sejam, ordenamento e exclusão (FOUCAULT, 1971 [2003]) – torna-se ainda mais concreta e as discursidades sobre a tecnologia se instauram como uma regra de conduta, que (trans)forma o sujeito e sua maneira de pensar, ao determinar relações de saber na ordem do conhecimento (Ó, 2003, p.33). Eis a “possibilidade *do* impossível” de

que fala Derrida, na citação inicial deste item, e que vejo, a partir também dos outros teóricos aqui abordados, como aquilo que diz respeito não só ao acontecimento do discurso, mas ao sujeito e suas relações no tempo e no espaço, na medida em que o pertencimento a determinado grupo social remete o sujeito a uma “condição de possibilidade”, de formação, de acesso à verdade. A linguagem, nessa perspectiva (pós-estruturalista), revela seu caráter não-transparente e permite o constante desenrolar de “novos” discursos.

2.2 A constituição do sujeito: (in)completude e (des)centramento

... o sujeito é tecido e trançado por meio do emaranhamento desses dois tipos de linha: uma molecularização do molar e uma molarização do molecular. Na verdade, as funções de molaridade funcionam por meio da dupla articulação [...] de desterritorialização e reterritorialização, desestabilização e re-estabilização.

(DOEL, 2001, p.102)

Pensar o sujeito, com base na literatura pós-estruturalista, é deslocar da visão instituída pela modernidade, pertencente à cultura ocidental – focada no *logos*, que tem suas bases ancoradas no Humanismo e no Iluminismo, tomando como centro a lógica e a razão universal: imagem de homem racional, completo, consciente, dominador e controlador daquilo que faz. O deslocamento do sujeito começa a partir da Reforma e do Protestantismo, que causaram a liberação da consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a colocaram de forma direta aos olhos de Deus; do Humanismo Renascentista, que situou o homem como centro do universo; das revoluções científicas, que deram ao homem o poder para indagar, investigar e compreender os segredos da natureza; e do Iluminismo, cujo foco é a “imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada” (HALL, 2005, p.26).

As reflexões sobre essa noção de sujeito, dotado de faculdades e capacidades, estão em boa parte da história da filosofia. O filósofo francês René Descartes, tido como o pai da filosofia moderna, foi um dos que adotou tal concepção e postulou duas substâncias diferentes: a espacial (matéria) e a pensante (mente), salientando o dualismo entre elas. Descartes colocou o sujeito individual como centro da mente, com capacidades de pensamento e raciocínio, instituindo o postulado “*Penso, logo existo*”, e, conseqüentemente, concedendo ao homem o atributo de ser pensante, racional, consciente, denominado sujeito cartesiano. Essa concepção estava baseada na existência da

pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2005, p.10-11).

Como falar em sujeito universal e homogêneo diante das inúmeras mudanças, pelas quais, ao longo dos anos, passa o mundo, o homem, as relações humanas e sociais? No contexto atual, muitas das mudanças resultam, sobretudo, da revolução tecnológica lançada pela informática (internet, mais especificamente), que tem alterado as concepções de tempo, de espaço, de cultura, de ensino, de saber, e, em especial, de sujeito. Desse modo, a noção de sujeito pode ser definida com base na perspectiva pós-estruturalista, ou (pós-)moderna – como preferi adotar nesta pesquisa –, perpassada pela idéia de sujeito discursivo e psicanalítico⁵¹, cindido, disperso, “cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (indiviso)” (CORACINI, 2003b, p.252).

Na perspectiva das Ciências Sociais, ancorado em Deleuze, Rose (2001a) define o sujeito como criação, e aborda a noção de “eu” como imaginária com a justificativa de que os humanos nunca existiram de forma coerente e unificada, mas foram construídos e são produzidos a partir de uma história, ou seja, no lugar do eu estão as novas

⁵¹ Não pretendo abordar a teoria nem desenvolver uma análise psicanalítica nesta pesquisa. O único conceito compreendido a partir da Psicanálise é o de sujeito, clivado e determinado pelo inconsciente.

formas de subjetividade – socialmente construída, dialógica, inscrita na superfície do corpo, espacializada, descentrada, múltipla, nômade, líquida – que são produzidas nos agenciamentos⁵² e/ou nas práticas discursivas. Nesses agenciamentos é que se dão os efeitos de sujeito, ou efeitos do fato de “sermos-reunidos-em-um-agenciamento”, e a subjetivação, por sua vez, é a decorrência da “composição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2001a, p.143).

Ao ficar sempre exposto às relações complexas e fazer parte de uma estrutura aberta, na sociedade tecnológica que reestrutura os modos de atuação, o sujeito funciona mediante “agenciamentos que metamorfoseiam ou mudam suas propriedades à medida que expandem suas conexões” (ROSE, 2001a, p.146). Dessa forma, todo “eu” é construído como uma entidade singular e distinta, em constantes mudanças, mas sempre inserido numa ordem do discurso – no sentido foucaultiano – e envolvido por regras sociais, pelas tecnologias que governam e moldam o sujeito. As tecnologias⁵³ são os agenciamentos que criam e emolduram o sujeito como aquele cuja existência é, ao mesmo tempo, capacitada e governada por sua organização no interior de determinado campo tecnológico (ROSE, 2001b). Nesse sentido, o sujeito pode construir a si próprio, por meio de agenciamentos de sentidos e a partir das práticas histórica e culturalmente desenvolvidas – as narrativas –, que estão à disposição como recursos que se encontram no interior das ordens sociais.

Como constitutivas das práticas sociais, as narrativas configuram-se como histórias contadas pelo sujeito aos outros – via linguagem que constitui o próprio “eu”. Esse processo é o acontecimento de que fala Blanchot (1959 [2005, p.8]): “o próprio acontecimento, o acesso ao acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda por vir e cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar,

⁵² Do original *assemblage*, “ato ou efeito (resultado) de reunir diferentes partes para formar um novo objeto”, no sentido de montagem, arranjo, combinação. Tem similaridade à palavra francesa *agencement*, que foi amplamente utilizada por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs*, e traduzida no Brasil por ‘agenciamento’ (ROSE, 2001a, p.198).

⁵³ As tecnologias governamentais implicam, também, segundo Foucault, não apenas gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, dentro da sua liberdade, podem ter com eles mesmos e também nas relações com os outros (REVEL, 2005). A noção de tecnologias do eu é abordada em 2.5 Tecnologias do eu: uma cartografia da governamentalidade.

também ela, realizar-se”. O sujeito, assim, constrói a si mesmo como “eu”, atribuindo à sua vida a coerência de uma narrativa, em um movimento (im)previsível, de forma singular. Sob essa ótica, a produção do sujeito se dá pelo que é capaz de fazer, por meio das formas pelas quais é maquinado, pois sua capacidade “não é intrínseca à carne, ao corpo, à psique, à mente ou à alma: está constantemente deslocando-se e mudando de lugar para lugar, de época para época” (ROSE, 2001a, p.166-7), a partir das relações (re)construídas historicamente e tratadas da perspectiva de governo⁵⁴, que vão moldando o ser.

A noção de sujeito, em Foucault (1971 [2003]), também envolve essa constituição na/pela história, por meio das práticas de poder, de conhecimento ou pelas técnicas de si. Dito de outro modo, o sujeito é construído a partir das disciplinas e dos regimes de verdade, processo em que as relações de poder (não apenas no sentido repressivo) estão presentes e predominam na definição de identidades, caracterizando suas formas de subjetivação. Essa subjetividade, em movimento perpétuo, em desprendimento no que diz respeito a ela mesma, é nada mais do que o efeito das determinações históricas: é na reinscrição da subjetividade que o sujeito se (re)cria e se (re)significa. Pensar o sujeito do mundo virtual como (re)construção é colocá-lo não apenas como objeto de saber das ciências humanas que o concebem como constituído por práticas científicas – já que toda e qualquer verdade passa necessariamente pelo filtro da verdade científica –, mas também pensá-lo como constituído por práticas de controle, as quais parecem conter, ainda, um certo efeito disciplinar. Sobre esse aspecto, o recorte abaixo deixa entrever que a internet funciona com um (ciber)espaço de gestão do sujeito-aluno, ao estabelecer a interiorização de “modelos”:

A4_BIO – A internet é muito importante na minha vida pois é muito útil para os trabalhos escolares e para pesquisas sobre diversos assuntos, sem tirar o

⁵⁴ Com base em Foucault, o conceito governamentalidade refere-se à “nossa relação com nós mesmos [que] tem a forma que tem porque tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos – masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, civilidade, disciplina, distinção, eficiência, harmonia, sucesso, virtude, prazer: a lista é tão diversa e heterogênea quanto interminável” (ROSE, 2001b, p.35-36). A teoria sobre a “arte de governo”, cunhada por Foucault, é mais aprofundada em 2.5 Tecnologias do eu: uma cartografia da governamentalidade.

*contato com os meus amigos que estão em outras cidades. Eu costumo usar a net todos os dias e no dia que eu não uso parece que falta alguma coisa.*⁵⁵

A disciplina, desde o século XVIII, vem sendo exercida pelas instituições que pretendem a normalização do sujeito – escolas, exércitos, igrejas, etc., e, para gerir uma população e alcançar resultados globais, é preciso uma ação sobre o particular, enfatizando as escolhas individuais. Nessa perspectiva, a responsabilidade pessoal e a suposta autonomia, essenciais para o reiterado princípio de que o sujeito se constrói a si mesmo, são as invariantes maiores da vida política, social e econômica da época contemporânea (Ó, 2007). A disciplina, assim, “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1978 [1997, p.123]), que é assimilada de maneira que cada um percebe sua posição e a separação entre si e o outro, como num cruzamento de uma linha e uma coluna. A construção desse eixo de poder transporta o sujeito diretamente ao múltiplo – a parte e o todo, o topo e a base sempre estão ligados, num processo de imbricamento.

Não há, então, um sujeito, uma forma-sujeito, mas a constituição do sujeito que se dá por meio das práticas de sujeição ou das práticas de liberação, a partir de regras e convenções encontradas no meio cultural (FOUCAULT, 1984b [2004, p.291]). O território tecnológico, desse modo, determina a construção de posições-sujeito, no que se refere à atribuição de lugar autorizado para o conhecimento no contexto da globalização. A partir das reflexões de Doel (2001), aponto a (des)construção do sujeito na contemporaneidade como uma série de corpos fragmentados, de subjetividades partidas, atravessadas pelos movimentos de universalização e individuação: sujeito como “obra-em-andamento”, local de experimentação, enfim, como “devir”. O intuito da desconstrução é acentuar e intensificar os processos de desterritorialização, desestratificação “de forma que eles se separem do circuito do agenciamento maquínico e se tornem, em vez disso, uma linha de fuga em direção a algo inteiramente *Outro*” (DOEL, 2001, p.91-92)⁵⁶.

Com base nas idéias desenvolvidas por Derrida e Deleuze, Doel (2001, p.82) discute a noção de sujeito como motivo de experimentação e invenção, ao apontar que o

⁵⁵ O recorte é abordado em 3.2.2 (Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência.

⁵⁶ Grifo do autor.

sujeito é encolhido, por meio de uma série de constrictões – “pelos arranjos maquínicos que o constroem e o animam; pelos discursos que circulam através dele; pelas linguagens que o ocupam; pelos desejos que o movem; pelos poderes que o saturam; e pelo tecido material que o amarra” – e passa a ser visto como uma máquina, montada e articulada em lugar apropriado, como “uma-obra-em-processo”, uma (re)invenção, em especial em tempos (pós-)modernos. A citação de Deleuze & Guattari, utilizada por Doel (2001, p.83), define com propriedade o sujeito contemporâneo, em (des)continuidades, como produção e produto ao mesmo tempo: “o que há por toda parte são máquinas e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com suas ligações e conexões”.

Tal visão se aproxima das noções abordadas anteriormente – por autores dos campos da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos da Linguagem – na medida em que o sujeito é visto como atravessado por múltiplos discursos, na dispersão, cujas palavras são também as palavras do outro. Rompendo com as tendências universais dos discursos do conhecimento moderno, Nietzsche, em sua época, questionava a concepção de sujeito cartesiano, livre, centrado, desconstruindo a visão logocêntrica do ser, as verdades absolutas e atitudes fixas. Com uma filosofia mais aberta, ele descreveu o sujeito – em sua complexidade histórica e cultural – como um ser completamente maleável, flexível, “um sujeito ‘descentrado’ e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais” (PETERS, 2000, p.33).

Um saber, então, se define, sempre, a partir das possibilidades de utilização e apropriação dadas pelo discurso, já que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.207]). A formação discursiva constitui-se de um emaranhado, formado por regularidades⁵⁷ enunciativas, que não se configura como fechado e imóvel no tempo, mas como instável, em desenvolvimento, em (trans)formação, como uma “distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes, [que] repousa no princípio de que nem *tudo* é sempre dito” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.138]). A partir de Foucault, vejo as

⁵⁷ O termo regularidade não se define em oposição à irregularidade. Um conjunto de regularidades enunciativas é aquilo que delimita uma formação discursiva; são as condições construídas por um conjunto de regras imanentes a uma prática e que asseguram a existência dos discursos (FOUCAULT, 1969b [2002]).

mudanças – proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação – não como um mundo totalmente novo, mas como parte da (re)configuração dos discursos, em multiplicidade e dispersão e, ao mesmo tempo, com regularidades, que se manifestam nas relações e na enunciação do sujeito da (pós-)modernidade.

Com base nessas considerações, a noção de sujeito cartesiano, visto como centro e origem de seu dizer, aquele que define seu querer e fazer, não faz sentido, pois, da perspectiva aqui adotada, o sujeito se define como descentrado e heterogêneo, constituído social e historicamente, numa rede de significações. Em suma, é a concepção de sujeito dividido, fragmentado, que permeia minhas considerações, já que compartilho o ponto comum das abordagens que compreendem a constituição do sujeito como construção, criação, processo, cujos traços são deixados pelas diferentes formas de (se) pensar (n)o sujeito – enquanto (in)completude, (des)centramento, (des)territorialização, (des)estabilização –, e os quais sustentam o que hoje se diz do sujeito, dos “novos” e/ou outros processos de subjetivação na contemporaneidade.

2.3 Identidade e representação: espaços de autor(ia)

Os atuais movimentos de identificação e representação se dão por meio da transmutação do corpo. Segundo Guattari, a subjetividade não se apresenta mais como coisa em si ou essência imutável, mas depende de agenciamentos, ou seja, contém componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica quanto social, “maquinica”, gnosiológica ou imaginária.

(VILLAÇA, 2002, p.68)

Pensando no foco da pesquisa, que tem por intuito abordar a questão da leitura no (ciber)espaço e a influência das tecnologias – internet – na (trans)formação do sujeito (pós-)moderno, parece-me pertinente e imprescindível tratar das concepções de identidade

e representação. Assim como o ponto de vista adotado sobre a noção de sujeito, abordar essas concepções significa mencionar algo que não é fixo, acabado, sistematizado, mas que promove descentramento, transformações, deslocamentos com relação à razão e à verdade. Definir o conceito de identidade não é algo tão simples, diante das mudanças que vêm ocorrendo e transformando a sociedade, em especial o sujeito, desde o final do século XX. Hall (2005), partindo de considerações discursivas, trata do conceito de identidade na pós-modernidade a partir de uma exposição sobre as chamadas “velhas identidades”, que estão em declínio, e as “novas identidades”, que estão surgindo e deixando o sujeito fragmentado.

Essa crise de identidade – não no sentido pejorativo – tem acompanhado os processos de mudança, ao deslocar as estruturas centrais da sociedade moderna e ao abalar os parâmetros que sempre deram ao sujeito uma estabilidade no mundo social. Trata-se de um duplo deslocamento: descentração do indivíduo de seu lugar social e cultural e de si mesmo. Assim, se adoto a noção de sujeito heterogêneo não há como pensar em identidade fechada, mas em momentos de identificação que se movimentam e se modificam, conforme propõe Coracini (2003a). O processo de identificação resulta na produção de identidades e faz com que a “crise” seja produtiva, no sentido foucaultiano. Esse processo é responsável por produzir o sujeito (pós-)moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial, na medida em que a identidade passa a ser uma “celebração móvel” que se forma e se transforma ininterruptamente, a partir daquilo que representa ou interpela culturalmente o sujeito (HALL, 2005, p.12-3).

As identidades são (re)construídas, então, por meio da diferença, ou seja, por meio das relações (in)conscientes com o outro, da relação com aquilo que não é ou aquilo que falta. Elas são definidas historicamente e funcionam como pontos de identificação e apego devido à possibilidade de exclusão, que possibilita deixar de fora e modificar o “diferente em exterior” (HALL, 2000, p.110), pois trata-se de

um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. É uma vez que, como num processo, a

identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2000, p.106).

O termo *différance* remete à produção, concomitante, do mesmo e do diferente, de modo que as identificações são efeitos da “diferença”, num jogo que promove transformações e impede que “um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo” (DERRIDA, 1972 [2001, p.32-33]). O limite, enquanto uma fronteira, se dá, então, sempre no movimento, o que faz com que a identidade se constitua nas/pelas diferenças, nos/pelos “rastros de rastros”, espaçamento que proporciona a remissão de certas identificações a outras. Na impossibilidade de cessar as remissões, dado ser uma falta que nunca pode ser completamente preenchida pelo sujeito, a identificação é trabalhada a partir do exterior (interiorização do lado de fora), como um processo de dobra – tratado por Deleuze, com base em Foucault –, que visa a “explicar os processos de subjetivação como modificação dos limites que nos sujeitam, para reconstruir com outras experiências, com outra delimitação” (DOMÈNECH *et al.* 2001, p.130).

A partir das idéias deleuzianas, Domènech *et al.* (2001, p.113) apresentam a noção da dobra, ou interioridade, a partir também da crítica e da rejeição de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado e totalizante, interiorizado e individualizado e, em contrapartida, defendem e valorizam a subjetividade socialmente construída, descentrada, múltipla, nômade, subjetividade inscrita na superfície do corpo, produzida pela linguagem. As mudanças, desse modo, tendem a mostrar o abandono do privado e do intransferível, para marcar o “estar-no-mundo” com outras pessoas, e a definir o ser humano, primeiro, em termos de “ser social” e, depois, “ser psicológico”, como ponto de partida da definição da identidade – que flutua no ar, algumas das escolhas do próprio sujeito e outras lançadas pelos que estão à sua volta, o que faz com que, em lugar algum, seja possível sentir-se totalmente em casa (BAUMAN, 2005, p.20).

Sob essa ótica, retomo a subjetividade para apontar que ela faz parte do tecido relacional, de uma trama social na qual todo indivíduo está continuamente inserido e constitui-se a partir do uso e da elaboração de um “complexo de narrativas, discursos,

conversações, atos de fala ou significados que a cultura põe à nossa disposição e que manipulamos nas realidades interacionais que habitamos” (DOMÈNECH *et al.*, 2001, p.119). O eu passa a ter, pois, uma capacidade de narrar-se de diversas formas, como uma construção, a partir das subjetividades – múltiplas, heterogêneas, fluidas – que são produzidas, fazendo com que o sujeito se configure como espaço de conexão, de montagem, contínua pre-posição, uma dobra exterior, que incorpora sem totalizar, internaliza sem unificar, junta-se de maneira descontínua, em plissês, formando espaços, fluxos e relações (ROSE, 1996 apud DOMÈNECH *et al.*, 2001, p.124).

Pensar os processos de subjetivação como dobra é despojar o sujeito de toda identidade essencialista, de toda interioridade absoluta, e reconhecer as possíveis transformações e criações, enfim, a multiplicidade, já que a dobra permite pensar os processos pelos quais o sujeito “transborda e vai para além de sua pele, sem recorrer à imagem de um sujeito autônomo, independente, cerrado, agente [...] a não ser, precisamente, com base em seu caráter aberto, múltiplo, inacabado, cambiante” (DOMÈNECH *et al.*, 2001, p.129). Desse modo, também não há como pensar em identidades fechadas, autênticas e puras, já que a dobra promove o deslocamento e só avança metamorfoseando-se, reconstruindo-se. Ao reconstruir-se, o sujeito contemporâneo descreve a si mesmo e acaba por (re)produzir-se na relação com o outro, já que

a dissimulação e a auto-regulação fazem parte da gramática do discurso do ciberespaço, [...] que] envolve uma sintaxe de jogo de identidade: podem encontrar-se identidades novas, falsas, múltiplas e exploratórias em várias manifestações do meio (RHEINGOLD, 1993, p.186).

Essas noções de identidade e subjetividade estão intimamente relacionadas à (pós-)modernidade, imediata, leve e líquida (BAUMAN, 2001), das sociedades em constantes mudanças, das metamorfoses do sujeito, das (trans)formações do tempo e do espaço. Assim, as identidades são multiplamente construídas no decorrer de discursos, de práticas e de posições que podem se cruzar ou se opor, e, por isso, são processos, sempre em (per)curso. O que parece fixo e sólido apenas quando visto de relance, de fora, só pode se manter unido com o adesivo da fantasia: ir às compras no supermercado das identidades,

buscar o grau de liberdade genuína, ou supostamente genuína, para selecionar a própria identidade e mantê-la enquanto desejado, é o caminho para a realização das fantasias de identidade. A suposta liberdade, pois, é fundada na “escolha” do consumidor, em especial, a liberdade de auto-identificação pelo uso de objetos produzidos e comercializados em massa (BAUMAN, 2001, p.98-100), como é o caso da internet. Ao se identificar com essa tecnologia de informação e comunicação, o aluno-leitor, no recorte abaixo, faz despontar a mutação das identidades no cenário da economia de tempo e da globalização:

*A9_MAT – Acho a leitura pela internet muito bom, pois se não tenho tempo de ir à banca comprar jornal ou, não assino o mesmo, acesso a Internet e fico por dentro de tudo o que rola no mundo.*⁵⁸

Em *Identidade*, Bauman (2005, p.11) aponta que o fenômeno da globalização tem promovido grandes transformações que afetam “as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro”. Assim, o processo de “individualização” consiste em: i) transformar a identidade humana de um “dado” em uma “tarefa” e ii) encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências de sua realização nesta época líquido-moderna, em que tudo se encontra (re)partido em fragmentos mal coordenados e as existências individuais acabam “fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (p.18). Se a identidade é invenção do sujeito, ou construção que se dá a partir do social, o (ciber)espaço pode funcionar como facilitador da expressão de identidades prontas a serem usadas e consumidas.

Nesse processo de identificação, a partir dos autores já tratados, concebo o sistema de representação como parte da construção das identidades, na simbiose entre o individual e o coletivo. Para Villaça (2002, p.67-68), os processos de identificação e representação acontecem “paradoxalmente por meio da transmutação do corpo”, pois assistimos constantemente “à multiplicação e à mutação dos corpos em paradoxais metáforas identitárias que ora atuam sobre o próprio corpo por meio de toda sorte de artifícios, ora produzem virtualizações por meio da tecnociência”. Nessa perspectiva, o

⁵⁸ O recorte é abordado em 3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível.

sistema (pós-)moderno, os ideais da globalização e as novas tecnologias de informação e comunicação provocam o deslizamento ou deslocamento do corpo – com relação ao seu lugar e sua posição individual –, que se mecaniza ou “maquiniza”, assumindo também o seu papel na produção da subjetividade, que é construída na relação com o outro.

Ao buscar uma identidade, o sujeito se vê diante da tarefa de alcançar o impossível, de buscar realizações em tempo real. Essa idéia de identidade – como pertencimento, como forma de não se sentir deslocado, como algo a ser inventado, como uma (re)apresentação de tudo –, está materializada nas escritas dos alunos-leitores, como, por exemplo, no recorte A9_MAT exposto na página anterior. Nesse sentido, a questão da identidade está relacionada, atualmente, ao formato de uma sociedade cujo tempo e espaço tem sido reduzidos em excesso e efemeridade, o que faz com que a subjetividade se (re)vele por meio de narrativas: “como toda escrita, esta também é remédio e veneno, verdade e mentira, história e ficção” e carrega marcas de si (CORACINI, 2005b, p.44). Essas marcas resultam de um processo (de escrita) que envolve a história, a intertextualidade e desconstrói a noção de autor, visto que a cada “novo” texto tem-se um “novo” autor, uma (re)criação, cuja “subjetividade daquele que enuncia está em constante mutação, inscrevendo no velho a sua singularidade, a sua marca” (CORACINI, 2008, p.5). Ao passar pelo corpo, há uma transformação natural, de modo que todo texto se configura, então, como reescrita e repetição.

Nessa perspectiva, destaco a idéia de Barthes (1978 [2002, p.27]) de que “é precisamente porque ela teima, que a escrita é levada a deslocar-se” – teimar no sentido de resistir e subsistir aos discursos tipificados, de conduzir-se até onde não se é esperado. Desse modo, o texto é como tecido, que na urdidura “se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1973 [2004, p.74]). A definição dada pelo autor é bastante pertinente, pois, para compor a trama do tecido ou construir a teia, os fios se dispersam, se dividem, se chocam, se deslocam, se imbricam, chegam às bordas, às periferias, às fronteiras, enfim, passam por um processo de desconstrução para – baseado em discursos outros – (re)constituir-se e (re)significar-se. A partir dos deslocamentos, destaca-se um estatuto

particular para a escrita que passa a ser um “outro” texto, transformando o sujeito que escreve em autor, com outras identidades.

Dessa forma, tem-se uma outra noção de autoria: autor não é tão somente aquele que publica textos e os faz circular, mas todo aquele que escreve ou que produz a sua própria escrita, de maneira singular, fundada em práticas sociais partilhadas com outros sujeitos. Para Foucault (1969a [2002, p.43-45]), o nome do autor não é nome próprio, ou simplesmente elemento de um discurso, mas ele exerce, em relação aos discursos, uma função, que lhe permite reagrupar textos, delimitá-los, selecioná-los, relacioná-los, enfim, “serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso”. O sujeito que se põe a escrever (re)toma a função autor, na medida em que “aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.29]). Ao mesmo tempo, o sujeito se produz como repetição e como deslocamento – processos que, historicizados, contribuem para a função-autor. Escrita, texto, autor e subjetividade compõem um processo (de)marcado por saberes e poderes, o que implica a (re)construção de identidades, por meio das relações com o outro. É a partir dessas (e nessas) relações que concebo minhas reflexões.

Ao escrever, muitas vezes, o sujeito também constitui um corpo, que é palavra, discurso⁵⁹, e que pode ser entendido não como corpo de doutrina, “mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocadas da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em forças e em sangue’” (FOUCAULT, 1983b [2002, p.143]). Ao abordar a questão do corpo manipulável da época clássica – como parte das relações de poder, constituída via movimentos controlados na sociedade disciplinar –, Foucault concebe as disciplinas como uma forma de dominação nos séculos XVII e XVIII. A sociedade disciplinar tem seus traços marcados pela organização sistemática do espaço,

⁵⁹ Foucault (1976 [2005]), em *História da sexualidade 1 - A vontade de saber*, usa o termo discurso como produção de dizeres e de saberes. A partir das discursividades, instauram-se regimes de verdade. Nesses “jogos de verdade”, por meio de um “exame de si mesmo”, a relação do sujeito com as práticas discursivas lhe confere a possibilidade de uma ‘identidade’, possibilidade de se dizer num grupo e numa época.

do tempo e da distribuição dos sujeitos, em especial no que se refere ao controle dos corpos, dos gestos, da conduta – seja nas escolas, nos quartéis, nas prisões, nas fábricas, etc.

Se o poder produz efeitos na relação do sujeito com seu próprio corpo, entendo, com base em Lemos (1999)⁶⁰, que o corpo – na época (pós-)moderna – é “um corpo virtual das tecnologias digitais, metade carne, metade ciberespaço”, e passa a ser “interpretado enquanto sistema de processamento de informação”. Em toda sociedade, dizia Foucault (1978 [1997, p.117-118]), o corpo está preso no interior de poderes, o que implica limitações, proibições ou obrigações. Os dispositivos disciplinares funcionam, hoje, como máquinas de controle, que (des)articulam e produzem atitudes e comportamentos que ajustam o sujeito, o corpo, aos espaços físicos. É assim que penso o (ciber)espaço: como um mecanismo de poder que se encontra em funcionamento via maquinaria tecnológica e via práticas discursivas, de modo que a identidade é constituída “como corpo, [que] permanece, embora alterado, [...] o mesmo e o diferente” (CORACINI, 2005b, p.45).

A partir desse corpo reestruturado no mundo ciber, a escritura se estabelece, pois, como o espaço de constituição das subjetividades, e a circulação dos discursos é uma forma de significar e de o sujeito se dizer pela escrita. A cultura da realidade virtual tenta (ou contribui para) “costurar as diferenças numa única identidade” (HALL, 2005, p.65), que é (trans)formada no interior das representações. Assim, os corpos encontram-se sedimentados e atravessados pela individualização e universalização, num movimento em que as fronteiras identitárias do sujeito “tendem a adequar-se, colando-se-lhes ou negando-as veementemente, às categorias em que se acham referenciados” (Ó, 2003, p.49). Nessa sociedade essencialmente tecnológica, com “novos” dispositivos de poder, seria necessária a criação de “vacúolos de não comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1990 [1992, p.217]): do tempo, do espaço, da informação, do conhecimento, enfim, dos corpos e das identidades.

Ainda na abordagem sobre os corpos, Foucault (1979 [2004, p.22]) aponta que eles se configuram como “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização”. Nessa

⁶⁰ In: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/cap3.html>

perspectiva, a genealogia – como responsável pela constituição do sujeito na trama da história – faz o ponto de articulação do corpo com a história e, assim, ele está inteiramente marcado pelos traços históricos. Parece-me, então, que a internet possibilita um olhar que se corporifica, na medida em que o sujeito pode (re)construir uma realidade e se imaginar nela, via representação. Mesmo com a re(des)construção, algumas marcas permanecem e o sujeito passa a ser constituído por outros traços – composto pelo mesmo e diferente – que contribuem para a revelação do seu modo de existência histórico-social no mundo, numa outra configuração, numa outra roupagem, em outras práticas sociais.

Com base em Foucault, tomo as práticas sociais concebidas no agir e no pensar como a chave para a constituição do sujeito, que vive em constante (trans)formação na atual sociedade do controle. Nesses termos, a tentativa de homogeneização do sujeito do mundo contemporâneo acontece via sistema capitalista, que controla e normaliza condutas, transformando os corpos política e economicamente. Assim, o efeito unificador opera no interior dos sujeitos e “no momento em que *diferenciadamente* passam a ter de referenciar a sua identidade a esses rótulos e esferas desviantes que o poder/saber lhes disponibiliza”⁶¹ (Ó, 2007, p.44-45). As identidades, portanto, são (re)construídas via sistema de controle – não necessariamente negativo –, que sujeita o sujeito e faz manifestar a (re)produção de outros modos de subjetividade, via (trans)mutação do corpo, conforme coloca Villaça (2002, p.68), na epígrafe inicial deste item.

2.4 A verdade e a ficção no espaço ciber: (des)construção de subjetividades

... o computador sustenta a alucinação de um interlocutor (anônimo ou não), de um outro “sujeito” (espontâneo e autônomo, automático) que pode ocupar mais de um lugar e desempenhar muitos papéis, num face a face, mas também retraído; provavelmente diante de nós, mas também invisível e sem rosto por detrás de sua tela.

⁶¹ Grifo do autor.

*Como um deus oculto, mas que ressona um pouco,
capaz de se dissimular até no enfrentamento.*

(DERRIDA, 2001 [2004, p.143])

Na era da comunicação eletrônica, as modalidades de sua produção e circulação parecem promover mudanças no suporte dos textos e fazer do (ciber)espaço um concorrente do papel, no que diz respeito à veiculação da escrita e ao processo de leitura. Essa potencialidade das tecnologias de informação e comunicação, bem como seus impactos sociais na vida do sujeito, não é nem boa, nem má, nem neutra; entretanto, são mudanças que se apresentam como “devir do outro ou heterogênesse” (LÉVY, 1996). A partir do imaginário sobre a possibilidade de participar e ocupar um lugar no atual contexto, há conseqüências que trazem implicações para constituição do sujeito, já que a tecnologia evidencia o (des)centramento das identidades e condiciona os modos de subjetivação ao proporcionar lugares para a construção de “si mesmo”. Daí o espaço ciber funcionar como instaurador de devires identitários em que verdade e ficção constroem “novas” realidades num movimento de experimentação do eu, a partir de representações que transitam no inter-espaço – realidade/virtualidade.

Ao constituir-se no contexto do (ciber)espaço, o sujeito é posição que se estabelece no discurso, e a subjetivação é como um processo “pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 1984a [2004, p.262]). Os processos de subjetivação correspondem, por assim dizer: i) aos modos de objetivação, na medida em que ele é objetivado e que as formas de subjetivação são práticas de objetivação; ii) a forma de relação consigo, que permite a constituição de sua própria existência. No volume 3 da *História da Sexualidade – O cuidado de si*, Foucault (1984c [2005]) aponta a passagem de uma moral da Antigüidade, baseada na busca de uma ética pessoal, para uma moral do cristianismo, alicerçada na obediência a um sistema de regras. Em muitas de suas obras, Foucault investigou os

procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar, se reconhecer.

Nesse estudo sobre as “artes de si mesmo”, a estética da existência e o domínio de si e dos outros na cultura greco-romana, Foucault abordou, em especial, a história da subjetividade, problematizando a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, como o sujeito se diz e se relaciona consigo mesmo. Esse interesse do autor se deve ao fato de que “por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a essa ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência” (FOUCAULT, 1984b [2004, p.290]). É importante esclarecer aqui a distinção que Foucault (1976, 1984b) faz entre a “moral” e a “ética”: a primeira institui uma “moralidade dos comportamentos” por meio de um conjunto de valores e de regras que são propostas aos sujeitos pelas instituições (a família, as escolas, as igrejas etc.); a segunda diz respeito ao modo como cada um constitui a si mesmo como sujeito moral.

Assim, a “estética da existência”, no mundo contemporâneo, não corresponde a uma única moral, mas inaugura outras formas de o sujeito se elaborar, constituir-se, criar-se. É nesse sentido que o conceito de ética deve ser abordado: como uma forma de subjetivação moral que não se constitui sem um adestramento de si por si mesmo (FOUCAULT, 1984b [2004]), já que o processo de subjetivação envolve exercícios de inibição e libertação do eu, ligados às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico (Ó, 2007), o que faz a sociedade se formar e se transformar. Nas sociedades do século XVII e XVIII, o poder sobre o corpo era exercido por meio da disciplina e, hoje, esse poder continua a atuar; entretanto, gera “novas” formas de significação a partir do dispositivo de controle social. Desse modo, parece-me pertinente conceber que, enquanto um sujeito-corpo, subjetivado pelas tecnologias e exigências do mundo contemporâneo, o sujeito se diz via linguagem, ou melhor, via relatos escritos.

Nesse processo de “se dizer”, num determinado momento histórico e cultural particular, o sujeito é endereçado, de maneira que os “novos” modos de subjetivação produzem também “novos” modos de inclusão e exclusão e “novas” práticas que tendem a (re)formar as pessoas. Remeto-me, aqui ao conceito de “modos de endereçamento”, de

Ellsworth (2001)⁶², para pensar no fato de que “aquilo” que o mundo ciber impõe é muito mais indeterminado do que o sujeito pode imaginar. O modo de endereçamento funciona como uma estruturação das relações que se desenvolvem ao longo do tempo, um processo que parece “convocar” o sujeito a uma posição a partir da qual há uma constituição de si (ELLSWORTH, 2001, p.17). Embora a estrutura de endereçamento solicite ou exija do sujeito uma posição, o seu estilo e a sua história são considerados, daí a impossibilidade de um único modo de endereçamento. O excerto que segue traz, na materialidade lingüística, um efeito de endereçamento e, assim, o sujeito-leitor se mostra sintonizado com o “novo” suporte de leitura:

A5_PED(2) – Um texto on-line parece que foi escrito especialmente para quem está lendo, acho isso muito legal, o que muitas vezes não acontece num texto impresso (é mais formal).⁶³

Nessa perspectiva, pode haver tensão e ocorrer, simultaneamente, múltiplos modos de endereçamento, passíveis de contribuir para as relações desiguais de poder, para a formação inconsciente de subjetividades específicas e para mudar os tipos de posições-de-sujeito disponíveis na sociedade. Sob essa ótica, vejo os modos de endereçamento como os agenciamentos (ROSE, 2001a) no mundo da tecnologia: o que é imposto para o sujeito (ou deveria ser) como norma social e a sua aceitação ou constituição a partir do endereçamento, que envolve relações de força e de poder. Com efeito, a realidade virtual cria uma “nova” sensibilidade social e cultural, ao fazer com que o sujeito busque ser mais do que um ‘eu’ e na medida em que suas relações sociais já não são só os laços com o outro, mas ancoram-se na maquinaria das comunicações e na celebração do espetáculo⁶⁴ (BAUDRILLARD, 2007,

⁶² A partir dos estudos do cinema, Ellsworth (2001) problematiza a questão de como os educadores podem trabalhar com a noção de modos de endereçamento. Os filmes são feitos “para alguém”, mas nem sempre diretores e produtores conhecem seus espectadores “reais” ou “concretos” – pressupostos ‘conscientes’ e ‘inconscientes’ sobre quem são seus públicos. Para funcionar, fazer sentido, um espectador tem de entrar numa relação particular com a história e o sistema de imagem do filme, mas há também uma posição no interior das relações e interesses de poder (quem é o público): os pressupostos funcionam com “o mínimo de esforço de contradição ou de deslizamento” (p.15). Como nos filmes, os modos de vida, em geral, são orientados e sintonizados para posições que as pessoas supostamente ocupam ou que a sociedade deseja que elas ocupem, no interior das relações sociais contemporâneas, das fantasias, dos desejos, etc.

⁶³ O excerto é abordado em 3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível.

⁶⁴ Este termo tem sido utilizado para conferir os efeitos da mídia sobre os (tele)espectadores.

p.15). E o que caracteriza esse cenário “é uma mudança no paradigma que organiza a ordem vigente [...], que se desloca, do suporte da tradição e transcendência, para as possibilidades da ciência” (COSTA, 1998, p.77) e do sujeito.

Nessa linha de pensamento, o sujeito constrói-se por meio dos agenciamentos que ligam o “lado de fora” e o “lado de dentro” (ROSE, 2001a), numa relação em que este processo de (des)dobramento produz efeitos de subjetivação, “como se as relações do lado de fora se dobrassem, se curvassem para formar um forro e deixar surgir uma relação consigo, constituir um lado de dentro que se escava e desenvolve segundo uma dimensão própria” (DELEUZE, 1986 [2005, p.107]). A subjetividade é, pois, um efeito, um resultado do processo de construção social em constante mudança, numa fabricação de desejos, exercida de si para si, que funciona no (ciber)espaço como simulação da realidade: simulacro (pós-)moderno. É nesse movimento histórico, social e cultural que o sujeito do mundo ciber se subjetiva: no deslocamento do atual para o virtual e do virtual para o atual, uma vez que, no imbricamento, cada um pode tomar “emprestado o papel do outro” (DELEUZE, 1968 [2006, p.189]).

Ao emprestar algo do outro para construir a si mesmo, a história constitui e (trans)forma o sujeito e sua identidade. Faço referência a Costa (1998) que, em *A ficção de si mesmo*, aponta a invenção de si como construção do lugar do outro; entretanto, não “é simplesmente que o sujeito forme uma imagem – uma representação – do seu corpo com a ajuda da imagem de unidade de seu semelhante. Muito mais que isso, o corpo do sujeito passa a SER a imagem do corpo do outro” (COSTA, 1998, p.40). Nesse sentido, é nos relatos que percebo a (re)invenção do aluno-leitor, na medida em que falar sobre o mundo virtual lhe permite experimentar(-se), criar(-se), numa relação imaginária frente às determinações sócio-históricas. No cruzamento entre a realidade e a ficção, o sujeito faz a verdade: a verdade do mundo, a verdade dos outros, a verdade de si mesmo e constrói sua própria realidade (DERRIDA, 1995 [2001]).

Esse processo pode ser visto como simulacro do mundo (pós-)moderno, em que a simulação “já não é a simulação de um território, de um ser referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real ..., produto de síntese irradiando modelos combinatórios num hiperespaço” (BAUDRILLARD,

1981, p.8), com a liquidação de todos os referenciais. A (pós-)modernidade, por sua vez, assinala a presença do simulacro, que teve seu princípio na época moderna: “O mundo moderno é o dos simulacros”, aponta Deleuze (1968 [2006, p.15]). Assim, o (ciber)espaço mudou a imagem do mundo, pois a realidade passa a ser (re)construída na simulação, na representação, na interpretação, na alucinação, como traz a epígrafe de Derrida (2001, [2004,]). Naturalmente, outras noções de sujeito, identidade, subjetividade, (con)vivem no simulacro, um sistema em que o diferente se dá por meio da própria diferença e “*tudo é igual*” somente onde a diferença é atingida (DELEUZE, 1968 [2006, p.417]).

2.5 Tecnologias do eu: uma cartografia da governamentalidade

*Em meio a sentimentos generalizados de solidão e alienação,
a Internet está sendo vendida como uma panacéia
que preencherá o vácuo comunal em nossas vidas,
tecendo fios de silício através do globo.*

(WERTHEIM, 2001, p.20)

Cartografar⁶⁵ é montar um mapa ou uma imagem do mundo que se configura no movimento, na efemeridade de arranjos. Todo momento histórico-social é, de certa forma, cartografado pelo sujeito, seja por meio da elaboração de teorias, da nomeação de coisas, da prescrição de regras, do levantamento e da constituição de mapas ou cartas geográficas. Ao cartografar o mundo, o sujeito também cartografa suas possibilidades de ser e de (con)viver num determinado lugar, na medida em que “a cartografia é uma perspectiva (política e ideológica) sobre o mundo, sobre suas relações, portanto é a representação (gráfica), o simulacro do conhecimento que o sujeito produz sobre o mundo” (DIAS, 2004, p.30).

⁶⁵ O *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa (1999) e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), por exemplo, não trazem este termo em seu conjunto de vocábulos. Minha definição construiu-se a partir das acepções atribuídas à palavra “cartografia”.

Nessa perspectiva, a cartografia se instaura de acordo com as necessidades do sujeito, seu processo de (trans)formação em uma época e, desse modo, também determina a construção de “novos” conhecimentos, “novas” imagens, “novas” linguagens, “novas” noções de tempo e espaço. Esse deslocamento espaço-temporal se manifesta, por exemplo, no recorte abaixo, em que as representações do aluno sobre o “novo” (internet) apontam para a coexistência (DELEUZE, 1968 [2006]) entre passado e presente:

*A9_BIO – Acredito que a internet hoje em dia é fundamental para todos é a “janela para o mundo”, devido não só o conhecimento de fácil alcance mais também a oportunidade de se comunicar com pessoas de várias partes do mundo.*⁶⁶

Como parte desse “novo” projeto geopolítico, há a prescrição de regras de governo do sujeito, que estão relacionadas às deliberações, táticas e estratégias empregadas no sentido de ‘*governar sempre sem governar*’⁶⁷, a partir da produção de técnicas ligadas às escolhas reguladas e executadas de maneira autônoma no âmbito das instituições sociais. Governar não é simplesmente “uma instância de poder mas uma complexa máquina de administração social” (Ó, 2001, p.11), um exercício permanente que entrecruza os comportamentos individuais e coletivos, cuja cartografia mostra de que forma a história das práticas de controle podem (ou devem) funcionar como ponto-chave de uma subjetivação política. O sujeito do mundo (pós-)moderno encontra-se, pois, inserido num sistema de governo que certamente promove outros modos de subjetivação; daí, a possibilidade de pensar este contexto como inaugurador de “outras” formas de o sujeito (se) dizer.

A governamentalidade configura-se como desdobramento das relações de poder que não é necessariamente negativo, já que “nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque exactamente se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autônomos. A liberdade é, portanto, uma condição para a existência do poder” (Ó, 2003,

⁶⁶ O recorte é abordado em 3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento.

⁶⁷ O conceito de governo é abordado a partir das discussões de Foucault que, num curso do Collège de France, “cunhou o termo *gouvernementalité* (1978a: 635-657) para identificar um tipo particular de literatura que, entre a segunda metade do século XVI e o final do século XVIII, se foi crescentemente afirmando em torno de uma teoria proclamada como a ‘arte de governo’, isto é, uma técnica que se deduz de regras específicas” (Ó, 2001, p.14). Grifos do autor.

p.35). Tal afirmação remete à existência de um campo de possibilidades, que incluem as tecnologias da subjetividade como parte da condição do processo de governamentalização e, assim, não constitui um paradoxo afirmar que mais autonomia implica em mais governo (no sentido de controle da conduta). O poder está ligado, antes, aos modos como, numa dinâmica em que autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, produzem-se cidadãos – que não são destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas relações de poder. O sujeito, então, se constitui e se subjetiva na dinâmica que se dá pela mudança de relações e de espacialidade/temporalidade em que ele se inscreve em determinado momento.

Com efeito, o poder, parte da sistemática de governo, não deve ser entendido como um sistema unitário, organizado à volta de um centro que é, ao mesmo tempo, a fonte e a razão de todas as dinâmicas internas. Conforme propõe Foucault, destaca Ó (2001), o poder é percebido de forma crescente, como um domínio de relações estratégicas entre os indivíduos e seus grupos que consolidam entre si jogos de conduta decorrentes da regra invariante da governamentalidade. Esse conceito, na obra de Foucault, aparece como um ponto-chave de suas reflexões, ancoradas “como que um tríptico sequencial no seu trabalho: a análise dos sistemas de conhecimento, as modalidades de poder e as relações do *eu* consigo próprio” (Ó, 2001, p.14). Tais domínios foram designados, respectivamente, por “arqueologia”, “genealogia” e “ética”, e o conceito de governamentalidade atravessa o cenário em que as “práticas do *eu*” equivalem às “práticas do governo”⁶⁸.

O conceito de governo inclui “novas”, outras maneiras (comportamentos) de ser do sujeito, e as tecnologias do eu – como “meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém” (Ó, 2001, p.20) – funcionam como imagem da governamentalidade. A expressão “tecnologias do eu”, cunhada por Foucault⁶⁹ como um prolongamento da noção de governamentalidade, aponta para o conjunto de experiências e de técnicas elaboradas pelo sujeito para transformar a si mesmo. Esse tema do cuidado de si permite pensar duas

⁶⁸ Grifo e aspas do autor.

⁶⁹ A expressão “cuidado de si” é uma retomada do *epimeleia heautou*, que se encontra particularmente no “Primeiro Alcebiades”, de Platão, e “corresponde antes a um ideal ético (fazer de sua vida um objeto de *tekhnê*, uma obra de arte) que a um projeto de conhecimento em sentido estrito” (REVEL, 2005, p.33).

questões: 1) o surgimento de técnicas ascéticas⁷⁰ a partir do conceito clássico do cuidado de si, que foi atribuído ao cristianismo; e 2) a história dos *aphrodisia*⁷¹ como campo de investigação específico da relação com o si (REVEL, 2005, p.34), para, então, compreender os jogos de verdade envolvidos na constituição do si enquanto sujeito do desejo.

O cuidado de si, embora se configure como um objeto de prazer, está sempre inserido numa moral e, desse modo, a (trans)formação social diz respeito à maneira pela qual o sujeito deve se constituir enquanto sujeito moral. A cultura de si, ao desenvolver-se, “não produziu seu efeito no reforço daquilo que pode barrar o desejo, mas em certas modificações que dizem respeito aos elementos constitutivos da subjetividade moral” (FOUCAULT, 1984c [2005, p.72]), visto que essa moral exige, sempre, que o sujeito se submeta a uma arte de viver, responsável pela definição de critérios éticos e estéticos da existência. O que me interessa, nesse aspecto, é pensar as determinações da moral, a constituição de uma ética de si e os efeitos das relações de poder na ordem do conhecimento e da sociedade da globalização. Nesse contexto, o surgimento da tecnologia e o uso da internet são fundados num imaginário de liberdade como princípio que rege o seu funcionamento e assim,

é impossível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão a relação de si para consigo (FOUCAULT, 2001 [2004, p.306]).

Essa possibilidade de que fala Foucault contribui para o aniquilamento de uma ética do eu, do sujeito contemporâneo, cujo processo é atravessado pela exigência reguladora, que traz em si apenas uma sensação de liberdade, de autonomia, de controle de si, e não deixa de ser uma “fonte insaciável de prazer e uma fábrica de ilusões, de

⁷⁰ O termo *ascese* vem do grego (*áskesis*) e consiste na prática da renúncia do prazer, ou a não satisfação de algumas necessidades primárias, com o objetivo de atingir determinados fins espirituais (FOUCAULT, 2001 [2004]).

⁷¹ *Aphrodisia*, para Foucault (2001 [2004, p.25]), é “uma *experiência*, e uma *experiência histórica*: a experiência grega dos prazeres, distinta da experiência cristã da *carne* e daquela, moderna, da *sexualidade*. Os *aphrodisia* são designados como a ‘substância ética’ da moral antiga”.

simulacros, orientados por forças desconhecidas e alimentados por interesses econômicos, políticos e religiosos” (CORACINI, 2006, p.148), aos quais o sujeito da (pós-)modernidade se submete e dos quais se torna dependente. Trata-se da sociedade do controle que se configura numa dimensão que envolve as tecnologias de comunicação e o sistema de informações, os quais determinam as “palavras de ordem” no mundo atual. O sistema de controle molda as subjetividades, as formas de agir, os comportamentos, as crenças do sujeito, na medida em que,

Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem. [...] Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação; à parte essas palavras de ordem e sua transmissão, não existe comunicação. O que equivale a dizer que a informação é exatamente o sistema de controle (DELEUZE, 1999, p.11).

O sujeito é efeito de subjetivação e se constitui num momento particular da história, por meio das práticas de sujeição ou das práticas de liberação, dentro de um conjunto de regras e convenções presentes no meio cultural. O controle social, conforme coloca Deleuze (1990 [1992]), é um instrumento que tem o poder de instalar ideais, os quais funcionam como um processo contínuo de adestramento do corpo. De certa forma, a questão disciplinadora apontada por Foucault – responsável pela criação de padrões, de uniformidades, de regularidades –, faz parte dos “novos” dogmas que, embora pareçam ser mais flexíveis no que diz respeito aos discursos sobre uma ética de si, não deixam de ter um caráter normalizador. Sob essa ótica, o sujeito precisa desenvolver uma forma para poder gerir seus desejos, seus comportamentos, suas práticas, já que não é possível viver totalmente à margem do mundo tecnológico, e, por consequência, desvinculado das relações de poder. Nesse sentido,

devemos considerar que relações de poder / governamentalidade / governo de si e dos outros / relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode [...] articular a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2001 [2004, p.307]).

Se o sujeito é moldado pelos padrões sociais e pelos interesses capitalistas, por decorrência, sua constituição se dá num conjunto de técnicas de poder que permite agir e operar de acordo com os princípios morais em circulação. Desse modo, a constituição de uma ética de si é cada vez mais desprezada e o desejo de ser o que se é ou o que se quer tende a ser abandonado, já que isso implica também o distanciamento de uma moral, de regras e de “doutrinas” presentes na contemporaneidade. Nessa perspectiva, parece que atualmente, na era “de hedonismo vulgar, a rede midiática contemporânea se acoplou ao sistema de martírio e de narcose inventado pelo cristianismo e pelo saber médico para o tratamento da dor do corpo exposto à multiplicidade de estímulos e afecções” (HARA, 2007, p.9).

Como o governo de si é atravessado por uma prática do governo dos outros, a possibilidade de se constituir, hoje, uma ética singular, uma relação do si para consigo, livre dos domínios contemporâneos, é um exercício que habita a zona do (im)possível, embora seja fundamental para o desenvolvimento e a expansão de “novos” espaços de liberdade e resistência que permeiam as relações de poder. Nesse sentido, a “necessidade de cuidar de si⁷² está vinculada ao exercício do poder” (FOUCAULT, 2001 [2004, p.47]), e assim ocupar-se consigo implica uma vontade de exercer o poder sobre os outros, já que nada pode ser feito ao outro se não for a si mesmo primeiro. Trata-se de uma trama, como denomina Foucault, que se estabelece nas relações entre ocupar-se consigo, governar e ser governado.

Esse processo, sempre em andamento, exige constantemente “novas” medidas, as quais levam o “sujeito directamente ao múltiplo” (Ó, 2001). No entanto, hoje, o sujeito está inserido em práticas sociais que não valorizam sua singularidade, mas tentam substituí-la pela cartografia da universalização. Como consequência dessa (pré-)determinação, há uma generalização do sujeito, de seus referenciais, o que aponta, segundo Kerckhove (1997, p.176), para a era da publicidade sem limites, que produz uma consciência coletiva no que diz respeito à massificação por meio da (in)formação – difusão de conteúdos, de produtos, de culturas, de imagens, de atitudes, de valores, dentre outros. Por conseguinte, a

⁷² “O tema do cuidado de si foi retomado pela filosofia posterior e acabou por ser transformado numa *arte da existência*”. Foucault abordou essa prática consagrada por Sócrates e hoje universalizada (Ó, 2001, p.28).

estrutura da (pós-)modernidade produz um movimento (ou imagens) que interfere(m) na relação do sujeito, de sua liberdade consigo mesmo e com o outro.

Feitas estas considerações sobre conceitos – como discurso, sujeito, identidade, subjetividade, governamentalidade – que mobilizam as discussões da pesquisa e funcionam como sua base teórica, ao tratar de questões numa perspectiva foucaultiana, que dialoga com outros autores, o próximo capítulo traz: i) as condições de produção do discurso, ii) a descrição do *corpus* da pesquisa e iii) os resultados das análises, organizados em três eixos que contemplam o tema da leitura no (ciber)espaço.

CAPÍTULO 3

Metamorfoses discursivas:

(re)construção de vozes, de sentidos, de eus...

*...trata-se, não de perseguir o indizível,
não de revelar o que está oculto, mas pelo contrário,
de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler,
e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si.*

(FOUCAULT, 1983b [2002, p.137])

Ancorada na perspectiva discursiva de base foucaultiana, minha abordagem se dá a partir de uma concepção de linguagem vista como transformadora, aberta, constitutiva do pensamento e dos sentidos dados às coisas, às experiências, ao mundo. Ao envolver os processos que contemplam o lingüístico, o social e o histórico, a linguagem se estabelece na relação com a sociedade, deixando de ser apenas instrumento de comunicação ou suporte de pensamento, passando a ser lugar de produção, de transformação. O sujeito, então, constitui-se na e pela linguagem – que é (e será) sempre incompletude e imprecisão (CORACINI, 2001) –, e sua autonomia está vinculada ao funcionamento da linguagem na sua historicidade, ao acontecimento discursivo.

Desse modo, descentramento e alteridade são constitutivos da linguagem: as palavras remetem sempre a outras palavras e discursividades, num processo infinito e num deslocamento incessante, de modo que “se a linguagem existe é que, por sob identidades e diferenças, há o fundo das continuidades, das semelhanças, das repetições, dos entrecruzamentos naturais” (FOUCAULT, 1966 [1999, p.169]). É pela linguagem que os sentidos são atribuídos: a partir da constante retomada e apropriação – social, como parte dos dispositivos de poder – de outros discursos, os sentidos se instalam não em cada sujeito, mas num dado acontecimento discursivo, numa relação inevitável entre o mesmo e o diferente, num movimento que envolve ora repetição, ora deslocamentos.

Como parte desses processos, no que diz respeito à questão dos sentidos, recorro à noção de dispositivo discutida por Deleuze (1996 [2005]), num capítulo de *O mistério de Ariana*. A partir de Foucault, o autor define dispositivo como linhas que se movimentam, que podem ser quebradas, que possibilitam derivações, que “seguem direcções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras” (p.83). Com base nesse conceito de dispositivo, penso a construção dos sentidos na sua atualização e na sua capacidade de transformação, o que aponta para o fato de que os sentidos são sentidos possíveis, percebidos no texto, na relação com outros sentidos, a partir de certas condições de produção. Numa perspectiva bem próxima da idéia de (des)continuidade de Deleuze, coloca, também, Pêcheux (1969 [1997, p.77]):

O processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, já que foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

As deformações a que se refere Pêcheux apontam para os deslocamentos possíveis de todo discurso que, como parte de um processo histórico-social, envolve o contexto, o interlocutor, os jogos de verdade, as relações de poder, as representações imaginárias. É a partir dessas (e nessas) relações, chamadas por Pêcheux de condições de produção, que os sentidos se constituem; porém, todo discurso nunca será apenas o discurso – único, fechado e acabado –, posto que ele sempre emerge de um e aponta para outro, complementa Pêcheux (1969 [1997]), numa relação de intertextualidade, num constante *continuum*⁷³, num processo discursivo. Assim, o sujeito de um discurso não pode, jamais, ser a origem individual das ações que expõem os enunciados desse discurso – que, por sua vez, não resulta da combinação de palavras que, apenas, representam conteúdos.

⁷³ *Continuum* como resultado do entrecruzamento de outros discursos, que por sua vez também se constituem de outros, numa rede complexa de relações.

Ao falar, em *A arqueologia do saber*, sobre sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault afirma que esse título tem o propósito de revelar uma tarefa completamente diferente: a de que os discursos não devem ser tratados como conjuntos de signos (significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que, de maneira sistemática, estabelecem os objetos de que falam e colocam os discursos em movimento. Não que os discursos não sejam feitos de signos; no entanto, complementa Foucault, o que eles fazem “é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.56])⁷⁴.

A partir dos enunciados – que dizem respeito às coisas transmitidas, conservadas e das quais o sujeito se apropria, repete, reproduz, desloca e transforma; coisas que se desdobram pelo comentário⁷⁵ e pela (re)produção dos sentidos –, é que se compõem as formações discursivas⁷⁶, em sua rarefação, singularidade e multiplicidade de sentidos, complementa Foucault (1969b [2002, p.139]). Esses sentidos não são atribuídos pelo conteúdo dos enunciados, mas pelo lugar que ocupam, pelo acontecimento e pela possibilidade de (transformação nesse campo da constituição e da descontinuidade, o que faz com que o processo de análise situe-se no nível do “diz-se”, das regularidades, e seja entendido

[não] como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se imporia a todo o indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. “Não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade (FOUCAULT, 1969b [2002, p.141-142]).

⁷⁴ Grifos do autor.

⁷⁵ No jogo “da *repetição* e do *mesmo*” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.29]). Grifos do autor. A noção de “comentário” será abordada no final deste capítulo – em 3.3 Sobre o (des)entrelaçamento das representações.

⁷⁶ O conceito de “formação discursiva” é abordado em 3.2 Sobre o *corpus* da pesquisa.

Tratar de um conjunto de enunciados seria, pois, não revelar uma ou outra interpretação, mas analisar o *a priori histórico*⁷⁷ que caracteriza um discurso, de modo a estabelecer uma relação com os enunciados – em sua dispersão, superposição, substituição, numa simultaneidade não-unificada –, e apontar para o fato de que o discurso não se compõe somente de um sentido ou uma verdade, mas envolve uma história que, por ser específica, não o “reconduz às leis de um devir estranho”. Nesse processo do *a priori*, há um conjunto de regras que caracterizam práticas discursivas⁷⁸ e envolvem o movimento da transformação, na medida em que as “coisas não têm mais o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.143]).

O (des)locamento dos enunciados – caracterizado por diferentes formações discursivas, na densidade das práticas discursivas –, é instaurado, então, como acontecimentos⁷⁹ (com suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (com sua possibilidade e seu campo de utilização) que compõem o chamado arquivo⁸⁰. De maneira geral, o arquivo pode ser definido como o universo de conservação dos enunciados, o “já-dito” que, em vez de se manter estável, obtém outras formas e sentidos em cada nova situação de uso, diferenciando o discurso em sua múltipla (co)existência, conforme aponta Foucault (1969b [2002, p.148]). Como um sistema que administra o aparecimento e o funcionamento dos enunciados como acontecimentos singulares, o arquivo resulta de uma escolha, sempre política, dos elementos e permite que, ao mesmo tempo, os enunciados subsistam e se modifiquem regularmente.

Nesse processo de (trans)formação, o arquivo alcança o horizonte de que fazem parte “a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do

⁷⁷ “*A priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência; mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.144-146]).

⁷⁸ A prática discursiva é definida por Foucault como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.136]). Há, sempre, uma hierarquia de relações e de regras que autorizam a visibilidade, a existência, a coexistência e os sistemas de funcionamento das práticas discursivas.

⁷⁹ Entendo o “acontecimento” como a inserção da materialidade em determinadas condições histórico-sociais; ele “produz-se como efeito de e em uma dispersão material” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.57-58]).

⁸⁰ A noção de “arquivo” é retomada em 3.2 Sobre o *corpus* da pesquisa.

campo enunciativo” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.151]); dito de outro modo, o arquivo designa uma (pré-)condição para a construção de uma arqueologia⁸¹. Assim, falar em arqueologia, neste capítulo da tese, significa propor a compreensão do funcionamento dos enunciados, a partir de uma abordagem que envolve os acontecimentos, a diversidade e a dispersão, enfim, aquilo que diferencia os discursos – enquanto práticas – em sua múltipla existência e aponta para as regularidades e para a transformação dos enunciados. Essa abordagem, pois, não deixa de ser genealógica⁸², na medida em que o arquivo pressupõe, ainda, a emergência de uma genealogia, a instauração de um sujeito e de relações de poder-saber.

Com base nessas considerações e a partir delas, apresento a seguir: i) as condições de produção do discurso sobre a leitura no ambiente virtual; ii) o *corpus* da pesquisa; e iii) os resultados das análises agrupados em três eixos que se (entre)tecem. Esses eixos foram pensados de modo a contemplar o tema da pesquisa e abordar efeitos de sentido, a partir da análise de como os enunciados se textualizam na “nova” ordem do discurso – *sobre* o ciberespaço –, num processo de (re)construção de vozes, de sentidos, de eus sobre a prática da leitura.

3.1 Sobre as condições de produção do discurso

Dentre as novas tecnologias, a internet, como produto da (pós-)modernidade, tem invadido a vida dos cidadãos e parece ocupar, cada vez mais, uma posição de

⁸¹ Aparece no título de três obras: *Nascimento da clínica. Uma arqueologia do olhar médico* (1963), *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas* (1966), *A Arqueologia do saber* (1969). A partir do início dos anos 70, Foucault adota o conceito de “genealogia” (nietzschiana), em substituição ao termo “arqueologia” (REVEL, 2005, p.16).

⁸² “O método genealógico é, portanto, uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra ‘a ordem do discurso’; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas que ela se coloca hoje a questão da possibilidade dos acontecimentos” (REVEL, 2005, p.52-53).

naturalização, como algo que seduz e que faz parte do cotidiano das pessoas. A marca da (pós-)modernidade traz consigo a busca pela liberdade – assim como os medos e as perdas dela resultantes –, acompanhada pelo rápido movimento das mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e pelo cotidiano (BAUMAN, 1998), que a humanidade tem vivido num mundo disperso e (in)controlável. Com uma nova velocidade, a internet tem gerado, talvez, não uma homogeneização da condição humana, mas um desejo de universalização das relações e de aproximação que se ancora, em especial, numa certa “anulação tecnológica das distâncias temporais / espaciais” (BAUMAN, 1999, p.25).

Como parte do contexto sócio-histórico-cultural brasileiro, o discurso político-educacional – presente em documentos oficiais do MEC, como, por exemplo, o do Programa de Educação a Distância (EaD)⁸³ – apresenta o ensino e o uso das “novas” tecnologias como uma forma de promover a democratização das oportunidades de acesso à educação e ao mundo da globalização. Esse discurso, constituído pelos avanços tecnológicos, tem colocado a aproximação às modernas tecnologias de informação e comunicação como forma de inclusão (ou ascensão) social, embora o alcance tão prometido de contato com a internet, por exemplo, ainda não seja realidade para todos, ou aconteça de maneira restrita, conforme relatam alguns alunos participantes da pesquisa, nos excertos que seguem:

A2_MAT – ... Ultimamente tenho utilizado a internet aproximadamente cinco vezes durante a semana (\pm 5h por semana) sempre na faculdade, pois ainda faço parte das pessoas que não possuem computador em casa...

A3_PED – Na vida das crianças com quem trabalho o micro ainda está muito longe de ser realidade quer como ferramenta de comunicação ou de lazer. Tenho certeza que um dia elas terão oportunidade de usar a tecnologia que faz parte do mundo contemporâneo, sem que isso hoje as prejudique.

⁸³ “A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB)”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=29>>. Acesso em 20 jan. 2009.

Ao contrário do que se propaga, com relação à possibilidade de acesso à informação para todos, a globalização e a era tecnológica parecem “cavar um fosso ainda mais profundo entre as classes sociais” (CORACINI, 2007a, p.217). Grande parte da população brasileira ainda não tem, de fato, acesso ao mundo digital e os números mais recentes de 2007 – de acordo com o Núcleo de Pesquisa, Estudos e Formação (Nupef) da organização não-governamental ‘Rede de Informações para o Terceiro Setor’ (RITS), com base em pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil – mostram que pouco mais de 20% dos brasileiros são usuários da internet. Isso indica que, no Brasil, parece não haver uma política pública de inclusão digital consolidada, conforme relata Graciela Selaimen, coordenadora do Nupef⁸⁴, em especial quando se pensa em outros países cuja abrangência de acesso é bem superior.

Desse modo, embora faça parte dos propósitos do PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação)⁸⁵ promover a diminuição das diferenças de oportunidade e de formação entre os alunos, com base em fatores que privilegiam o progresso vinculado ao uso intensivo das tecnologias e, por consequência, à rapidez na circulação das informações, é um assunto que requer muitas reflexões e problematizações, em especial no que diz respeito ao funcionamento da internet no campo educacional. Longe de se configurar como a “solução” para os problemas básicos da Educação, o uso de tecnologias parece ocupar, atualmente, um lugar de maior valorização, em relação a outras questões que merecem e requerem mais atenção, como o ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, por exemplo.

Isso pode ser resultado, talvez, de uma vitrine mundial que vem divulgando que a internet é responsável por “um progresso suscetível de modificar a organização do mundo, as relações de forças e as relações sociais de modo mais profundo do que fizeram o

⁸⁴ Disponível em: <http://www.diarioweb.com.br/noticias/body_noticia.asp?IdCategoria=11>. Acesso em 12 set. 2007.

⁸⁵ Disponível em: <http://www.proinfo.mec.gov.br/> – **Documento Base do programa** – Lançamento do Programa Nacional de Informática na Educação (7Kb) Pedro Paulo Poppovic - Secretário de Educação a Distância/Ministério da Educação, julho/1997 (cf. Anexo 3). Alerto para o fato de que não faz parte dos meus objetivos analisar os documentos do MEC sobre programas que tratam da informática na Educação. No entanto, as referências aos registros serão feitas no sentido de fortalecer os resultados das análises, já que os dizeres dos alunos estão alicerçados em outros discursos, dentre eles os proclamados pelo sistema educacional.

trem, o avião e os satélites” (ELIE, 2002, p.277), já que pode afetar muitas das atividades humanas. Essas relações de um tempo-espaço capitalista informacional dizem respeito, então, aos muitos mitos fundados pela sociedade, pelo domínio do conhecimento e pelos sonhos de (re)unificação do homem dividido, mesmo porque são muitos os fatores – econômicos, culturais, sociológicos, políticos – que interferem numa intensa expansão da internet e na disparidade entre os países.

Considerando o mito como uma construção social que proporciona a criação de ilusões, no que se refere ao preenchimento da(s) falta(s) constitutiva(s) do sujeito, a tecnologia (máquina) engendra efeitos de verdade e de mitificação. Esses efeitos são reforçados pela mídia, que contribui para a divulgação das “novas” tecnologias – em especial, da internet –, bombardeando a todos e provocando “a formação de um imaginário que mitifica o uso desse material [máquina], elevando-o ao patamar de imprescindível para o ensino-aprendizagem: *todos* os professores têm que saber lidar com esse material” (CORACINI, 2007a, p.211)⁸⁶. A tecnologia é, desse modo, vendida ao professor como uma mercadoria que precisa ser consumida para garantir a motivação dos alunos: *novos* métodos que objetivam oferecer, segundo a justificativa do PROINFO (cf. Anexo 3), *novas* formas de pensar, *nova* gestão do conhecimento, *novo* posicionamento na Educação⁸⁷.

Nessa perspectiva, a determinação do saber frente às mudanças do mundo contemporâneo e às tendências da globalização tem se acentuado cada vez mais, pois o momento histórico atual coloca para as escolas e universidades “novas” demandas, principalmente com relação ao uso da internet. Aluno e professor parecem se ver diante da necessidade de dar conta de todas as mudanças impostas atualmente, sob pena de se sentirem marginalizados. Logo, todas essas discursividades⁸⁸ – sobre o ciberespaço, a globalização, a virtualidade – parecem sustentar as representações feitas pelo aluno-leitor, com relação às “novas” ou outras formas de relação com o texto e com a leitura no ambiente virtual, fazendo emergir os (possíveis) deslocamentos da leitura do texto-papel para o texto-tela e vice-versa.

⁸⁶ Grifos da autora.

⁸⁷ Grifos meus.

⁸⁸ Abordo a noção de discursividade “como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1969 [1997, p.63]).

Tendo em vista a abordagem do discurso sobre as “novas” formas de relação com o texto e com a leitura no ambiente *on-line*, no contexto acadêmico e/ou pedagógico, julgo necessário tratar dos enunciados a partir da noção de “novo” tal como pontua Deleuze (1996 [2005, p.92]): a atualização dos sentidos no movimento, um vir a ser-outro, envolvendo “a parte da história e a parte do actual”. É importante pontuar, ainda, que os elementos históricos contextualizam a pesquisa e fazem emergir efeitos de memória – enquanto um passado-presente –, que implicam a constituição das identidades.

3.2 Sobre o *corpus* da pesquisa

Antes da descrição do *corpus* que constitui a presente pesquisa, ressalto que ela tem um tratamento qualitativo-interpretativo. Frente a isso, adoto a concepção de interpretação, no campo discursivo, como constituição da memória discursiva, que compreende outros dizeres historicamente construídos e que se (re)atualiza no discurso do sujeito. Para estabelecer a interpretação, tomo a linguagem como aquela que remete à sua exterioridade, às relações do sujeito com o discurso e com o desejo⁸⁹ (in)consciente, o que me permitirá abordar o funcionamento discursivo, sem me ocupar, entretanto, de supostos conteúdos de verdade. Com o intuito de dar conta desse funcionamento na interpretação, parto da materialidade lingüística, que, no nível intradiscursivo, aponta para propriedades discursivas que se constituem no interdiscurso.

Para o que me importa tratar, metodologicamente, os discursos que compõem o *corpus* são lidos, analisados, enfim, tratados não em sua origem, mas “no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.28-31]). Nessa perspectiva, a interpretação do

⁸⁹ Entendo o termo “desejo” como um objeto ou algo que se quer, no sentido de vontade (vontade de saber e/ou vontade de verdade) que está sempre “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional [que] tende a exercer sobre outros discursos [...] uma certa pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.18]).

enunciado se dá na sua singularidade, de modo a: i) determinar as condições de sua existência; ii) fixar seus limites da forma mais justa; e iii) estabelecer relações com outros enunciados. A condição de um acontecimento, inesgotável, atribui ao discurso, por um lado, o estatuto de singular e, por outro, a abertura à (trans)formação, à (re)petição, à (re)ativação – o que possibilita as formas de regularidade. Tomando como base esses pressupostos teóricos, abordo o *corpus* com a finalidade de compreendê-lo como enunciados passíveis de constituir sentidos, num movimento de repetição como (des)locamento.

Os enunciados apontam, desse modo, para as formações discursivas⁹⁰, nas quais o sujeito se inscreve e se escreve, de maneira que suas palavras façam sentido, de acordo com determinadas posições sócio-históricas. As formações discursivas são tratadas nas modalidades da sua existência, a partir das relações a que são suscetíveis, bem como nos pontos de inserção e formas de funcionamento do discurso e do sujeito (FOUCAULT, 1969b [2002]). Embora apresentem regularidades, as formações discursivas estão sempre inseridas num contexto que, por sua vez, envolve movimentos. Assim, toda formação discursiva é heterogênea e se constitui de outras formações discursivas, já que o discurso é também memória e está sempre em formação: parte do mesmo e permite sempre deslocamentos, ao constituir o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento (PÉCHEUX, 1990 [2002]).

Com base nessas considerações, busco, nas análises, entender as relações entre o lingüístico e o histórico-social, as quais envolvem os processos de construção de sentidos. No discurso do aluno-leitor, procuro, também, identificar a heterogeneidade que constitui a aparente homogeneidade e que irrompe na materialidade lingüística. A heterogeneidade compõe a trama do tecido discursivo, local onde se tecem inúmeras vozes, sendo possível identificar algumas na materialidade lingüística, visto que é por meio do conjunto de enunciados que está a possibilidade de analisar as marcas da heterogeneidade. A noção de

⁹⁰ “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.43]). Grifos do autor.

heterogeneidade enunciativa, desenvolvida por Authier-Revuz (1982, 1998), implica na inscrição do outro num dado discurso, e assim ela é sempre constitutiva. Contudo, vez por outra, devido à porosidade da língua, a heterogeneidade se manifesta e é, então, re(a)presentada (mostrada) no discurso. Daí, a abordagem (não dicotômica) que faz a autora sobre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada.

Inspirado no dialogismo de Bakhtin e na Psicanálise, o conceito teórico de heterogeneidade enunciativa diz respeito a todos os discursos que, sem exceção, são constituídos pela e na heterogeneidade, na medida em que são perpassados por inúmeros outros discursos e pelo fato de que toda palavra traz em si também aquilo que não é, ainda que seja via negação. Para Authier-Revuz (1982), tanto o dialogismo bakhtiniano quanto a Psicanálise põem em questão a existência de um locutor consciente, que pode escolher as formas lingüísticas a serem usadas para melhor expressar sua intenção. Entretanto, no lugar dessa consciência, o que há são sujeitos inscritos em discursos, cujos enunciados são constituídos, muitas vezes, de maneira inconsciente, de modo que a heterogeneidade tende a ser re(a)presentada, quando “formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*” (AUTHIER-REVUZ, 1982 [2004, p.12]), funcionando com uma tentativa do sujeito de (se) singularizar (n)o seu discurso.

Compreender a heterogeneidade, ou singularidade, do discurso, nos relatos aqui abordados, faz parte do percurso de análise. Desse modo, os enunciados são abordados na sua correlação com outros, reagrupados num conjunto de eixos – que se relacionam e se complementam – elaborado com base na temática da pesquisa, nas regularidades e na dispersão do *corpus*⁹¹, composto por relatos de alunos de três cursos de nível superior (Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia) de uma instituição de ensino particular, que passou de Fundação a Centro Universitário e, atualmente, busca cumprir requisitos para se tornar Universidade. A instituição se organiza em várias unidades, todas na mesma cidade – no interior do Estado de São Paulo –, e oferece cursos de graduação, sequenciais de formação específica e pós-graduação *lato sensu*.

⁹¹ Destaco, novamente, que os excertos utilizados para análise: i) são representados pela letra A (aluno), seguida por um número de seqüência e sigla do curso (BIO – Ciências Biológicas, MAT – Matemática, PED – Pedagogia); e ii) mantêm-se da forma como os alunos escreveram, embora apresentem “problemas” de escrita, do ponto de vista da norma culta padrão da língua portuguesa.

A justificativa da escolha pelos três cursos – Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia – está no fato de se tratarem de licenciaturas de áreas distintas de conhecimento (Biológicas, Exatas e Humanas), com características comuns e significativas para temática da pesquisa – a formação de professores. Assim, as representações acerca da leitura do texto-papel e do texto-tela e as relações que, provavelmente, os alunos mantêm com a internet, enquanto uma “nova” tecnologia de informação e comunicação, podem apresentar diferenças e semelhanças. Saliento, com base nas colocações de Deleuze (1968 [2006, p.18]), que as diferenças a que me refiro são tratadas na e pela repetição, no movimento, já que “a mais exata repetição, a mais rigorosa repetição, tem, como correlato, o máximo de diferença”. Nessa perspectiva, ressalto, ainda, que determinados efeitos de verdade são (re)produzidos pelos alunos a partir dos discursos *sobre* (a importância da leitura, da tecnologia, da pesquisa, etc.), fazendo refletir imagens vindas do outro –, muitas delas, da minha posição de professora (na instituição de ensino, *locus* da pesquisa) e de pesquisadora (no doutoramento da Unicamp).

A opção por uma instituição particular de nível universitário se justifica pelo fato de ser o local onde atuava como professora na época da coleta do material, que foi realizada em dois momentos: a) na metade do segundo semestre de 2004, para o projeto-piloto, quando utilizei o questionário escrito⁹² (cf. Anexo 1) somente com alguns alunos do último ano dos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia; b) no primeiro semestre de 2005, quando optei por trabalhar com relatos escritos⁹³ (cf. Anexo 2), que foram solicitados aos alunos do segundo ano dos três cursos escolhidos. Interessa-me, assim, observar o discurso desses alunos sobre sua prática de leitura na internet: as diferenças com relação à leitura do texto-papel, suas preferências de leitura, para que e por que usam a internet, etc., – dizeres que se mostram afetados e constituídos por outros discursos (pedagógico, religioso, científico, etc.), bem como pela vontade constitutiva de fazer parte da sociedade da informação, como é próprio do sujeito do mundo contemporâneo.

⁹² Composto por perguntas abertas que tratam, basicamente, da relação sujeito-leitor e hipertexto, o questionário foi respondido por cinco alunos de cada curso (Ciências Biológicas e Pedagogia).

⁹³ A partir de um texto introdutório sobre o que teriam de escrever, os relatos foram realizados por setenta e nove alunos (vinte e sete das Ciências Biológicas; vinte e quatro da Matemática; vinte e oito da Pedagogia). Com base nos objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa, selecionei os recortes mais significativos para a discussão nos três eixos de análise.

Como em todo trabalho de análise, que se sabe ser infundável e aberto – processo que envolve a história –, procuro abordar o material, sem a pretensão de ser exaustiva, com base num conjunto de possibilidades de interpretação que me encaminham para uma construção arqueológica. A arqueologia, termo foucaultiano que está longe de expressar apenas uma visão estrutural, traz em si a concepção de arquivo como o conjunto de discursos sob “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.149]). Assim, atribui-se ao arquivo um estatuto que ultrapassa a idéia de senso-comum: arquivo não é o que guarda o acontecimento do enunciado para memórias futuras, mas “o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o *sistema de sua enunciabilidade*”, completa Foucault.

Nesse sistema de enunciabilidade, é preciso se ater à inscrição do que é dito, daquilo que é (re)criado pela linguagem. Isso significa analisar o dito, como diria Foucault (1969b [2002, p.159]), não como um *documento* – arquivos típicos, materiais, de uma história que recorre à continuidade nos acontecimentos e que se serve da verdade linear, da leitura unidirecional, com entrada lógica –, mas como um *monumento* – que permite várias entradas, ao apontar não para a lógica coerente ou a descrição exata da realidade, mas para as relações com fenômenos outros que se baseiam em regras organizadas, para serem discursivizados e colocados, desse modo, em cena. Essas regras, nem sempre visíveis, por um lado, possibilitam a emergência dos enunciados em pontos distintos, sobre objetos diferentes, e, por outro, categorizam os discursos, ao permitir sua formalização para compor uma formação discursiva diferente.

Pensando no *corpus* da pesquisa, o arquivo compõe-se dos relatos que, no (des)entrelaçamento de um passado-presente, resultam num monumento em construção. Assim, a instalação de verdades que estabelecem práticas discursivas (e não-discursivas), dão origem, pois, à formação de “novas” subjetividades, em “novos” espaços de posições-sujeito distintos – como o (ciber)espaço –, de modo a marcar o pensamento de uma determinada época. O momento histórico, desse modo, transforma os documentos em monumentos, (des)dobra e “se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento” (FOUCAULT, 1969b [2002, p.8]), de maneira que as palavras e seus sentidos

são determinados discursivamente. Sob essa ótica, destaco a importância de considerar o lugar de onde os alunos falam, enquanto espaço de representações sociais, “uma vez que isso estabelece a relação de forças” (AMARANTE, 2008).

Nessa perspectiva, o discurso, mais que subjetivo, se subjetiva, conforme apontam os recortes tomados para as análises, resultados organizados nos eixos que seguem. A subjetividade, é preciso lembrar, também permeia meu gesto de leitura interpretativa do *corpus*, instaurando a emergência de uma singularidade inscrita em dado momento histórico, com base em um referencial teórico.

3.2.1 (Ciber)espaço e leitura: entre o repetível e o diferível

*A tarefa do comentário, por definição,
não pode jamais ser completada. E, contudo,
o comentário... faz nascer, por sob discurso existente,
um outro discurso...*

(FOUCAULT, 1966 [1999, p.56])

Neste primeiro eixo de análise, busco levantar as representações de leitura no contexto do (ciber)espaço. A idéia de leitura, como uma prática social, atrelada ao uso da tecnologia – a internet –, é apontada, nos relatos dos alunos-leitores, a partir de “novas”, outras representações sobre a realidade. Essas representações são produzidas a partir da inserção do aluno num cenário global das “novas” tecnologias, o que faz com que ele se constitua no atravessamento dos suportes tradicionais (impressos – livros, jornais, revistas) e tecnológicos (virtuais – TV, internet, celular). Assim, é na materialidade lingüística dos relatos escritos que a subjetividade se manifesta e a leitura se estabelece como um processo que traz em si marcas, traços que são já parte de outro imaginário socialmente construído,

de maneira que as noções de texto e hipertexto se (con)fundem, conforme inscreve o sujeito-leitor abaixo:

A5_PED(1) – Pensar em leitura as vezes até me entristece, pois sei da grande importância e infelizmente na escola não fui estimulada a desenvolver esse hábito, e com isso hoje sofro, pois sou um pouco entrometida, detesto quando alguém está falando sobre algum assunto que eu não possa dar meu palpite ou quando não sei mais sobre o assunto do que ela. Geralmente não faço leituras profundas, mas sempre estou lendo alguma parte de assuntos que me interessam. A internet para mim é uma grande amiga e aliada, se ouço falar sobre algum assunto que desconheço ou pouco sei, logo já vou pesquisar na internet, que faço uso diariamente...

Ao afirmar a importância da leitura, o aluno-leitor atribui à instituição-escola o papel de incentivar e desenvolver esse hábito: o uso da voz passiva (*não fui estimulada*), denuncia a isenção de responsabilidade pelo que ocorre e coloca o aluno numa condição de sujeito-passivo. Seus dizeres são marcados por palavras (*entristece; infelizmente; sofro*) que tendem a indicar um sentimento de perda, decorrente da ausência de incentivo à leitura, no passado, o que hoje faz muita falta diante das exigências do mundo atual. As escolhas morfossemânticas apontam, ainda, para o dispositivo confessional⁹⁴ (tristeza, melancolia, exposição de si) que, como uma técnica de produção de verdades em todas as instâncias sociais (FOUCAULT, 1976 [2005, p.61]), permite a instauração de determinadas posições (individuação pelo poder) que são ocupadas num campo institucional: o ritual de enunciação – pelo aluno-leitor – produz no outro – em mim, enquanto professora-pesquisadora – um poder para julgar, e, enfim, construir uma verdade que possa inocentá-lo e justificar suas posições de (in)certezas (*não dar palpite; ler superficialmente; não conhecer o assunto*).

O verbo *pensar*, além de apontar para o sentimento de tristeza, traz uma idéia de lembrança, de possibilidade de (re)viver um acontecimento, e, assim, parece, também, “atribuir ao tempo a condição de afirmar o ser em seu eterno retornar” (MARTINS, 2003, p.67). Nessa perspectiva, lembrar de algo é, ainda, falar de si, de modo que nessa exposição

⁹⁴ “Desde a Idade Média, pelo menos, as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdades” (FOUCAULT, 1976 [2005, p.58]).

de si o aluno revela que, atualmente, também não se dedica à prática da leitura, quando enuncia: *Geralmente não faço leituras profundas, mas sempre estou lendo alguma parte de assuntos que me interessam*. Há uma estrutura que tenta justificar – talvez, para o próprio aluno-leitor – a sua prática de leitura: a conjunção coordenativa *mas* traz a idéia de restrição e, seguida do advérbio *sempre*, indica uma certa compensação. Contudo, a argumentação se mostra um tanto frágil com a presença da forma gerundial *estou lendo* e da expressão *alguma parte de assuntos*, que não expressam pontualidade. O que vem a ser leitura para o aluno em questão, ou melhor, uma “leitura profunda” em contrapartida a “alguma parte de assuntos que interessam”?

Talvez, um desejo despertado pela própria pedagogização da leitura ou pelo saber resultante da leitura, que vai ao encontro de uma vontade que habita o leitor, já que ele diz: *detesto quando alguém está falando sobre algum assunto que eu não possa dar meu palpite ou quando não sei mais sobre o assunto do que ela*, o que aponta, além da falta, para a competição – saber mais que o(s) outro(s) é ter uma posição diferenciada, é “estar por cima”, ainda que o conteúdo seja da ordem da superficialidade. Essa vontade de saber e de consumir, marca da sociedade contemporânea, faz com que o aluno-leitor queira ter informações (*sobre algum assunto*) para não se sentir excluído em relação ao outro. Há efeitos de poder que circulam nesses enunciados, evidenciando que o querer saber não é neutro e se insere num jogo de poder-saber que determina formas possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1978 [1997]).

Sob essa ótica, a imagem de leitura, que permeia o excerto A5_PED(2), está relacionada, à necessidade de ler sempre alguma coisa para estar informado e não para (se) conhecer. Embora o aluno-leitor procure sustentar a idéia de leitura como forma de aprofundamento (*se ouço falar sobre algum assunto que desconheço ou pouco sei, logo já vou pesquisar na internet...*), a partir de uma voz que expressa a importância da leitura aprofundada via pesquisa, seus dizeres deixam entrever a efemeridade dos conteúdos veiculados na internet e, talvez, a superficialidade da leitura. O uso do pronome indefinido *algum* revela a indeterminação dos assuntos e, ainda, uma vontade de saber que se manifesta a partir do outro, de vozes outras, das identificações que se misturam no tecido do dizer. Assim, esse “desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos

habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros" (CORACINI, 2003a, p.243), como aparece ao final do relato do mesmo aluno-leitor:

A5_PED(2) – ...*Um texto on-line parece que foi escrito especialmente para quem está lendo, acho isso muito legal, o que muitas vezes não acontece num texto impresso (é mais formal).*

A preferência pelo texto-tela está relacionada a uma forma de agenciamento ou modo de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), que convoca o aluno-leitor para um envolvimento com o “novo”, que seduz e que produz verdades na medida em que a internet, embora seja um ambiente cuja forma de acesso difere do texto-papel, instala uma “intencionalidade” que parece “nova”. Ao imaginar que um *texto on-line* pode estar direcionado para determinado leitor, o aluno assume uma posição como parte desse processo de endereçamento e tende a desprezar o que não é mais “novo” – texto-papel –, atribuindo a qualidade de “informal” ao *texto on-line*, ao afirmar: *muitas vezes não acontece num texto impresso (é mais formal)*. Essa comparação entre texto-papel e texto-tela expõe aquilo que sujeito-leitor deseja da tecnologia e que pensa funcionar como justificativa para sua opção pelo texto na tela. Entretanto, a expressão modalizadora (*parece*) revela uma qualificação modal de incerteza, colocando em xeque a classificação feita pelo aluno (*texto on-line/informal x texto-impresso/formal*).

A forma reduzida em gerúndio (*lendo*) sugere que a prática da leitura na internet tem ação prolongada e salienta a categorização do *texto on-line* como um (ciber)espaço gerador do presente (ilusório) que se estende sem exigir muito compromisso. Sendo parte do conjunto de devires contemporâneos, a internet funciona como uma tecnologia de dominação, cuja força é ancorada na proliferação de discursos voltados para a ordem da eficiência, da economia de tempo, da aceitação. Embora os dizeres de A5_PED comecem com declarações sobre a importância da leitura do texto-papel, com a exposição das lembranças, ao longo da escrita há uma mistura e algumas representações sobre texto e leitura se referem tanto ao papel quanto à tela. A busca por um assunto, por exemplo, é apontada como possível no texto em formato papel e no *on-line*. Entretanto, no âmbito da internet, tal imaginário tem uma dimensão maior: a leitura é apontada como um processo

mais rápido, eficiente, que parece esfacelar fronteiras e proporcionar o acesso ao (des)conhecido, além de se mostrar como mais interessante. Essas representações também aparecem noutros recortes, como os que seguem abaixo:

A1_MAT(1) – ... Depois de ter sido adquirida a internet ficou mais fácil de fazer pesquisas, trabalhos. A leitura na internet também é interessante por esta apresentar vários textos, um conteúdo mais completo e ali você pode ir pesquisando. Eu acho a internet muito interessante pois apresenta notícias atualizadas, pra quem não adquire jornal ou os horários da pessoa não permite com que ela assista....

A13_PED – ... A leitura na internet para mim é maravilhosa, adoro ler tudo, e de tudo um pouco me estimula a ler mais, mesmo que seja sobre assuntos considerados por muitos sem importância, sem contar que os assuntos são sempre atualizados, acho que contribui sim para a vida das pessoas independente da idade, pois através dela estas podem achar tudo o que procuram dos mais diferentes assuntos. ...

A4_MAT – ... Quanto à internet, a gente encontra textos diversos, notícias, acontecimentos, anúncios, etc. Para mim a internet é interessante, pois tudo o que você procura encontra, seja qualquer assunto, matéria, etc. Mas devemos ter cuidados e fazer uma seleção disso tudo, pois as vezes foge o assunto que você precisa, para isso é necessário a leitura do texto. ...⁹⁵

Se a internet é divulgada como um meio que proporciona buscas mais instantâneas que no material em papel, as atitudes do sujeito e seu discurso ficam circunscritos a tal funcionamento. Desse modo, a utilidade da internet se desdobra em imagens como: as pesquisas e os trabalhos acadêmicos podem ser realizados com mais facilidade, os conteúdos veiculados são mais completos e atualizados, ler na/pela internet proporciona envolvimento com o mundo, como aparece nos enunciados acima, permeados pelo devaneio em torno do digital, uma fantasia que parece estar “em consonância com um desejo latente” (WERTHEIM, 2001, p.22). Esse desejo pelo que parece ser tão novo e diferente funciona como um agenciamento, na medida em que os conteúdos veiculados na internet são orientados para e sintonizados com posições que o sujeito-leitor supostamente ocupa no interior das relações sociais contemporâneas, das fantasias, etc.

⁹⁵ O recorte é abordado, também, em 3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento.

Os três excertos abordados apresentam regularidades que (des)vendam determinada posição-sujeito inscrita no discurso, qual seja, a de manifestar o modo como vêm a internet: um lugar inteiramente “outro”, que proporciona leituras mais atraentes, interessantes, atualizadas, além do senso de participação (de alguma forma) – fantasias fabricadas na e pela linguagem no atual contexto do (ciber)espaço. As justificativas se deslocam de modo que, de formas diferentes e fundados numa impossível completude, os alunos-leitores opinam a respeito da credibilidade concedida à leitura via internet: A1_MAT(1) – *interessante por esta apresentar vários textos, um conteúdo mais completo*; A13_PED – *é maravilhosa, adoro ler tudo, e de tudo um pouco me estimula a ler mais*; A4_MAT – *é interessante, pois tudo o que você procura encontra* – dizeres que não deixam, igualmente, de se entretecerem. O que muda com relação ao “já-lá” no texto-papel?

Ao que me parece, com exceção à forma de acesso, as descrições dos alunos também se aplicam ao formato papel, visto que o desejo de alcance total às informações acumuladas sempre existiu, mas “ter acesso a tudo nunca passou de um sonho, ainda que por diversos momentos na história tenha-se declarado que ele havia sido alcançado” (STEINBERG, 2004, p.71). Como em qualquer outra época, a internet resulta num desejo de universalização ou completude, sustentando, pois, a idéia de leitura *on-line* como uma possibilidade de acesso que abarca o universal (*mais completo; sempre atualizado; tudo o que você procura encontra*) –, o que não passa de um mito. Nessa perspectiva, além de se constituírem via agenciamentos, os dizeres em questão encontram-se circunscritos à projeção de determinado lugar de prestígio para o aluno-leitor, aberto ao novo, sujeito que o mundo contemporâneo tende a produzir, em (trans)formação.

A locução de tempo (*Depois de*), em A1_MAT(1), expressa uma circunstância atual e, ao trazer vinculado o verbo no pretérito perfeito (*ficou*), pressupõe: por um lado, que, antes, era diferente, era difícil fazer trabalhos; por outro lado, aponta para o efeito (imaginário) de completude que a internet produz, completude essa que carrega consigo a possibilidade de atualização. Isso mostra que A1_MAT(1), bem como A13_PED e A4_MAT, está em sintonia com uma posição-sujeito que atende aos seus desejos – como o de ter *conteúdo mais completo; notícias atualizadas; qualquer assunto* –, a partir do

suporte-objeto-máquina (a) que ele já (se) incorporou e que opera na sustentação, como coloca Virilio (1999), de determinada autoridade. Com o emprego da expressão que indica condição (*para isso*), A4_MAT expõe, ainda, que o acesso ao desejado por meio da internet depende, assim como no texto-papel, da prática da leitura.

As formulações discursivas são produzidas numa atmosfera globotecnológica que, de modo voraz, apresenta e reapresenta “novas” formas de identidade para se estar em consonância com a lógica contemporânea. Ao apontar a internet como *interessante* – adjetivo que aparece (duas vezes) no recorte de A1_MAT(1) e (uma vez) em A4_MAT –, à máquina é atribuído um papel de não-lugar, como um espaço público de grande circulação (AUGÉ, 1994): tal como os hipermercados, na internet é possível encontrar uma variedade de produtos à disposição, pesquisar e achar o que quiser, afirmam os alunos. Como usuários do não-lugar, os alunos fazem parte das relações de poder que os governam e se eximem do fato de que, diante das possíveis escolhas, há os limites estabelecidos e a liberdade simulada pela rede que não “oferece, em verdade, mais do que um espaço fragmentado, mas convencional, onde o operador interage com elementos conhecidos, sites estabelecidos, códigos instituídos” (BAUDRILLARD, 1999, p.148).

Se a leitura na internet é adjetivada como *interessante* (por A1_MAT(1) e A4_MAT) e *maravilhosa* (por A4_MAT), o agenciamento se dá pelo que é disponibilizado na/pela rede, e parece levar os alunos a tomarem como verdadeiro o fato de que, para o que parecia ser mais trabalhoso (via texto-papel), há soluções mais prontas e fascinantes (via texto-tela: *vários textos; conteúdo mais completo; notícias atualizadas*). Esses dizeres alimentam “uma espiral de consumo de **modos de ser** em aceleração crescente” (SIBILIA, 2002, p.33)⁹⁶, atendendo aos modelos efêmeros, que, ao mesmo tempo, respondem aos interesses contemporâneos. Numa outra embalagem, a leitura na internet desperta efeitos que parecem colocar o próprio sujeito-leitor-consumidor como “o produto comprado e vendido” (SIBILIA, 2002, p.35), como aquele que consome e é consumido (metaforicamente). Num outro recorte, que vem a seguir, A1_MAT reafirma a importância da leitura:

⁹⁶ Grifos da autora.

A1_MAT(2) – ... *Portanto, podemos dizer que a leitura é muito importante até para quem está na área de exatas pois quem lê se comunica melhor, tem mais facilidade de se expressar. Ter o hábito de ler nos torna mais envolvidos com o mundo.*

O valor da leitura também para os que não pertencem à área de Humanas circula no meio acadêmico e pedagógico há tempos: o advérbio de tempo (*até*), por um lado, aponta para uma escala de importância da leitura, cujo limite se vê ampliado para conter a área de Exatas no momento atual, na sociedade da informação; por outro lado, pressupõe que quem está na área de Exatas não se predispõe à leitura, cuja prática se tornou mais atraente com a chegada da internet. Esse discurso, que implica a presença de uma voz – parte de um imaginário comum – que vem afirmar a leitura como não importante para a área de Exatas, é repetido por outro aluno-leitor da mesma área, que expõe, também, uma visão pasteurizada da internet, como fonte essencial de pesquisa (... *Embora seja da área de exatas gosto de ler, sempre que tenho oportunidade. A internet é extremamente importante, principalmente nas pesquisas...*, em A11_MAT).

Retomando o recorte A1_MAT(2), quando o aluno coloca a leitura como uma prática que traz muitas contribuições, por meio da oração subordinada causal (*pois quem lê se comunica melhor, tem mais facilidade de se expressar...*), parece se referir tanto ao texto-papel quanto ao texto-tela, embora de suas representações ecoe um fascínio pela leitura e pelo que ela pode proporcionar, em especial no que diz respeito ao envolvimento com o mundo, processo que compreende a transitoriedade do momento atual (espacialidade e temporalidade). As construções *comunica melhor / mais facilidade / mais envolvidos* – compostas pelos adjetivos (*melhor, mais*) que introduzem comparações, graus diferentes de qualidade e/ou quantidade – sugerem representações de leitura relacionadas à esfera social capitalista, que tem, atualmente, urdido “o leque mais rico de tecnologias para a moldagem de corpos e de subjetividades” (SIBILIA, 2002, p.10).

Como efeito desse biopoder, no sentido foucaultiano, a internet instaura a possibilidade de projeção e, assim, o aluno-leitor espera praticidade, rapidez, facilidade, conteúdos mais completos. Nesse (des)locamento de espaço – do papel para a tela, coexistente em alguns aspectos –, a satisfação dos desejos é sustentada pelos devires que

privilegiam, dentre outros, a construção de saberes e de conhecimentos e que atravessam os dizeres do aluno-leitor. O corpo, pois, também se (des)loca e se (re)formula, de modo que o sujeito-leitor parece viver o tempo dos objetos – obedientes e alucinantes – nas relações sociais, as quais representam “o estádio completo e ‘consumado’ na evolução que vai da abundância pura e simples, através dos feixes articulados de objectos, até ao condicionamento total dos actos e tempos” (BAUDRILLARD, 2007, p.19). Nessa perspectiva, advérbios de tempo (*sempre*), de intensidade e de modo (*totalmente; extremamente; principalmente*) reforçam o presente enquanto um acontecimento que se impõe, conforme excerto que segue:

A11_BIO(1) – *Acho a leitura totalmente importante em tudo o que fazemos e as leituras na internet de extremamente importância principalmente para a área Biológica, a cada minuto descobertas e pesquisas novas aparecem e sempre temos que estar por dentro de tudo o que acontece. Eu sempre costumo acessar a internet, pelo menos uma vez por dia, pelo menos para ver meus e-mails, já sobre a leitura de texto não é muito freqüente, mas sempre que tenho um tempinho a mais, leio textos sim! ...*

O tempo-presente parece, ainda, criar “efeitos de sentido de naturalização, apresentando os fatos como verdadeiramente vividos” (AMARANTE, 2008), o que vai ao encontro do pensamento derridiano de acontecimento como algo que envolve a experiência. A partir dessa vivência, o aluno-leitor marca uma posição no discurso – a de aluno do curso de Ciências Biológicas – com o uso do advérbio *principalmente*, que carrega o caráter de fundamental, de verdade e de necessidade da leitura na internet para o público da área de Biológicas. Os dizeres do aluno-leitor apontam o discurso da ciência como instaurador de verdades (*a cada minuto descobertas e pesquisas novas aparecem...*) e expressam um desejo de completude (*... sempre temos que estar por dentro de tudo o que acontece*). A posição discursiva em A11_BIO(1) indica a suposta exclusão de outras áreas e, ainda, a manifestação de “novas” formas de vontade de verdade.

Esse discurso se apóia num suporte institucional e está relacionado às formas de como o saber é aplicado, valorizado, atribuído socialmente e, em especial, no meio acadêmico. Caracteriza-se, ainda, como agenciamentos contemporâneos de subjetivação e é

parte das reflexões sobre “a problemática do governo das pessoas de acordo com, por um lado, sua natureza e verdade e, por outro, com as exigências da ordem social, da harmonia, da tranqüilidade e do bem-estar” (ROSE, 2001a, p.146-7). O aluno-leitor, então, constrói a si próprio, ou melhor, é construído por meio de agenciamentos de sentidos e das práticas histórica e culturalmente desenvolvidas. Embora no recorte em questão ecoem verdades universais e ambicionadas com relação ao acesso à internet, o aluno-leitor revela que o uso para leituras, julgado importante para sua formação, acontece raramente (... *já sobre a leitura de texto não é muito freqüente*), expressando sua (in)compreensão do que vem a ser texto, ou melhor, a (im)possibilidade de considerar o *e-mail* como texto.

O motivo pelo qual o aluno não lê (outros) textos é o tempo, que tem se tornado elemento determinante, cada vez mais comprimido e acelerado (LIPOVETSKY, 2007), e sobre o qual recai a (des)culpa (... *mas sempre que tenho um tempinho a mais, leio textos sim!*). No imaginário de A11_BIO(1), “ver” e-mails é uma prática diferente e, talvez, mais costumeira (e menos importante) do que “ler” textos (na internet ou no papel). Ao enunciar que *sempre temos que estar por dentro de tudo o que acontece*, o aluno-leitor parece estabelecer que é preciso realizar leituras; contudo, ao confessar que raramente o faz (*a leitura de texto não é muito freqüente*), revela que a leitura de texto-papel tende a ficar em segundo plano. Por outro lado, pontuar a importância da leitura e das pesquisas, via internet, o coloca numa posição legitimada pelo “novo” regime tecnológico. Ainda nessa perspectiva, o mesmo aluno-leitor (d)escreve:

A11_BIO(2) – ... *Procuro sempre textos interessantes que encontro principalmente em revistas científicas. A leitura na internet parece ser mais convidativa, sempre com imagens interessantes.*

Nesse outro recorte, o aluno-leitor – mergulhado na instantaneidade, na “nova” temporalidade em que o fluir das mudanças parece se concretizar nas “novas” práticas sociais – expressa o desejo de participar do “novo” imperativo tecnológico. Mesmo na tentativa de dar maior visibilidade para o lugar (*revistas científicas*) em que se encontram os conteúdos procurados, outros dizeres emergem, na mesma seqüência discursiva, revelando o caráter fascinante da leitura via internet (... *parece ser mais convidativa*,

sempre com imagens interessantes). O advérbio de tempo (*sempre*), usado mais uma vez, indica uma circunstância, um tempo-consumo, um tempo-espetáculo gestado pela tecnologia que atrai, de forma que uma aparente instantaneidade “interpela incessantemente o leitor através de textos verbais e não-verbais, compondo o movimento da história presente por meio da re-significação de sentidos enraizados no passado” (GREGOLIN, 2003, p.105).

Talvez, o conteúdo dos textos seja, para muitos leitores – inclusive, para A11_BIO – indiferente, mesmo porque a aceleração do tempo, em especial, e a vastidão de informações na internet incitam um processo de leitura mais descomprometido. Nesse sentido, a construção de dizeres dos alunos participantes da pesquisa se estabelece na fragmentação, de modo que muito do que dizem soa, quase sempre, um pouco vago e/ou amplo demais (*leitura totalmente importante; textos interessantes; assuntos são sempre atualizados*), configurando-se como uma reprodução de idéias que são do âmbito das coisas “já-ditas”, dos “lugares-comuns”. Essa realidade vai ao encontro dos objetivos (político-pedagógicos) do MEC, com o PROINFO (cf. Anexo 3), cuja pretensão, desde sua criação⁹⁷, tem sido universalizar o uso da tecnologia – embora sem uma forte ênfase na qualidade – e, por conseqüência, os discursos *sobre* (MARIANI, 2003).

Esses discursos são, inevitavelmente, (re)construídos na e pela rede de relações entre outros discursos: i) o da própria tecnologia, com a (super)valorização da informação e da comunicação na (pós-)modernidade; ii) o do político-pedagógico, com a disseminação da importância da leitura e da tecnologia no ambiente educacional (com extensão para o profissional); iii) o da mídia, com a divulgação da necessidade de ser/fazer parte da internet no mundo da globalização; dentre outros. Assim, nos relatos sobre leitura de hipertexto emergem, de maneira entrelaçada, dizeres que buscam se estruturar no e pelo “novo”, mas acabam por trazer, também, o “velho”, pois “todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” (PÊCHEUX, 1990 [2002, p.56]). Dos enunciados que seguem, por exemplo, ecoam vozes das quais os alunos-leitores se apropriam para se posicionarem sobre a necessidade – criada e estabelecida – da leitura na internet:

⁹⁷ Em 1997, pelo MEC.

A6_PED(1) – ... *Hoje em dia uso a internet para ver as notícias que não consigo ver no jornal tradicional, procuro informações sobre a área em que atuo e me atualizo em vários aspectos, como sociais, culturais, etc. ...*

A9_MAT – ... *Acho a leitura pela internet muito bom, pois se não tenho tempo de ir à banca comprar jornal ou, não assino o mesmo, acesso a Internet e fico por dentro de tudo o que rola no mundo. Porém, pude notar que, muitas das notícias que são colocadas na rede, têm erros gravíssimos de escrita (talvez, lendo na tela do computador não percebemos, mas se imprimimos, vemos claramente). ...*

A rede de relações discursivas que se instala, nos recortes acima, estabelece para a leitura na internet uma (quase) mesma função atribuída ao jornal (impresso ou televisivo): a de informar e atualizar. O tempo-acelerado e o espaço-reduzido funcionam como parte de uma demanda que coloca em jogo a circulação das informações (*notícias*), de modo que as práticas discursivas assumidas pelos alunos se sobrepõem mutuamente, num processo que envolve tanto a (des)territorialização da informação quanto do próprio sujeito-leitor. De todo modo, nos dois suportes (jornal *on-line* e jornal impresso), a busca dos alunos parece ser pelo que é mais simplificado (conteúdo), ou pelo que incita uma prática mais superficial, uma leitura mais habitual (*jornal*). Sobre esse aspecto, afirma Bruno (2006a, p.157), o interesse do meio digital não está “na verdade e na profundidade, mas na performance, nos fluxos de informação e comunicação”, nos cenários que orientam as ações e as escolhas do sujeito-leitor-consumidor.

Nessa perspectiva, o (ciber)espaço produz, no imaginário do sujeito-leitor, uma aparente liberdade que, efetivamente, apenas corresponde a uma construção com vistas a nortear as buscas e a proporcionar identificações (... *me atualizo em vários aspectos*, em A6_PED(1); ... *fico por dentro de tudo*, em A9_MAT). O que, antes, era função do jornal-impresso, agora tem como concorrente a internet. Quais as diferenças entre um suporte e outro? O que leva os alunos-leitores a optarem pela notícia *on-line* em detrimento da impressa? O deslocamento de práticas é marcado por uma temporalidade que se mostra mais breve – materializada no emprego das conjunções coordenativas que expressam finalidade (...*procuro informações sobre a área em que atuo e me atualizo*, em

A6_PED(1); ...*acesso a Internet e fico por dentro de tudo o que rola no mundo*, em A9_MAT) –, e, também, por um espaço mais atrativo.

Essa atração pode ser traduzida em facilidade, na medida em que a internet se configura como “um espaço aparentemente sem bordas ou limites, cria a ilusão de um sujeito-navegador potente, onipresente, capaz de estar e chegar a todo e qualquer porto sem obstáculos ou barreiras” (ROMÃO, BENEDETTI, 2008, p.3). Imbutido na facilidade, está o modo camuflado de como as informações – no impresso ou *on-line* – são construídas e disponibilizadas ao leitor, que acaba por ter acesso àquilo que, na sua visão enquanto leitor-consumidor, é apresentado da forma como ele espera. Essa visão ilusória é sustentada pelos desejos que passa(ra)m a contaminar a vida cotidiana e que carregam uma curiosidade em relação ao que se mostra como “novo” – um “novo” que não apaga o “velho”, o que aparece, naturalizadamente, no uso do verbo (*ver*), em A6_PED(1), para os dois suportes. Ainda a respeito da “inovação”, inscreve outro sujeito-leitor:

A7_MAT – Leitura para mim tem que ser uma leitura dinâmica ou seja jornal, revista e principalmente internet. Não gosto muito de ler livros e sim algo que interesse, principalmente do lado profissional. Leio muito na internet, estou sempre procurando textos sobre grandes empresas, boas oportunidades e principalmente algo que venha me ajuda profissionalmente (testes, dicas, etc...)...

A partir do “novo” suporte que é a internet, a prática da leitura é qualificada como *dinâmica*, adjetivo que é atribuído, também, por meio da conjunção coordenada explicativa (*ou seja*), a outros suportes (*jornal, revista*). O que há de comum na leitura via tais suportes? A opção pelo método de “leitura dinâmica” pressupõe um leitor que busca rapidez, conteúdos mais sintéticos, o que na internet parece envolver, ainda, maior velocidade no acesso (navegação *pop-up*⁹⁸) e mais variedade (dinamismo da tela, da rede). A dinamicidade é efeito do contexto (pós-)moderno que, por sua vez, tende a se disseminar na circulação de informações, atribuindo às discursividades um modo de ser ou de estar

⁹⁸ *Pop-up* é uma janela extra que abre no navegador ao visitar uma página web ou acessar uma hiperligação. A *pop-up* é utilizada pelos criadores do sítio para abrir alguma informação extra ou como meio de propaganda (cf. Wikipedia).

alicerçado na efemeridade, num processo instantâneo que promove estímulo no aluno-leitor. Nesse sentido, os textos buscados para leitura (*sobre grandes empresas, boas oportunidades e principalmente algo que venha me ajuda profissionalmente*) indicam o modo transitório que caracteriza o mercado de trabalho atual e o sujeito hedonista.

Motivador, então, parece-me ser o suporte que, por meio da dinamicidade e da transitoriedade, desperta no imaginário do aluno-leitor a possibilidade de adquirir um *status* profissional – via leitura instrumental para fins determinados – de maneira direta e passiva. O transitório, como um tempo-movimento que passa e que marca, instala, ainda, “uma representação coletiva em que se defrontam o tempo vivido dos homens e o tempo produzido pela máquina” (GREGOLIN, 2003, p.107), conflito que se harmoniza na medida em que, de outras maneiras, os discursos se (re)produzem e se constituem no tempo. A novidade instaurada, desse modo, é regida pelo tempo que flui – acelerado e comprimido – e faz com que a tecnologia desperte no sujeito outras fantasias com relação aos textos e aos gestos de leitura, conforme traz outro excerto a seguir:

A4_PED(1) – *Sob meu ponto de vista, a leitura na internet ocorre de duas formas: - primeiro: quando preciso procurar artigos, entro em sites de busca e me detenho aos endereços indicados. Nestas páginas, procuro ler assuntos nos sites variados, é uma forma de pesquisar fazendo paralelos. Geralmente seleciono os itens que me interessam e imprimo. A segunda forma é quando resolvo passear, digo quando procuro algo, não por obrigação, por passatempo. A realidade é que, no final, acabo vendo muito e nada ao mesmo tempo, pois de uma página pulo para outra e assim sucessivamente. ...*

Nesse recorte, a internet é um suporte que proporciona formas de leituras, as quais, marcadas pelas locuções adverbiais indicadoras de tempo (*quando preciso procurar... quando resolvo passear...*), classificam os interesses do sujeito-leitor. A emergência de uma “metodologia” aponta para o deslocamento do processo de didatização da leitura do texto-papel para o texto-tela. Dito de outro modo, o recorte traz resquícios de certos procedimentos tradicionais de leitura, por meio da enumeração (*duas formas*) de caminhos que se mostram delimitados: ou de interesse profissional (material de pesquisa, artigos relacionados à área da Educação), ou de interesse pessoal (lazer, passatempo, passeio, prazer). De meu ponto de vista, tais colocações apontam para o fato de que o

método não garante, em especial no hipertexto, o compromisso e o objetivo do leitor no processo da leitura, como permite entrever a conclusão do próprio aluno (*...no final, acabo vendo muito e nada ao mesmo tempo...*).

Numa mistura de procedimentos distintos e possíveis, tanto no texto-papel quanto no texto-tela – ler, procurar, selecionar, pesquisar, passear, pular –, o mesmo e o diferente parecem se mesclar, transformando a ação de percorrer com a vista (ler), a vontade de encontrar algo (procurar, pesquisar), de escolher (selecionar), com a ação de entreter-se (passear – uma leitura aleatória, sem compromisso, sem objetivos). Como pensar a inscrição da identidade do aluno-leitor se em ambos os espaços – tela e papel – ele parece ser movido pela atratividade da máquina? De maneira fragmentada, as identificações do sujeito-leitor são (re)construídas nas práticas discursivas, nas diferentes posições subjetivas que se (con)fundem: ora como leitor do texto-papel, ora do texto-tela. O recorte que vem abaixo permite entender a natureza móvel do processo identitário, na medida em que o mesmo sujeito-leitor explicita a satisfação proporcionada pela leitura num outro lugar, desestabilizando, também, o conceito de lugar, tido como real e concreto, definido “como identitário, relacional e histórico” (AUGÉ, 1994, p.73).

A4_PED(3) – ... *Para mim não tem nada mais gostoso que um sofá, ou cama, um capuccino e a companhia de um livro bem legal.*

Com todas as contradições que a sociedade da informação impõe, parece-me pertinente pensar lugares e não-lugares como nômades, num deslocamento de linhas e atravessamentos que criam outros percursos e evocam palavras, num movimento de (re)composição, inclusive da subjetividade. Se lugar e não-lugar são polaridades fugidias, uma vez que o primeiro jamais é totalmente apagado e o segundo nunca se realiza completamente (AUGÉ, 1994, p.74), ambos se misturam nos dizeres do aluno-leitor em questão. Há, também, nas representações de A4_PED(3), a intromissão de uma outra voz, a do discurso propagandístico (*...não tem nada mais gostoso que um sofá, ou cama, um capuccino e a companhia de um livro bem legal*), o que pressupõe, ainda, um prolongamento do não-lugar (propaganda) para o lugar (*sofá, ou cama*), característica presente noutra recorte que segue:

A6_PED(2) – ... *Já tentei ler na tela mas fica descômodo e logo perco a vontade, ler mesmo é sentada em sofá, confortável, em uma rede ou deitada na cama, além de relaxar, consigo esquecer os problemas e viajar na história. ...*

Nessa perspectiva, penso a forma “(não-)lugar” como aquela que permite (des)identificações nos e pelos (des)dobramentos fugazes, num processo de (re)configuração do lugar no não-lugar, e vice-versa. No imaginário dos alunos-leitores, está presente a idéia de leitura como uma atividade que proporciona prazer e relaxamento, como, por exemplo, a leitura dos grandes romances, com longas descrições das ações e dos sentimentos de personagens fictícios, numa transposição da vida para um outro plano, artístico e fantasioso. Essa tendência, bastante forte nos anos 80, ainda se manifesta nos dias atuais, pois, ao ser questionado sobre a frequência ou as opções de leitura, o sujeito logo pensa em romances, o que acontece com A6_PED(2) e, em especial, com A4_PED(3), que associa a leitura-literatura (*livro bem legal*) a um lugar que é, também, prazeroso, confortável para ler.

Dessa forma, diferentemente do texto-tela, talvez o texto-papel proporcione ao sujeito-leitor mais comodidade espacial e maior conforto na atividade de uma leitura mais (des)comprometida; contudo, a (trans)mutação do corpo é inevitável, tanto na relação com o texto-papel quanto com o texto-tela. Ao iniciar a oração com o advérbio temporal (*Já*) – que pressupõe antecipação, precocidade –, o aluno-leitor não apenas expõe sua tentativa de ler na tela como também se serve da assertiva para encaminhar seus argumentos a respeito da leitura na tela em relação a leitura no papel. Essa antecipação manifestada pelo aluno-leitor vai ao encontro da abordagem sobre a sociedade do controle, feita por Deleuze (1990 [1992, p.224]): o “homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado”, posto que “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado”.

Diante da efemeridade, a busca constante é por saciar faltas e desejos: mesmo ao *passar*, A4_PED(1), por exemplo, diz-se à procura de algo – busca indefinida, mas que representa algo legitimado pela sociedade: estar ali na tela e fazer parte do mundo tecnológico. Trata-se, ainda, de uma relação de poder-saber, que coloca o aluno-leitor numa posição privilegiada. Essa idéia de poder aparece, de forma explícita, num recorte de outro

aluno-leitor, que destaca, inclusive, a importância de se fazer uso do objeto tecnológico para alcançar um desejo de conhecer algo – domínio de saber engendrado pelas práticas sociais contemporâneas (*Com o advento da Internet possibilitou maior acesso a tudo que se queira ler. Essa janela da tecnologia tem esse poder...*, em A2_PED). Na busca pelo saber, o aluno-leitor deseja a completude (*acesso a tudo*) que, no imaginário, é proporcionada pela internet (*janela*) – uma metáfora que corresponde tanto à abertura, às possibilidades, ao acesso aos caminhos que podem ser trilhados, quanto ao vazio do olhar.

Retomando o verbo *passar*, do recorte de A4_PED(1), o vazio também se revela, na medida em que “ir a algum lugar” – definição de uma das acepções de *passar* (cf. Houaiss) – implica ser levado ou transportado, (in)voluntariamente. A expressão “algum lugar”, composta por um pronome indefinido, pode apontar incerteza e, ainda, busca pelo nada e pelo tudo ao mesmo tempo. Numa contradição, e mesmo ancorado na vontade de navegar e de realizar leituras na internet, o aluno-leitor faz despontar que, diante de várias páginas e muitas informações, acaba não vendo (ou lendo?) nada. A dispersão se difunde, carregando a fragmentação e as (in)certezas a respeito dos acontecimentos contemporâneos, que parecem ser verdadeiros e, ao mesmo tempo, vazios. Sobre esse aspecto, coloca Foucault (1979 [2004, p.5]), é preciso “considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance”.

A característica do vazio, mais que uma ausência ou um vácuo, representa “um novo conteúdo”, e assim o resultado é “o excesso como vazio e o vazio como liberdade de forjar novos e intensos conteúdos existenciais” (SILVA, 2005, p.xi-xiii). Esse excesso como vazio aparece materializado, por exemplo, em A4_PED(1): o uso de palavras no plural (*Nestas páginas... assuntos nos sites variados*); a escolha do adjetivo que expressa quantidade e variedade (*variados*); a seqüência discursiva que indica a comparação entre dois *sites* ou mais (*é uma forma de pesquisar fazendo paralelos*). Falar em excesso e em vazio não significa desconsiderar a produção de sentidos do leitor, mas pensar nos efeitos dessas noções no que diz respeito à produção de subjetividades. Nessa perspectiva, o imbricamento entre querer e não-querer vivenciar o “novo” parece se constituir no vazio, mas carrega marcas do “já-lá”, como no recorte a seguir:

A4_PED(2) – ... *Gosto muito de trocar mensagens por e-mail, uma forma rápida e eficiente, principalmente quando é preciso comprovar e documentar. Entre ler um texto on-line e um texto impresso, ainda prefiro as impressões, afinal os textos são escritos, revisados, editados e em geral tem um vocabulário muito mais rico. ...*

O “já-dito” sobre o texto-papel circula no imaginário do sujeito-leitor que, sabendo da importância da leitura para a função de educador e do uso dos meios de comunicação nos dias atuais, expressa uma vontade de saber, de ser e fazer aquilo que os outros fazem, ou esperam que ele faça, na função que assume na sociedade (aluno-professor). Esse discurso se instala e funciona como legitimado, efeito do que é difundido principalmente no meio pedagógico: é preciso ler e usar as novas tecnologias. O advérbio temporal (*ainda*) sustenta a idéia da falta, de um possível atraso (no tempo), diante dos imperativos do mundo contemporâneo; o desejado pelos outros – colegas de profissão, coordenadores, diretores, alunos, pais de alunos, professora-pesquisadora, etc. – é que as leituras sejam feitas na tela, *on-line*, seguindo o discurso “da moda”. Entretanto, o aluno-leitor, dada a história que o constitui, prefere a leitura dos textos impressos e, como justificativa, aponta uma certa resistência, fundada na ameaça que as “novas” tecnologias podem trazer para a qualidade de um texto.

Ao pronunciar que *prefere ler textos impressos que textos on-line*, há uma possível evidência de que qualquer que seja a informação disponibilizada e buscada nos *sites* (necessidade ou diversão), o aluno-leitor elege a versão impressa para a leitura. Na internet, o ato de fazer algo sem compromisso é mais atraente, funciona como algo da ordem espetacular, o que pode justificar a opção do aluno pela leitura do texto-papel quando se trata de uma pesquisa ou de uma leitura que exige mais concentração. Nessa comparação entre o texto-tela e o texto-papel, o aluno-leitor expressa, também, seu imaginário sobre os textos impressos: características sobre a construção formal (*revisados; editados; vocabulário muito mais rico*) o colocam como diferente e mais confiável que o texto *on-line*, o que parece uma tentativa de, novamente, justificar que não lê textos *on-line* porque eles não são como os impressos.

A representação de que o texto-papel é bem escrito, é cuidadosamente revisado, vem das discursividades legitimadas pela sociedade e tomadas como verdade pelo aluno-

leitor, que denuncia seu auto-controle como parte de uma ordem social de controle mais ampla: até suas justificativas que dizem respeito ao uso dos e-mails se pautam em procedimentos considerados concretos (*comprovar e documentar*) e bastante comuns ao material-impresso. Tanto a idealização do texto-papel quanto a possível (des)valorização do texto-tela podem ser entendidas, nesse caso, em relação aos jogos de poder-saber que constituem as relações sociais, de forma que as regras criadas, éticas e estéticas ao mesmo tempo, funcionam como “modos de existência” (DELEUZE, 1996 [2005, p.76]). Assim, o processo de subjetivação caracteriza um acontecimento que, por sua vez, se configura nas injunções de poder, conforme emerge no excerto abaixo:

A1_BIO – ... *Quando utilizo a internet converso com amigos, recebo e-mails, pesquisa sobre temas variados, mas na maioria das vezes temas que envolvam o conhecimento de Biologia. Eu prefiro ler textos impressos, compreendo melhor quando estão na folha, acho que a luz do computador irrita os meus olhos e me dá dor de cabeça. Gosto de ler livros eles tem muito mais informações do que os textos na internet. Em suma a leitura na internet é importante, mas não é o único meio pelo qual podemos nos informar.*

O efeito de poder-saber se materializa no excerto em questão: por um lado, com a conjunção temporal (*Quando*), que introduz uma circunstância do uso da tecnologia, de modo a marcar que a prática não é uma constante; por outro lado, com a conjunção coordenada adversativa (*mas*), que expressa uma restrição e traz vinculada uma justificativa ancorada no discurso científico (... *temas que envolvam o conhecimento de Biologia*). A legitimação do texto impresso, em detrimento do *on-line*, está apoiada em proposições em torno do conteúdo (*Gosto de ler livros eles tem muito mais informações do que os textos na internet*) e do suporte (*Eu prefiro ler textos impressos, compreendo melhor quando estão na folha*), mas os argumentos do aluno parecem não se sustentar. Nesses dizeres, emergem os jogos de verdade sobre o texto-papel, os quais podem ser entendidos não como “a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 1984a [2004, p.235]).

A partir dos jogos de verdade, o aluno-leitor torna-se portador de saberes com *status* científico, e sua postura, com relação à leitura, aponta para a transitoriedade nas relações do sujeito para com o objeto-máquina (... *a leitura na internet é importante, mas não é o único meio pelo qual podemos nos informar*). Assim, os efeitos de verdade determinam posições discursivas que podem e devem ser exercidas pelo sujeito, de forma a viabilizar relações sociais inscritas em determinada ordem do discurso: no caso em pauta, o discurso cristalizado (da ciência) e o discurso contemporâneo (da tecnologia). Nos relatos de alunos do curso de Ciências Biológicas, diferentemente dos demais (Matemática e Pedagogia), os dizeres estão quase sempre relacionados à questão do científico⁹⁹, das pesquisas acadêmicas, como no recorte que segue:

A13_BIO – ... Utilizo a internet com frequência e acho que ajuda muito em certas situações, por exemplo pesquisas para trabalhos científicos, leio textos científicos pois faço um trabalho relacionado a câncer e preciso da internet. Leio tanto em revistas, livros quanto na internet e não vejo muita diferenças pois tem muitos textos que são de livros e estão na internet.

Tanto a objetivação quanto a subjetivação compreendem o pensar e o agir dentro de um conjunto de práticas que proporcionam o espaço para “novas” experiências e vivências no cenário da tecnologia, como coloca A1_BIO (... *converso com amigos, recebo e-mails, pesquisa sobre temas variados*). Contudo, muitas dessas práticas poderiam ser realizadas sem o acesso à internet, como atesta (e se contradiz, ao mesmo tempo) A13_BIO (... *preciso da internet... não vejo muita diferenças pois tem muitos textos que são de livros e estão na internet*), ou nos dois suportes, como permitem entrever outros recortes já abordados neste eixo. Ainda que tentem se ancorar no estatuto de valor do vocábulo “científico” e declarem que buscas na internet são para fins específicos, voltados para o universo da Biologia, a visão de leitura de A1_BIO e A13_BIO é bastante utilitarista, embora não deixe de privilegiar interesses.

As imagens que os alunos fazem de si enquanto leitores e, também, do processo de leitura, funcionam como memória daquilo que já faz parte deles, que já os constitui: os

⁹⁹ Nas respostas da questão “Que tipos de textos on-line você lê? Por quê?”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1), os textos apontados são os científicos (textos, artigos, pesquisas, novidades, etc.).

verbos no presente simples (*Utilizo; leio; faço; preciso*), por exemplo, “configuram-se como estratégias relevantes de legitimação no discurso pedagógico” (AMARANTE, 2008). Assim, o “novo” é produzido nas e pelas “novas” subjetividades perpassadas pelos dizeres dos alunos-leitores, dizeres esses que não correspondem a uma oposição leitura-texto-tela (virtual) e leitura-texto-papel (presencial), mas ao atravessamento de um no outro, numa relação de (des)dobramento, inclusive, da alteridade. Os vestígios do processo de leitura-texto-papel, também, aparecem nos excertos¹⁰⁰ abaixo:

A17_PED – Primeiramente me atento aos títulos que mais me chamam atenção e obviamente os de meus interesses. Se o texto é muito longo eu o salvo em meus documentos para ler depois com mais calma. No caso de pesquisa vou na página de busca pelo tema desejado e imprimo vários textos, para depois lê-los e produzir meu trabalho.

A18_PED – Eu procedo assim: procuro o texto que quero ler em várias páginas, lendo tudo que der ao mesmo tempo, assim vou pegando informações de vários sites de um único assunto. A internet é surpreendente pois eu consigo ler vários texto ao mesmo tempo abrindo várias janelas. Assim eu procedo na net, pois não consigo ler como um livro, pois na net é muita informação ao mesmo tempo, acho que é por isso que não dá para ler um texto só e sim vários ao mesmo tempo.

Nos dizeres em pauta, o deslocamento se dá por meio do arquivo que, “responsável pela memória social, é também parcial, fragmentário e orientado por interesses, por relações de poder” (CORACINI, 2008). Isso faz com que os excertos sejam formados por outros discursos, os quais permitem o embate de dizeres: são descrições que expressam uma temporalidade sempre adiada (*salvo... para ler depois; imprimo... para depois lê-los*, em A17_PED) e um tempo que é passagem, breve e efêmero (*eu consigo ler vários texto ao mesmo tempo abrindo várias janelas...*, em A18_PED). A memória sobre o procedimento de leitura se faz presente (buscar textos, selecioná-los, lê-los, imprimi-los para ler depois, etc.) e, nessa perspectiva, “novo” parece estar na forma de apresentação dos textos (móvel, que vai se abrindo conforme a vontade do leitor, que lê ou não o texto na tela), no modo de ler (na tela, de forma instantânea e com muitas informações disponíveis

¹⁰⁰ Respostas sobre a questão “Quando você lê textos em sites da internet, de que forma você procede? Explique com detalhes.”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1).

ao mesmo tempo), na (re)significação dos referenciais de tempo e de espaço (aqui/lá, local/global), entre outros (GALLI, 2005).

Essas mudanças acabam por ocasionar transformações na produção da subjetividade e na identidade do sujeito, que vê a era das “novas” tecnologias de comunicação como aquilo que chegou para revolucionar (*A internet é surpreendente*) e que traz o “novo” que seduz. O verbo no presente do indicativo, precedido do advérbio de negação (*não consigo*), em A18_PED, remete à idéia de que, no texto-papel, não existia a possibilidade de ler vários textos em várias janelas abertas ao mesmo tempo, mas, hoje, isso acontece. Novamente, esse procedimento, visto como novidade, traz vestígios do que sempre foi utilizado para leituras e/ou pesquisas no texto-papel: selecionar vários livros sobre um assunto, abrir as várias páginas e buscar o que se quer (aqui e ali – como na chamada “leitura seletiva” no ensino instrumental de línguas), ler as notas de rodapé que remetem a outras obras que, por sua vez, fazem referência a outras ainda, num processo infundável.

Há, ainda, e repetidamente, o fato de que, para fazer parte da sociedade da informação e da comunicação, o esperado (pelos outros) é que o aluno-leitor diga que lê na internet, procura os assuntos em várias páginas ao mesmo tempo, busca várias informações, etc. Em A18_PED, essas buscas (*várias; sempre; tudo; ao mesmo tempo*) por textos e informações na internet deixam entrever a variedade, evidenciando que o interesse pela leitura tem sido mais intenso – devido à atratividade – e movido pela realidade tecnológica. Esse processo de consumir envolve o tempo que, veloz e efêmero, é parte constituinte do sujeito, adquire sentidos em seu discurso e funciona como um jogo, cuja existência se dá na tela, como um acontecimento-novidade em que o tempo parece ser um “elemento determinante” ao estabelecer – para o sujeito-leitor-consumidor – a participação num “presente [que se quer] perpétuo” (LIPOVETSKY, 2007, p.xix).

No próximo eixo, de maneira mais específica, meu objetivo é tratar dos relatos a partir de uma abordagem sobre a questão do consumo engendrado pela internet como uma “nova” tecnologia de informação e de comunicação, para, assim, estabelecer relações entre o desejo de consumir e, ao mesmo tempo, a resistência – contradições inevitáveis que constituem toda posição-sujeito, desde sempre.

3.2.2 (Ciber)espaço e leitura: entre o desejo de consumo e a resistência

Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares.

(DELEUZE, 1990 [1992, p.220])

Neste segundo eixo de análise, procuro rastrear as representações de leitura no contexto do (ciber)espaço, de modo a discutir os dizeres que, além de se repetirem e se diferirem ao mesmo tempo, se constituem no e pelo desejo de consumir. Esse processo de consumo traz em si a resistência que, no sentido foucaultiano, pode ser tanto plena e aparente quanto diluída e mascarada. Dito de outro modo, em maior ou menor grau, as resistências decorrem das relações de poder, as quais estão disseminadas por toda sociedade e inseridas em todo contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, as resistências são parte da ordem de consumo vigente que, relacionada a um tempo regido pela novidade, envolve as “novas” práticas contemporâneas (in)corporadas pelos desejos efêmeros, pela multiplicidade, pela instantaneidade, num entrelaçamento do sujeito com e nos instantes, conforme emerge no recorte a seguir:

A15_BIO – [a internet] é um meio mais prático e rápido para obter informações, você fica mais próximo das notícias do mundo inteiro em questão de minutos. Com isso, podemos obter informações de vários assuntos, que podemos utilizar em diversas situações; desde uma preparação de uma palestra, trabalho de faculdade, trabalhos de pesquisas, fotos, estudo de matérias aplicadas as aulas, programação de viagens, previsão de tempo para programar coletas de estágio, comunicação entre pessoas distantes (neste caso orientação de orientadores de outra cidade). Enfim em todas as situações.¹⁰¹

¹⁰¹ Resposta sobre a questão “Você se utiliza da internet para ler? Por quê? Em que situações?”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1).

O emprego do advérbio de intensidade (*mais*) estabelece uma comparação entre os suportes (tela e papel) e determina as vantagens da internet: além da praticidade e da rapidez, características que incentivam o aluno-leitor a se dizer consumidor, a máquina promove a curiosidade e alimenta a vontade de saber a respeito das novidades contemporâneas, proporcionando um sentimento de pertença ao espaço virtual. Esse espaço reduz, portanto, a distância, que se torna produto social (BAUMAN, 1999, p.19), na medida em que as fronteiras geográficas já não mais se sustentam e a localização já não faz diferença. O consumo, pois, encontra-se atrelado à satisfação dos desejos e das necessidades pessoais (e também coletivas): a escolha, pelo aluno-leitor, de certas expressões linguísticas – *preparação de uma palestra; trabalho de faculdade; trabalhos de pesquisas; estudo de matérias aplicadas...* – gera o efeito de sentido de que as informações podem ser alcançadas na relação com a máquina que, de algum modo, proporciona a construção de saberes.

A internet, como parte do conjunto de recursos tecnológicos educacionais, teria a finalidade de promover o aprendizado, de produzir saber e conhecimento, de proporcionar a busca de “novas” descobertas, assumindo, então, o papel autorizado – nos âmbitos social, político e pedagógico – de assegurar ao aluno-leitor o alcance a uma cultura geral. Esses discursos estão disseminados em documentos do MEC, dentre eles o das Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)¹⁰², que traz na justificativa o seguinte trecho:

É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto, é usar o computador como prótese da inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento (cf. Anexo 3, p.3).

No recorte A15_BIO, o aluno-leitor mostra-se em sintonia com o discurso da necessidade de saber “*operar com as novas tecnologias da informação*”, ao expor sua prática de usar a internet em toda e qualquer situação, inclusive para aquilo que não está

¹⁰² Reitero que não faz parte dos meus propósitos analisar tais documentos do MEC.

associado diretamente à produção de conhecimento e à aquisição de saber (*fotos; programação de viagens; comunicação entre pessoas distantes...*). Esse desejo do aluno-leitor – um corpo agenciado pelo tempo-consumo das “novas” tecnologias – aponta para o anseio do querer-ser a velocidade da máquina que, ao volatizar também as distâncias, pode proporcionar: estar por dentro de informações variadas, saber das notícias do mundo, falar com pessoas de outras cidades. O consumo, dessa forma, (se) (en)caminha para um tempo-comprimido, que torna os espaços (des)territorializados e produz subjetividades em movimento, já que o “espaço define a temporalidade e a temporalidade configura o espaço de construção de sentido” (DIAS, 2008, p.11).

A longa enumeração de práticas, em A15_BIO, resulta da cultura do excesso, característica essa que se manifesta, além da enumeração, pelo conector de síntese, seguido do pronome indefinido (*Enfim em todas as situações*), cujos usos indicam demasia ilimitada. Em busca de conhecimentos, que parecem ser passíveis de se construírem no e pelo objeto (internet, via máquina), o aluno-leitor expõe uma ilusão de plenitude, evidenciada, em especial, no emprego dos adjetivos (*mundo inteiro; vários assuntos; diversas situações*). Nessa perspectiva, o que tende a motivar o consumo é a potencial e aparente possibilidade de o sujeito fazer aquilo que pode estar além de suas condições imediatas. A máquina, então, teria o propósito de fomentar esse consumo, embora haja uma degradação na/pela (busca da) própria informação, via consumo “superficial” – como aparece nos excertos abaixo, em que os alunos descrevem como realizam a leitura em *sites* da internet:

A19_PED – *Primeiro eu procuro o nome de algo ou de alguém, depois de achado eu geralmente leio todos, porque sempre tem algo de interessante nestes textos, principalmente de pessoas desconhecidas, que tem a visão diferente uma das outras: algumas fazem uma crítica boa outras fazem uma crítica ruim.*¹⁰³

A1_PED – *... Não tenho nada contra a Internet, acho que podemos encontrar muitas coisas boas e também ruins, depende do que estamos procurando, eu uso a Internet sempre que posso e acho também uma fonte importante de*

¹⁰³ Resposta sobre a questão “Quando você lê textos em sites da internet, de que forma você procede? Explique com detalhes.”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1).

leitura, sempre que eu procuro algo eu encontro, sempre a utilizo para trabalhos escolares, para fazer pesquisas e leio quase todo tipo de texto. Não vejo diferenças entre os textos, mas acho que não devemos utilizar apenas a Internet com tantas outras fontes de leitura como livros, jornais, revistas, etc.

Como seriam as informações buscadas pelos alunos-leitores? Em seus dizeres, ainda que a leitura de hipertextos pareça suscitar um “novo” desejo de estar informado, por meio da extensa produção de informações disponíveis, a internet funciona como um não-lugar (AUGÉ, 1994) onde se encontra tudo, mas um tudo que se traduz numa profusão (quase que) compulsiva. Assim, a totalidade, a que se referem os alunos, revela o caráter excessivo projetado para as ações, para as coisas, que incitam um desejo de completude revelado, por exemplo, pelos vocábulos *todos* e *sempre*. O uso do pronome indefinido *todos*, por exemplo, pressupõe referência ao que é (in)acabado e (im)possível de ter um limite. Quando da exposição de uma escolha para o que interessa, com a utilização de outro pronome indefinido (*algo*), os dizeres deixam entrever uma contradição expressa pela ambigüidade do indefinido *todos*: ao mesmo tempo em que remete à idéia de totalidade, expressa o significado de “qualquer” e aponta para a indeterminação e a falta de referenciais.

O que tende a incentivar o envolvimento dos alunos-leitores, na relação com a internet, é a curiosidade que, junto ao desconhecimento, designa “um só e mesmo comportamento global a respeito do real, comportamento generalizado e sistematizado pela prática das comunicações de massa e, portanto, característico da nossa *sociedade de consumo*” (BAUDRILLARD, 2007, p.25)¹⁰⁴. As representações em questão caracterizam a (re)construção do aluno-leitor a partir da genealogia das relações, nas práticas construídas historicamente, as quais vão moldando o sujeito (ROSE, 2001b), ao envolver a fabricação de vontades e a produção de subjetividades. O desejo da totalidade é, então, sustentado pela cultura do excesso que, marcada pelo movimento, velocidade e renovação constantes de informação, parece se reduzir à superficialidade (*leio todos... sempre tem algo de interessante*, em A19_PED; *sempre que eu procuro algo eu encontro... e leio quase todo tipo de texto*, em A1_PED).

¹⁰⁴ Grifos dos autor.

Nessa perspectiva, os alunos-leitores encontram-se inseridos numa ordem do discurso, como coloca Foucault (1971 [2003]), de práticas que os governam, mas dentro de uma liberdade regulada. A partir dessa condição, os alunos reproduzem dizeres (*tem algo de interessante; visão diferente / fonte importante de leitura; para fazer pesquisas*), os quais consagram uma “necessidade” inserida nas relações de poder-saber: a de fazer uso da internet para a realização de leituras. Nesse discurso do consumo, o que é veiculado pela internet tem o caráter de *interessante e importante*, embora tais adjetivos apontem para sentidos bastante vagos e imprecisos. Essa vaguidão e imprecisão, contudo, fazem parte do excesso consumido, de modo que o sujeito é engendrado por certas práticas que se estabelecem no espetáculo, numa linguagem que se configura no excesso. Desse modo, o espetáculo é também produto e “a realidade vivida é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular à qual adere de forma positiva” (DEBORD, 1997, p.15).

A positividade, por assim dizer, se manifesta por meio da aceitação (passiva) de uma realidade que surge no espetáculo, como um produto à venda: até mesmo a leitura do desconhecido atrai o leitor (em A19_PED, *...sempre tem algo de interessante nestes textos, principalmente de pessoas desconhecidas...*), e a qualidade das informações parece não interessar ou não ser tão relevante (em A1_PED, *...acho que podemos encontrar muitas coisas boas e também ruins, depende do que estamos procurando...*). As formas verbais no presente (*procuro; leio; uso*) sugerem ações dos alunos para com aquilo que, possivelmente, desejam e querem se fazer aproximar: o (ciber)espaço, que traz uma imensidão de informações ao mesmo tempo e lugar, onde julgam encontrar o que pode satisfazê-los. Assim, a “fantasia da onisciência cintila no horizonte digital” (WERTHEIM, 2001, p.21) e os alunos-leitores, talvez muito entusiastas, vêem no ciberespaço a possibilidade de uma “nova estratégia” de leitura.

Esses efeitos são provocados pelos meios de comunicação como a internet, que acaba por afetar a produção dos “novos” modos de subjetividade ao tornar, por um lado, as identidades ainda mais incertas e transitórias e ao funcionar, por outro lado, como uma espécie de laço social. Os laços, além da idéia de pertença, envolvem a partilha (de informação) entre aqueles que compartilham um mesmo ideal – um totem (MAFFESOLI,

2004, p.24), objeto em relação ao qual um grupo social se coloca numa relação simbólica especial –, e (re)criam, constantemente, elementos comuns que são circunscritos em determinado meio social – o tecnológico, nesse caso, fazendo com que o sujeito conviva, constantemente, com a tentativa de saciar os desejos (ter acesso a tudo) que os constituem. As identidades, então, tornam-se cada vez mais vulneráveis, o que leva o sujeito “a procurar cabides para, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades” (BAUMAN, 2003, p.21), cujos efeitos também compreendem a vontade de (hiper)consumir.

O consumo, em seus mais variados âmbitos, faz parte do conjunto de regras sociais e, “na qualidade de mito tribal, transformou-se na moral do mundo contemporâneo” (BAUDRILLARD, 2007, p.12). Assim, a leitura, além de se configurar como um processo de produção de sentidos, é também um meio de consumo. Enquanto um recurso tecnológico, a internet parece fazer com que os alunos-leitores se mostrem mais abertos para a leitura e, assim, tanto quanto outros meios (*livros, jornais, revistas*), ela (internet) também se caracteriza como um objeto consumível. No recorte A1_PED, a desinência verbal em primeira pessoa do plural – marca de coletividade, de cumplicidade –, precedida pelo advérbio de negação (*acho que não devemos*), opera na tentativa de relativizar os benefícios da internet em detrimento de outros suportes; com emprego do modalizador (*acho*), o aluno-leitor modaliza os benefícios (do consumo) da leitura do texto-tela, bem como sua posição sobre o contexto da tecnologia. Nos excertos que seguem, os indícios de resistência são de outra ordem:

A4_BIO – ... A internet é muito importante na minha vida pois é muito útil para os trabalhos escolares e para pesquisas sobre diversos assuntos, sem tirar o contato com os meus amigos que estão em outras cidades. Eu costumo usar a net todos os dias e no dia que eu não uso parece que falta alguma coisa. Recebo muitos textos no meu e-mail e raramente entro em um jornal online para ler.

A9_PED – ... A leitura na internet pra mim é um hábito muito freqüente. Todos os dias estou em frente ao computador, e isso torna ainda mais empolgante o gosto por textos, artigos, frases, pensamentos ou poemas que encontro on-line. Gosto mais de um texto on-line do que de um impresso, pois tenho mais possibilidades de interagir com o texto e obtenho uma maior compreensão. As

peças deveriam ter mais acesso a essa tecnologia pois ela ajuda no desenvolvimento, principalmente das crianças.

Como parte de um pacote de demandas (re)distribuídas, a internet representa um item indispensável a ser consumido, como emerge nesses excertos. Em A4_BIO, a falta é apontada como a impossibilidade de ter algo de que o aluno-leitor julga não poder prescindir, com o que estabelece uma relação de dependência e, além de desejar consumir, precisa ter todos os dias para saciar uma vontade. Sob essa ótica, instala-se um discurso do/sobre consumo, “não falado como tal, mas deslocado para uma voz que relata, de forma aparentemente informal e afetuosa, o seu cotidiano” (ROMÃO, PACÍFICO, 2007, p.10). Inserida na sociedade do (hiper)consumo, a internet tende a ocupar (ou concorrer com) o espaço de instituições (a Igreja, o Estado, por exemplo) de poder-saber, ao configurar-se – para muitos e para o aluno-leitor em questão –, como “uma versão tecnológica da fraternidade humana” (WERTHEIM, 2001, p.18-19), em que as coisas passam a ter a dimensão de verdadeiras (*muito importante; muito útil*) e/ou de extraordinárias (*diversos assuntos; muitos textos*).

Isso faz com que o sujeito-aluno se ancore na maquinaria das comunicações, na celebração do “novo” e na intensificação da noção de quantidade e variedade, embora esse “novo” não deixe, também, de provocar resistências nas relações de desejo, de saber, de (não-)querer e de poder. No recorte A9_PED, a enumeração de “produtos” – *textos, artigos, frases, pensamentos, poemas* – serve como aparente justificativa para a opção do aluno-leitor pelo texto-tela em detrimento do texto-papel, relação essa que se configura como parte de um imaginário constituído a partir de representações outras, de outros. O aluno, ancorado em escolhas despertadas pela atratividade da máquina, se transforma em função de determinados fins (a tecnologia), numa relação de si para com os efeitos do querer-saber (*Gosto mais de um texto on-line do que de um impresso, pois tenho mais possibilidades de interagir com o texto...*, em A9_PED), cuja resistência nada mais é que manifestação da falta.

O querer-saber-poder, ao envolver uma liberdade regulada, implica circulação e consumo nas relações sociais. Nesse sentido, a internet assume um papel bastante relevante na constituição da identidade do sujeito: o controle acontece via múltiplos processos de

poder, presentes em todas as relações e âmbitos sociais. A resistência, então, faz parte dessas relações e pode ser notada, aparentemente, no recorte A4_BIO, dado o estranhamento, ou a rejeição, no que diz respeito à leitura de jornal em formato de hipertexto e/ou texto-tela (*Recebo muitos textos no meu e-mail e raramente entro em um jornal online para ler*). Qual seria a diferença entre a leitura do jornal *on-line* e dos textos recebidos por e-mail? Ao se mostrar mais favorável à leitura do texto-papel (jornal), o aluno-leitor expressa sua reação no que diz respeito ao “novo” suporte dos textos – o (ciber)espaço.

Ao mesmo tempo em que há resistências com relação ao texto-tela, o desejo por aquilo que é legitimado passa a ser aceito como num embate de forças contrárias, expondo as incoerências como efeito das relações de poder-saber que envolvem, pois, não um estado de dominação, mas uma determinação social. Essa determinação, muitas vezes, prevalece ao que não é de todo aceitável, como se percebe no excerto A4_BIO, quando o aluno-leitor expõe as vantagens da internet de maneira assertiva (... *é muito útil para os trabalhos escolares e para pesquisas sobre diversos assuntos...*). Tal afirmativa parece garantir um caráter de objetividade à tecnologia e de confiabilidade ao uso da internet, de maneira que o aluno-leitor é convocado a assumir uma posição com relação à máquina (*As pessoas deveriam ter mais acesso a essa tecnologia pois ela ajuda no desenvolvimento, principalmente das crianças*), cedendo a uma lógica (moral) que atende, também, aos interesses individuais e que se insere numa ordem do discurso.

O imaginário de que a tecnologia traz um saber é criado em função do modo como os discursos circulam e produzem sentidos na contemporaneidade: qual seja, num determinado (ciber)espaço que institucionaliza (os discursos *sobre*) a internet como um importante meio de informação e comunicação, resultado das implicações histórico-sociais das “novas” tecnologias. Nesse sentido, o recorte A9_PED revela que o aluno-leitor é mobilizado pelas relações – “homogeneizantes” – via internet, atribuindo ao texto-objeto um papel na (inter)ação, que, por sua vez, pressupõe diálogo com outrem e uma “influência” recíproca (...*tenho mais possibilidades de interagir com o texto e obtenho uma maior compreensão...*). Esse processo de (inter)ação parece ser favorecido pela natureza fluida do tempo presente e pela possibilidade de consumo, que funciona como um jogo,

com papel fundamental e em constante transição, na sociedade do controle e da sedução (LIPOVETSKY, 2004b, p.34).

O acesso às muitas informações através da internet não ultrapassa percursos já estabelecidos – em lugares ou não-lugares previamente autorizados –, mas no imaginário dos alunos-leitores emerge a possibilidade de navegar sem limites, de circular desimpedidamente de um *site* a outro, de maneira volátil e de modo que o entrelaçamento dos textos propicia – camufladamente, talvez, para os leitores – um consumo sem-fim. Assim, como efeito de uma ordem social, a (in)satisfação do leitor-consumidor por aquilo que, de alguma forma, o seduz na internet, gira em torno de um modo de produção consumista, de maneira que um texto tem sempre uma utilidade breve, pois é logo desprezado pelo sujeito-leitor para que outro seja consumido na qualidade de “novo”, novidade essa que também terá curta duração. Esse processo incessante de degustação e descarte gera dizeres que acabam por perpetuar a criação de necessidades, o que se faz presente no excerto a seguir:

A3_MAT – ... Trabalho o dia todo e aí que fica o lado bom da internet pois é com ela que fico por dentro dos acontecimentos atuais e leio alguns versos. A internet facilita muito a vida de quem trabalha e estuda o dia todo, pois nem tempo pra ver TV não tenho mais. Entro na internet pelo menos 3 vezes na semana, leio meus e-mails e depois entro no diarioweb e leio as notícias do dia (página principal).

A rede de sentidos que se instala nos dizeres acima se apresenta como efeito do tempo na mutabilidade da/pela internet: a rotatividade das informações (notícias) e a movimentação do ciberespaço (tela) tendem a produzir um modo de ler que se configura no movimento e que, conseqüentemente, instauram o (des)locamento do sujeito-leitor. O tempo, em mais um relato, é usado como um elemento que determina as atitudes do aluno-leitor: o emprego da expressão *não tenho mais* indica a imagem atual sobre o tempo, um tempo que passa, que se degenera dia após dia e que tem se (des)encaminhado, cada vez mais, para um tempo-reduzido. Desse modo, só parece ser possível se manter informado via este tempo, efêmero e instantâneo – características que, diga-se de passagem, não tiveram o

mesmo efeito com a TV¹⁰⁵, mas se fazem presentes, de forma intensa, na era das “novas” tecnologias de informação e comunicação –, como aparece num outro excerto abaixo:

A7_PED – É através da leitura que adquirimos conhecimentos, refletimos sobre os diferentes pontos de vistas, pesquisamos assuntos de nossos interesses e revemos os nossos conceitos e comportamentos. A internet é a mediadora deste processo, onde busco diversas informações em segundos, agilizando e facilitando a minha pesquisa. O que não aconteceria em uma biblioteca, onde eu levaria muito mais tempo para encontrar as informações e perderia um bom tempo com a locomoção de minha casa até a biblioteca. Existe também a segurança e o conforto de utilizar a internet em casa ou em outro local que seja conciliado a minha disponibilidade. ...

A enumeração de benefícios, no excerto A7_PED, está fundamentada na visão da internet como um objeto-máquina, que permite e incentiva a participação do aluno que, por sua vez, assume uma função-passiva no processo de leitura, como se na máquina estivessem depositadas todas as informações a serem transmitidas (*A internet é a mediadora...*), de forma direta e consciente, para serem devoradas pelo sujeito-leitor. É o objeto-máquina, então, que também proporciona uma economia de tempo (ou espaço-temporal) para as leituras de A7_PED: primeiro, devido à comodidade (*...perderia um bom tempo com a locomoção de minha casa até a biblioteca...*); segundo, por conta da facilidade (*...em uma biblioteca, onde eu levaria muito mais tempo para encontrar as informações...*). Com o uso do pronome relativo (*onde*), na seqüência do emprego dos substantivos (*biblioteca* e *internet*), o aluno-leitor parece, ainda, atribuir aos dois espaços uma mesma condição de “lugar”.

Assim, o estado provisório do uso de informações tende a se fazer permanente, de modo que a preocupação com uma essência, por assim dizer, parece não importar e a efemeridade do suporte (tela) – apontado pelo adjunto adverbial de tempo (*em segundos*) – é que irrompe aos olhos. Esses efeitos estão relacionados ao universo especulativo, pois “à medida que a necessidade se encontra socialmente sonhada, o sonho se torna necessário” (DEBORD, 1997, p.19), o que emerge no recorte A3_MAT, por exemplo: com o uso da

¹⁰⁵ Em *A Pele da Cultura*, numa discussão sobre os media electrónicos como extensões do sistema nervoso, do corpo e também da psicologia humana, Kerckhove (1997), especialista em Lingüística e Literatura, afirma que os computadores podem “engolir” a televisão (p.22).

coordenativa explicativa e de unidades lingüísticas que indicam temporalidade (*pois é com ela que fico por dentro dos acontecimentos atuais*), o aluno-leitor destaca o caráter positivo da internet. Se a sedução acontece a partir das demandas sociais (e individuais), logo se pressupõe um limite: o sujeito só será seduzido se estiver predisposto a isso, o que coloca em jogo, ainda, as questões identitárias e de filiação.

Com o consumo, o durável cede lugar ao transitório “e tudo deve entreter com o mínimo de esforço” (LIPOVETSKY, 2007, p.57), num (ciber)espaço em que uma das funções da informação gira em torno da atratividade: informar e entreter são sentidos possíveis para as construções do recorte A3_MAT (*lado bom da internet; fico por dentro dos acontecimentos atuais; leio meus e-mails; leio as notícias do dia*), as quais sugerem uma espécie de possibilidade de antecipação da máquina no que diz respeito à satisfação de seus desejos. Ainda que o termo entretenimento possa evocar uma idéia de subcultura, de manipulação, ou tenha um teor pejorativo quando se fala em leitura, não se trata de reduzir à simples banalidade se o leitor for pensado enquanto aquele que produz sentidos e que (re)interpreta até mesmo os discursos repetitivos – do “senso comum” –, mas que fala, por vezes, pelo coletivo, o que dá mais sustentação ao seu dizer (*A internet facilita muito a vida de quem trabalha...*, em A3_MAT; *É através da leitura que adquirimos conhecimentos...*, em A7_PED).

O acesso à informação é o mesmo de sempre e, com a internet, o que muda são as vias de acesso e as formas de procura, que representam a novidade a ser consumida, ou até mesmo comercializada, como um elemento que proporciona prazer na atmosfera em que uma “nova” condição “de consumidor se manifesta em exuberância: o ‘consumidor-turbinado’ nômade, cada vez menos circunscrito aos ambientes da própria categoria social, cada vez mais imprevisível, fragmentado, individualizado” (LIPOVETSKY, 2007, p.29). Nesse sentido, o sujeito-leitor, exposto ao excesso de informações, assemelha-se a um consumidor descompromissado: em A7_PED, os verbos no gerúndio (*agilizando e facilitando*), por exemplo, indicam a promessa oferecida pela internet e, ao mesmo tempo, uma (provável) redução de compromisso, expressa pelo caráter interminável, próprio da modalidade gerundial.

Retomando o recorte A3_MAT, a ação do verbo “entrar”, no presente do indicativo (*Entro na internet pelo menos 3 vezes na semana...*), parece, também, mobilizar um certo descompromisso, cujo movimento de passar de fora para dentro (da tela) não deixa de se configurar como um consumo. Esse (des)locamento tende a fazer com que o sujeito-leitor se lance na dispersão do (ciber)espaço, lugar para onde o corpo parece (des)territorializar por meio de um olhar que se virtualiza, de modo a vivenciar uma outra realidade. Muito provavelmente, essa realidade tem como princípio o culto ao objeto (internet) e, assim, “o mundo presente e ausente que o espetáculo *faz ver* é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido” (DEBORD, 1992 [1996, p.28])¹⁰⁶. Como parte do fetichismo via espetáculo, excesso e vazio se (con)fundem no imaginário do sujeito-leitor, que se inscreve numa determinada ordem discursiva, como no recorte que segue:

A10_PED – ... *Sabe-se que hoje quase tudo (ou tudo) gira em torno da rede Internet. Supermercados, hospitais, polícia, aviões, escolas, tudo usa a internet. Preciso dela não só para o trabalho, mas também para o lazer. Adoro navegar, as informações são rápidas e posso ler sobre muitas coisas sem procurar muito. Em uma mesma página leio sobre o caso Michael Jackson, o líder da semana no BBB, guerra no Iraque, etc. Enquanto se eu fosse ler sobre isso num jornal, por exemplo, precisaria procurar em vários cadernos. Gosto de ler mensagens e reportagens rápidas, curtas, sobre assuntos atuais. ...*

Novamente, o excesso se faz presente por meio do consumo para a satisfação do aluno-leitor, que considera a leitura na internet uma atividade prazerosa, que proporciona distração e que envolve a ludicidade (...*leio sobre o caso Michael Jackson, o líder da semana no BBB, guerra no Iraque, etc.*), característica também presente em outros dizeres (...*leio desde uma frase, uma receita de bolo ...*, em A20_PED¹⁰⁷; ...*leio meus e-mails... leio as notícias do dia (página principal)*, em A3_MAT). O lúdico, além da relação com o entretenimento, com o passatempo, constitui-se de um ideário que sustenta a possibilidade de acesso (a *tudo*), ainda, como forma de divertimento, numa leitura dinâmica e mais rápida, como emerge em A10_PED. Nessa perspectiva, a sociedade de consumo

¹⁰⁶ Grifos do autor.

¹⁰⁷ Resposta sobre a questão “Que tipos de textos on-line você lê? Por quê?”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1).

estimula o sujeito “a viver num estado de perpétua carência” (LIPOVETSKY, 2007, p.23), levando-o a ansiar por uma mercadoria que pode oferecer contentamentos instantâneos e senso de participação.

A internet, então, é um recurso que pode garantir aquilo que o leitor, quase sempre, deseja: uma leitura mais prazerosa e motivadora (em A10_PED, ...*Adoro navegar, as informações são rápidas e posso ler sobre muitas coisas sem procurar muito...*), que atrai, inclusive, as crianças, conforme aparece noutra recorte (em A6_MAT(1), ... *acredito na importância da internet p/ a leitura, principalmente p/ a motivação das crianças*). A posição ocupada no recorte A6_MAT(1) é a de professor, que fala de um lugar determinado e enuncia verdades que julga favorecer a curiosidade pela leitura, de maneira, talvez, a expor também uma imagem de/para si mesmo (...*o tempo não me permite, mas acredito na importância da internet p/ a leitura...*). Esse imaginário, em mais um recorte, aponta a leitura como um saber a ser adquirido via máquina, recurso que teria a finalidade de suscitar a atenção dos alunos (crianças) e de estimulá-los para a prática da leitura, conforme emerge no excerto a seguir:

A6_MAT(1) – ... Não sou uma internauta assídua, o tempo não me permite, mas acredito na importância da internet p/ a leitura, principalmente p/ a motivação das crianças, pois na biblioteca do meu município, eles utilizam mais o computador do que retiram livros. Concluo então que a internet é um atrativo p/ conquistar e formar nas nossas çs o “gosto pela leitura”, tão necessário nos dias de hoje.

Enquanto aluno-professor, os dizeres presentes no recorte em questão se constituem de outros discursos, como o da mídia, do espetáculo, do consumo, que, junto ao discurso pedagógico, anunciam o computador – um objeto e possível substituto do livro – como motivador no processo de leitura das crianças. Mais que isso, com o uso de um substantivo que atribui à internet uma propriedade para despertar interesses (... *a internet é um atrativo...*), os dizeres do aluno-leitor estão em consonância com certa espetacularidade, atribuindo à tecnologia a tarefa que caberia a ele, professor. Nesse sentido, a (trans)formação das crianças pela/para a leitura, compromisso atribuído socialmente à posição-professor, à sala de aula e à escola, é transferido para a máquina, posto que o

aluno-leitor se mostra – com o emprego do verbo “acreditar” no presente simples (... *acredito na importância da internet p/ a leitura...*) – convencido da veracidade, do caráter essencial da internet que, com suas características fascinantes, pode encantar as crianças-leitoras.

Qual seria a concepção de leitura do aluno-professor? Os efeitos de sentido que emergem no recorte A6_MAT(1) apontam para um olhar impregnado pelo valor absoluto dado ao (ciber)espaço, recurso que parece garantir, no imaginário do aluno-leitor, a formação do leitor e o gosto pela leitura. O advérbio comparativo de intensidade, além de enfatizar a ação verbal (*utilizam mais o computador do que retiram livros*), concede à máquina uma escala de maior importância do que o livro e reafirma o imaginário de que o processo da leitura pode ser desenvolvido pela máquina. Esse conceito de aprendizagem está relacionado ao construtivismo, cuja visão prima pelo alcance de conhecimentos com base na interação com fatores externos, os quais incentivam a construção de saberes conscientes. A internet, como recurso tecnológico, apontaria, então, para essa finalidade: promover a aprendizagem e forma(ta)r alunos-leitores, a partir de um meio externo que os seduz.

O verbo *conquistar* promove efeitos de sentido que vão ao encontro desses propósitos (dissimulados) da internet, uma tecnologia de dominação e controle que insere o sujeito-leitor em práticas sociais estabelecidas por uma cartografia da universalização. A partir dessa (pré-)determinação, o leitor-consumidor é envolvido pela era da publicidade sem limites (KERCKHOVE, 1997, p.176)¹⁰⁸, capaz de induzir e de dar origem à massificação de todos através da informação, da propagação instituída de conteúdos, de produtos, de culturas, de atitudes, dentre outros. Sob essa ótica, o aluno-leitor-consumidor encontra-se inserido num sistema de governamentalidade que se configura como desdobramento das relações de poder em que a liberdade é, por conseguinte, uma condição (FOUCAULT, 1984b [2005]). Essas relações são como uma trama, de modo que o sujeito é

¹⁰⁸ Segundo Kerckhove (1997, p.176), “o período que foi de meados dos anos 60 a meados dos anos 70 foi definido pela cultura de massas”, cujos conteúdos publicitários constituíam, também, o “conteúdo de um novo tipo de consciência coletiva” com vistas a informar e formatar o sujeito, que era levado a consumir mensagens universais e pré-determinadas.

levado a produzir formas para administrar seus anseios, de maneira consciente e, às vezes, inconsciente.

Dividido entre o que faz (*não sou uma internauta assídua...*) e o que é imposto (*mas acredito na importância da internet p/ a leitura*), os dizeres do aluno-leitor colocam em funcionamento as tecnologias do eu que, como um prolongamento da noção de governamentalidade (Ó, 2001), acabam por moldar o aluno-leitor e por levá-lo a estabelecer uma relação (de desejo) consigo mesmo: é essencial ler na internet, embora o tempo não permita. Nessa perspectiva, a unidade lexical *importância*, que estabelece um valor de contribuição da internet, justifica-se pelo fato de que o sujeito-leitor se constitui na/pela discursividade que tem dado crédito à era da comunicação, da midiatização da vida pelas “novas” tecnologias, que “invadem tudo e geram uma obsessão de interatividade” com a reprodução de que é “preciso estar sempre conectado” (LIPOVETSKY, 2007, p.xviii). E mesmo que não se esteja sempre ligado à rede, é preciso falar de sua importância e afirmar que, de alguma maneira, apesar da resistência e da priorização do texto-papel, está-se em consonância com a atmosfera do (ciber)espaço:

A6_MAT(2) – ... *Praticamente, toda a leitura que faço é de textos impressos, até mesmo os textos para os trabalhos da faculdade, as teorias, etc. Leio poucos textos na internet, mais p/ o lazer e pesquisa, textos de mensagens via email, leituras desse tipo. ...*

Obs: Não vejo muita diferença do texto impresso com um texto on-line, a única é que o on-line não levo para casa, por isso a necessidade de imprimi-lo.

A opção do aluno-leitor pelo texto impresso denuncia certa resistência no que diz respeito ao formato *on-line* defendido, no recorte anterior (1), como importante para despertar a curiosidade dos alunos para a leitura. A contradição do discurso se manifesta, no recorte (2), e coloca em questão o valor dado à leitura e à internet no recorte (1), já que o aluno-leitor expressa a quantidade (*poucos textos*) e a qualidade (*lazer e pesquisa*) do que busca para ler. A resistência, por assim dizer, se dá pela tentativa de inserção numa ordem de discurso vigente, mas o discurso fal(h)a e expõe o efeito de sentido de que o aluno-leitor é agenciado a assumir uma “nova” posição. Essa aceitação se torna um consumo, de modo

que essa mercadoria passa a ocupar totalmente a vida social e o sujeito não “consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo” (DEBORD, 1992 [1997, p.30]).

Em decorrência disso, o (ciber)espaço, que tende atualmente estar a serviço do eu, transmite uma dimensão de totalidade, de realidade, como um simulacro que permite a criação de uma (hiper)realidade, na medida em que, ao ser “intensificado, estetizado, o simulacro faz o real parecer mais real, dá-lhe uma aparência desejável” (SANTOS, 2006, p.97). O desejo, então, se configura como algo que é simulado, imaginado como realidade, como, por exemplo, o fato de o aluno-professor-leitor estabelecer a internet como importante para motivar a leitura dos alunos – discurso que circula e no qual se instaura a subjetividade que se constitui como condição para o processo de governamentalização –, embora não seja o meio que mais utiliza, pois prefere textos impressos para suas leituras (*Praticamente, toda a leitura que faço é de textos impressos...*).

O que levaria o aluno a afirmar a não diferença entre texto-papel e texto-tela? Desejo pelo e resistência ao “novo” se mostram, ao mesmo tempo, inseparáveis: “a dicotomia entre a expectativa e o real, princípio de prazer e princípio de realidade” (LIPOVETSKY, 2007, p.5), produzem um dualismo a respeito da rede eletrônica, num processo que busca combinar prazer estético e compartilhamento social. Ainda que nada seja tão novo, são práticas que parecem se acentuar nos últimos tempos, principalmente em função das manifestações consumistas que engendram satisfações. Assim, o espetáculo faz com que muitos sejam parte do rol dos hiperconsumistas (LIPOVETSKY, 2007) – como mostram os recortes abordados –, posto que o mundo do consumo estimula a (con)vivência com a eterna falta e, conseqüentemente, produz a ânsia constante e a busca por algo, o que se traduz na aquisição de uma mercadoria. Essa necessidade, muitas vezes, se resume àquilo que nem sempre se pode consumir; contudo, enquanto novidade, acaba por atrair, conforme o recorte abaixo:

A3_BIO – ... A internet, com sua forma globalizada, alcança um grande número de cidadãos e com isso exerce muita influência no mundo. A leitura na internet, portanto faz parte de muitos cidadãos (internautas). Frequentemente, utilizo a internet para pesquisas e entretenimento, assim como a maioria das pessoas. Mas, devemos tomar cuidado com os textos que colocamos e lemos na

internet, porque muitas pessoas às vezes nem sabem o que estão escrevendo (lixo eletrônico). ...

Como numa cadeia, o recorte expressa uma ordem estabelecida para o alcance da internet que, como um produto de multiplicação pela velocidade, engendra (com *muita influência*) o mundo, os cidadãos e, por conseqüência – *com sua forma globalizada* –, o próprio aluno-leitor. Nesse discurso fabricado via relações de poder – que produzem regimes de verdade e proporcionam prazer –, a busca pelo consumo da tecnologia, tanto para o conhecimento quanto para o lazer, é uma manifestação mundial, global, social, local. Logo, é algo que agrada e atrai o aluno-leitor, uma maneira de satisfazer um desejo que parte do(s) outro(s) e é transposto para um objeto (a internet), que provoca o desejo de falar sobre um uso (da tecnologia para a leitura), assim como muitos outros o fazem. O desejo de consumo da leitura no (ciber)espaço pode estar associado, ainda, ao fato de proporcionar movimentação e alteração da rotina diária, funcionando, também, como uma novidade que “é indiscutivelmente um dos mais elementares componentes do prazer” (LIPOVETSKY, 2007, p.27).

Ao se render aos prazeres da internet, o sujeito-leitor passa a assumir uma voz de grande dimensão para o outro, para o todo (...*alcança [a internet] um grande número de cidadãos e com isso exerce muita influência no mundo*), e também a aceitar fazer parte desse coletivo (...*utilizo a internet para pesquisas e entretenimento, assim como a maioria das pessoas...*) enquanto cidadão e internauta. As expressões *grande número* e *muita influência* são empregadas no intuito de dar força para a argumentação, mas apontam para uma quantificação, característica de ordem espetacular, excessiva, que pressupõe a expressão de maior satisfação, ainda que nem sempre isso seja possível, dado que o espetáculo “expressa o que a sociedade *pode fazer*, mas nessa expressão o *permitido* opõe-se [quase sempre] de todo ao *possível*” (DEBORD, 1992 [1997, p.21])¹⁰⁹. O espetáculo, ao determinar “regras”, passa a ser o produto consumido pelo aluno-leitor.

Ainda nessa via do consumo, os verbos *exercer* e *alcançar* produzem sentidos de adestramento e abrangência, respectivamente, sentidos esses que sinalizam, também, os

¹⁰⁹ Grifos do autor.

ideais da globalização e atribuem ao (ciber)espaço a concepção de universo do saber (*pesquisas*) e do prazer (*entretenimento*), que todos (*cidadãos, internautas*) acabam por incorporar, ou pelo qual são incorporados. A oração adjetiva reduzida (*com sua forma globalizada*), destacada entre vírgulas, tende a explicitar que, no imaginário do sujeito-leitor, a internet promove igualdade de participação, integração, totalização, embora tal conceito, “vítima da estereotipia própria das nomenclaturas vazias”, expresse, “hoje, tudo e, portanto, nada” (TRIVINHO, 2004, p.2). Esse imaginário – muitas vezes sustentado por discursos governamentais, educacionais, sociais – envolve, também, o processo de exclusão, assim como qualquer outra tecnologia (telefone, rádio, televisão, etc.), pois “não é nada óbvio que os ‘portais’ do ciberespaço estejam igualmente abertos para todos” (WERTHEIM, 2001, p.212).

Como parte das representações imaginárias na contemporaneidade, tem-se a idéia de que o desenvolvimento de “novas” tecnologias como a internet é resultado do progresso científico, movimento que, para muitos, deveria proporcionar, igualmente, crescimento para todos, conforme divulgam documentos do MEC: “A informática e as telecomunicações vêm transformando a vida humana ao possibilitar novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual...” (da “Justificativa” do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, cf. Anexo 3, p.2). Nessa perspectiva, as representações da maioria dos alunos-leitores da pesquisa, a respeito da e sobre a internet enquanto uma nova tecnologia de informação e comunicação, constituem-se no encadeamento de discursos – pedagógico, midiático, científico –, como emerge nos excertos selecionados abaixo:

A12_MAT – A leitura é fundamental para o crescimento intelectual, e desenvolvimento em formação, e atualidades do dia-dia, livros, jornais, histórias e informações tecnológicas. Na internet abrange vários assuntos, tanto de pesquisas e vários artigos. ...

A8_PED – ... Hoje estar ligado na internet é possuir informações mundiais, estar atualizado desenvolve habilidades em quem utiliza. Eu tenho uma vida um tanto corrida e não tenho internet, faço uso somente quando necessário na biblioteca da minha cidade. Adoro ler tudo, informações, piadas, folhetos, livros porque acho que é necessário nunca parar. ...

A mistura de discursos, nos recortes A12_MAT e A8_PED, aponta para um valor de verdade que é legitimado, no imaginário dos alunos-leitores, via processo de globalização, que contempla: *crescimento intelectual, desenvolvimento de habilidades, informações mundiais e tecnológicas*. Em decorrência disso, a valorização da tecnologia atinge um *status* de necessidade para os alunos, efeito de sentido que pode ser notado no uso das formulações assertivas relacionadas a uma lógica da sociedade atual (*A leitura é fundamental / estar ligado na internet é possuir informações*). Entretanto, esses jogos de verdade reproduzidos nas formulações, quanto mais aceitos na qualidade de indispensáveis, parecem ser menos percebidos em sua própria existência e essência: algumas construções (*vários assuntos; vários artigos; ler tudo*) tendem a desnudar a verdade anunciada pelos alunos-leitores, produzindo sentidos outros.

No atravessamento de dizeres, estão presentes discursos outros e/ou de outros: no documento do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), por exemplo, há desdobramentos de expressões “emprestadas” por A12_MAT e A8_PED. Dentre as mais expressivas no vértice da (trans)formação social, estão os substantivos: i) *desenvolvimento* (profissional e cultural); ii) *informações* (necessidade de acesso, de incorporação e transmissão); iii) *atualidades* (conhecimento e tudo o que a ele se refere no mundo atual), os quais, via tecnologia, fabricam um ideal produzido por uma série de mecanismos da ordem do resultado (ler é fundamental para se *desenvolver*, ter *informações* e ficar *atualizado*). Esse efeito, enquanto produção de verdades, funciona como “uma espécie de jogo, de prova, de desafio lançado” (FOUCAULT, 1973 [2005, p.32]), acolhido e consumido pelos leitores como um guia para, talvez, levar ao crescimento.

Nessa perspectiva, como produto(res) de um discurso, os alunos parecem (re)produzir e, ao mesmo tempo, serem produzidos; e a (leitura na) internet, contemplada em sua própria espetacularidade, é consumida de modo a proporcionar uma (inter)relação do sujeito com objeto, do sujeito com outro sujeito, enfim, do próprio sujeito com ele mesmo, já que pelo consumo¹¹⁰, seja qual e como for, também se pode assumir determinada posição social. Independentemente do lugar ocupado no ambiente escolar, há efeitos de

¹¹⁰ Segundo Debord (1992 [1997, p.38]), “todas as sociedades desperdiçaram, dilapidaram, gastaram e consumiram sempre além do estrito necessário, pela simples razão de que é no consumo do excedente e do supérfluo que, tanto o indivíduo como a sociedade, se sentem não só existir, mas viver”.

poder que legitimam discursos e regulam o sujeito, ainda que na prática as ações não se efetivem de fato (o exercício da leitura, no caso). No bloco de recortes que segue abaixo, a utilidade da leitura na internet é substituída por certa funcionalidade que, num limite, parece se (des)velar com a função de essencial, fundada em verdades que tendem a colocar o caráter de essencial para além do indispensável.

A11_PED – ... Utilizo a internet para preparar minhas aulas, fazer trabalhos para a faculdade e para lazer, mas confesso que se for um texto razoavelmente grande, prefiro imprimir, acho cansativo ler na tela do micro. ...

A12_PED – ... A leitura na internet por mais resumida que seja, eu acho importante pois, às vezes sem querer você ‘cai’ em uma página que tenha algo interessante e acaba lendo ‘sem querer’. A leitura on-line não é tão cansativa quanto a de um livro por exemplo... Os textos de escola, ou de algum outro lugar às vezes dou mais atenção quando tenho tempo; costumo ler textos menos cansativos, textos curtos e com fácil entendimento. Como já disse os textos on-line são menos cansativos do que os impressos.

A5_BIO – ... A leitura na internet contribui para uma velocidade maior de informações absorvidas, contribuindo para o conhecimento de fatos em tempo real. Utilizo a internet para pesquisas e leitura de notícias de caráter, na grande maioria das vezes, científico. Utilizo a internet diariamente, através de acessos a sites de pesquisas, e de revistas e jornais. O texto na internet é de forma mais resumida, mas quando se encontra na íntegra não vejo diferença em textos online de textos impresso. ...

O lugar discursivo (de aluno e/ou de professor) estabelece um uso reconhecido da internet para determinados fins, quais sejam: os relacionados ao âmbito educacional. A seqüência discursiva de A5_BIO traz, ainda, uma construção que coloca em destaque – entre vírgulas (*grande maioria*) – o tipo de leitura buscada na internet: as de caráter científico. Esse destaque faz despontar uma voz deslocada para a posição que o sujeito ocupa: a de aluno do curso de Ciências Biológicas. Entretanto, o controle e a objetividade são ilusórios e o mesmo aluno-leitor, assim como os outros do bloco de recortes, expressa, também, que o atraente na leitura via internet é a possibilidade de encontrar textos mais curtos, que proporcionam leituras mais rápidas e com as quais se perde menos tempo. Essas

justificativas apontam para um tipo de resistência que escapa, em especial no recorte A5_BIO.

Seriam, então, as leituras mais superficiais, de conteúdos mais breves, as preferenciais? Esses discursos, que se sobrepõem e/ou se contrapõem, naturalmente, parecem expor uma relação do sujeito para com objetos (exteriores) que podem instaurar verdades, que, por sua vez, estão relacionadas ao poder-saber e se fundamentam nas relações de poder (FOUCAULT, 1979 [2004]). O que é excessivo pode ser insignificante, a menor quantidade tende a ser mais atraente que a qualidade – seja nos objetos, nas atitudes e até mesmo na linguagem –, e, assim, a ambição de ter mais, mais depressa, mais vezes, se configura como um ideal que se inscreve na subjetividade. Esse embate entre o que é preciso dizer sobre a leitura na internet (importante, contributiva, etc.) e o que os alunos também acabam por dizer (as resistências quanto à extensão dos textos) está relacionado à heterogeneidade e à falta que os constituem.

Ao funcionar como algo idealizado e a ser consumido, o (ciber)espaço gera um imaginário subjetivo em que muitas das “fantasias não são novas – em essência, são as seculares visões cristãs reembaladas num formato tecnológico” (WERTHEIM, 2001, p.16). Assim, a busca por “novos” referenciais contemporâneos coloca o sujeito em situação de (des)amparo, já que proporciona satisfações provisórias, ancoradas no apego às coisas, aos objetos, às mercadorias – à internet e a tudo o que os alunos julgam que ela oferece (*textos curtos, menos cansativos; leituras mais resumidas, não tão cansativa; velocidade maior nas informações; etc.*) –, e que se sustentam na dinâmica da novidade. O “novo” sempre seduziu e despertou vontades em outras épocas, no que diz respeito aos outros meios de comunicação e informação (TV e telefone, por exemplo). Entretanto, a noção do “novo” tem sido cada vez mais mitificada (CORACINI, 2007a, p.219), funcionando como sedutora, ainda que o produto divulgado não traga novidades tão aparentes.

Desde o século XIX, a sociedade passa por transformações mais intensas no que se refere às tecnologias de informação e comunicação, as quais deixam marcas em muitas esferas sociais; o mundo contemporâneo promete ao sujeito a satisfação de suas vontades e, por consequência, transmite a idéia de que elas não devem ser reprimidas. Abre-se, então, a porta para o (hiper)consumo (LIPOVETSKY, 2007), em todos os seus

sentidos, e o sujeito, sufocado pelo excesso sem fim, é regulado pela cultura da globalização, da sociedade de produção em que “se enreda *uma ordem do consumo*, que se manifesta como ordem da manipulação dos signos” (BAUDRILLARD, 2007, p.23)¹¹¹. Contudo, esse sujeito de vontades é também aquele que, por vezes, resiste às mudanças, ao suposto novo, aos jogos de verdade que fazem parte do processo de constituição de si como um sujeito desejante, já que as relações de poder-saber envolvem também a emergência de um contra-poder.

Conforme apontam os resultados das análises, o mundo contemporâneo produz um “novo” dispositivo de controle e, no desejo de dominar a tecnologia, o sujeito é por ela dominado, embora haja, também, resistências no que diz respeito aos confinamentos territoriais da rede. Entre dominação e resistências, o desejo de consumo pelo “novo” vai ao encontro das necessidades criadas pelo sistema social (capitalista) e, assim, conforme aponta Baudrillard (2007, p.25), o lugar do consumo “é a vida cotidiana”. No eixo a seguir, mais especificamente, o foco de minha abordagem está na questão do imaginário que circula socialmente sobre o fato de que as “novas” tecnologias trazem informação, conhecimento, saberes, etc.

3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento

*... uma certa cientificidade ainda tão cara à modernidade ...
se pauta na busca incessante da verdade absoluta e do conhecimento total.*

(CORACINI, 2007a, p.209)

¹¹¹ Grifos do autor.

Neste terceiro e último eixo de análise, abordo as representações de leitura no contexto do (ciber)espaço, de modo a problematizar o papel da informação e do conhecimento na atualidade, em especial no que se refere à sua relação com a internet enquanto tecnologia de comunicação e informação – discursos que se repetem, se diferem, se estabelecem no/pelo consumo e nas/pelas verdades. A internet, divulgada, socialmente, com o compromisso de proporcionar conhecimento, informação, comunicação, dentre outros “produtos” e “avanços” que propõe o denominado “progresso da informática” (da “Justificativa” do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, cf. Anexo 3), instaura, ainda, a dificuldade de se relativizar a (r)evolução promovida por essa tecnologia digital, conforme aparece em muitos dos relatos já abordados, e como emerge no excerto que segue:

A2_BIO(1) – ... A internet vem contribuindo positivamente, pois disponibiliza artigos científicos, publicações em congresso, jornais e revistas, facilitando o uso e não tendo nenhum custo para isso, apenas o pulso telefônico. Eu utilizo a internet para fazer trabalhos, pesquisas científicas, ver meus e-mails e conversar com as pessoas. ...

O papel que as “novas” tecnologias têm ocupado na contemporaneidade parece incontestável e, de uma forma geral, no âmbito da educação, circula uma visão paradisíaca no que diz respeito ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem, seja na aquisição de conhecimentos, na busca por informações, na inovação de recursos, dentre outros. Com a crença de que a internet proporciona simplificação e abre-se como uma solução mais abrangente para o alcance do saber, o aluno-leitor – com o uso de unidades lexicais como *artigos, publicações, trabalhos e pesquisas* – assume uma posição ancorada no discurso científico. Esse saber, no entanto, parece estar na máquina e não nas informações que nela circulam: as locuções verbais (*vem contribuindo... facilitando*) indicam uma ação continuada que se concentra na máquina que, por sua vez, oferece um saber pronto a ser absorvido pelo sujeito-leitor.

E esse saber não é qualquer saber, mas um saber específico, um saber científico que se configura como “uma espécie de discurso” (LYOTARD, 1979 [1998, p.3]). Trata-se de discursos que funcionam como verdadeiros na medida em que são produzidos e

transmitidos nas instâncias de poder-saber, como os das/sobre as “novas” tecnologias. Assim, é por meio dos efeitos de poder-saber que as verdades são construídas e vão se transformando (FOUCAULT, 1979 [2004]), conforme emerge no excerto em questão, em que o saber do sujeito-aluno é deslocado, exteriorizado para a internet. Esse ponto de vista, em especial no ambiente escolar, deriva da institucionalização de discursos, de modo que o aluno se revela por meio do que enuncia, do discurso que o constitui e o leva a ocupar um lugar socialmente autorizado – o de aluno-pesquisador da Biologia –, cujo processo de homogeneização e controle acontece via instituição de verdades que determinam certas práticas sociais.

Com efeito, as verdades são produzidas de acordo com os dispositivos de controle e na relação com os saberes. O estabelecimento de verdades, embora não seja acessível nem consciente para o sujeito, atua como um certo número de regras que são definidas na sociedade. É a partir dessas regras de jogo que a verdade se forma e faz “nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber”, enfim, dá origem a uma verdade na história (FOUCAULT, 1973 [2005, p.11]). Nesse sentido, a verdade assume um *status* que a torna sólida, inevitável, “obrigatória”, de modo que o sujeito precisa cumpri-la para não transgredir as práticas jurídicas que governam o funcionamento de certas “imposições” sociais. Enquanto uma verdade absoluta, ou “lei” no sentido foucaultiano, a idéia de contribuição da internet é fixada socialmente e reproduzida pelo sujeito da contemporaneidade, conforme emerge no recorte A2_BIO(1), cujos dizeres apontam mais para o encantamento da relação com a máquina do que com o (resultado do) processo de leitura via máquina.

Entretanto, em razão das demandas no que diz respeito ao saber que parece se concentrar na tecnologia, a descrição do aluno sobre a importância da internet submete-se a uma hierarquia: primeiro, para fins acadêmicos (*fazer trabalhos, pesquisas científicas*); segundo, para lazer (*ver meus e-mails e conversar com as pessoas*). Esses dizeres parecem apontar para um imaginário relacionado à vontade de pertencer a uma comunidade, que “representa um abrigo em relação aos efeitos da globalização” (BAUMAN, 2005, p.12). Daí, também, a afirmação de que a *internet vem contribuindo positivamente*, discurso que se propaga, modelando o sujeito-aluno com a promessa de uma liberdade e emancipação

que não deixam de ser reguladas. Em outras palavras, tem-se o funcionamento de um “novo” dispositivo de controle que coloca a internet como uma ferramenta inovadora, normalizada e comercializada, modificando “as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração dos conhecimentos” (LYOTARD, 1979 [1998, p.4]).

O emprego do advérbio de modo (*positivamente*) dá força à ação verbal (*vem contribuindo*) e explicita a tentativa de o aluno-leitor justificar o estatuto de inovação da internet, de modo a expor, ainda, que é o recurso (de busca) que se mostra inovador e que afeta o modo de circulação das informações. O caráter motivador também se pauta no recurso, e o aluno, ao falar da internet como um objeto palpável, parece prosseguir na justificativa e conceder objetividade ao saber, como algo dado pela máquina e passível de ser agregado ao conhecimento, enquanto um conteúdo adquirido. Essas representações, que resultam das projeções feitas pelo aluno-leitor, evidenciam a emergência de práticas discursivas construídas, legitimadas e reforçadas nas e pelas instituições. Esse saber é, ainda, um saber de vigilância, controle e normalização das ações (FOUCAULT, 1973 [2005, p.88]), como aparece no recorte (2) do relato de A2_BIO:

A2_BIO(2) – ... Prefiro ainda ler um livro do que ler livro on-line, ter o papel em mãos dá um sentido mais real para a leitura. Costumo entrar na internet todo dia, afim de ver meus e-mails e quando tem que procurar trabalhos. Leio mais textos científicos e revistas da minha área. ...

Nesse recorte, a preferência do aluno pelo texto-papel também se fundamenta no objeto concreto e palpável (*mais real*). Essa concretude se manifesta, ainda, naquilo que o aluno espera encontrar na rede (*trabalho*), o que se traduz numa facilidade que tende a transformar a natureza do saber, ou seja, o princípio de que a aquisição do saber é indissociável do sujeito perde seu referencial. Esse modo de conceber o saber faz parte de uma dinâmica capitalista em que a relação entre usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende a assumir a “forma valor”, de maneira que “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado” (LYOTARD, 1979 [1998, p.5]). Isso faz com que o aluno-leitor produza seus dizeres dentro deste contexto em que a facilidade espaço-temporal

(*Costumo entrar na internet todo dia*) faz com que o saber funcione como objeto, deixando “de ser para si mesmo seu próprio fim” e perdendo o seu “valor de uso” (LYOTARD, 1979 [1998, p.5]), característica também presente nos excertos a seguir:

A12_BIO – ... *veio [a leitura na internet] como uma revolução no meio de comunicação principalmente em relação à comunidade científica, pois a troca de informações em tempo real possibilita facilitar qualquer tipo de trabalho em qualquer área. Não somente nesse meio, mas tbm no meio jornalístico, no qual podemos ver em tempo real notícias que estão acontecendo. ...Esse meio de comunicação veio para facilitar muito a vida do homem, tá certo que há pontos bons e ruins nisso tudo, mas particularmente adoro essa “loucura virtual”.*

A4_MAT – ... *Quanto à internet, a gente encontra textos diversos, notícias, acontecimentos, anúncios, etc. Para mim a internet é interessante, pois tudo o que você procura encontra, seja qualquer assunto, matéria, etc. Mas devemos ter cuidados e fazer uma seleção disso tudo, pois as vezes foge o assunto que você precisa, para isso é necessário a leitura do texto. ...*

Tanto o recorte A2_BIO(2) quanto os excertos acima parecem construir verdades, ainda, sobre o próprio aluno-leitor, já que a confissão é uma técnica consistente para se produzirem verdades sobre si mesmo, em especial quando ela pode ser consolidada pelo outro que, provavelmente, a legitima como tal (FOUCAULT, 1976 [2005, p.58-59]). Ao ser reconhecida pelo outro, a confissão via escrita (dos relatos) pode proporcionar a construção de verdades sobre e do aluno-leitor: estudante, leitor, pesquisador, usuário da internet, dentre outros. Desse modo, a rarefação¹¹² dos discursos se instaura, na medida em que as discursidades sobre a internet passam a ser validadas (A2_BIO(2), *Costumo entrar na internet todo dia*; A4_MAT, *Para mim a internet é interessante, pois tudo o que você procura encontra*), cuja legitimação, condição primordial para o estabelecimento de verdades, promove mudanças na constituição do sujeito e o insere em relações de poder, já que “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (FOUCAULT, 1973 [2005, p.51]).

Nessa perspectiva, a construção de verdades funciona como um procedimento de individuação pelo poder e, assim, cada momento histórico-social tem suas verdades e

¹¹² “... trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.36]).

seus discursos que funcionam como verdadeiros. Entretanto, as discontinuidades do discurso expõem os deslizos e, no desejo de (re)produzir o que é legitimado, o aluno-leitor deixa entrever a contradição: os referenciais de espaço, em A2_BIO(2), apontam para a idéia de senso comum do virtual como a ausência de presença, concretude essa que pode ser possibilitada pelo texto-papel (... *ter o papel em mãos dá um sentido mais real*), fazendo com que o aluno-leitor possa “se sentir *chez soi*, à vontade, um espaço no qual raramente se sente perdido” (BAUMAN, 1999, p.20). Em A12_BIO e A4_MAT, o deslize pode ser evidenciado quando os alunos se ancoram em possibilidades apresentadas, também, pelo meio jornalístico (televisivo e/ou impresso) para falar da confiabilidade do produto oferecido por meio da leitura do texto-tela.

A diferença, então, parece estar na maior valorização do transitório, no movimento do tempo que implica, por sua vez, liquidez do espaço. Nessa perspectiva, o tempo-movimento é efeito da sociedade da informação, do desejo de universalização, e, para fazer parte dessa sociedade, o esperado (pelos outros) é que o sujeito atenda às suas condições, diga que faz buscas na internet e que lê na tela, etc. Os assuntos de interesses acadêmicos, em especial, como os apontados nos recortes A2_BIO(2) e A12_BIO, funcionam como forma de legitimação do conhecimento, numa relação com a verdade e a constituição do saber (FOUCAULT, 1984a, [2004, p.241]). Contudo, em A12_BIO, embora a expressão “comunidade científica” seja usada no intuito de conceder credibilidade ao lugar ocupado pelo aluno-leitor, sua argumentação se funda na (ilusória) objetividade e no acesso ao que se mostra efêmero e que tende mais a informar do que produzir saberes.

Essa efemeridade também permeia os dizeres de A2_BIO(2): a construção *entrar na internet todo dia*, além de indicar a prática de uma atividade que se configura como rotineira, sugere uma forma de inscrição do aluno-leitor num espaço-outro, que proporciona a saída de um lugar e a passagem, de forma direta e consciente, de um espaço externo para um interno. Muito provavelmente, o uso que o aluno-leitor faz da internet consiste em uma atividade pragmática e utilitária, dada a diversidade de sua descrição (*textos diversos, notícias, acontecimentos, anúncios*). Sobre esse aspecto, Santos (2003,

p.162), com base em Vattimo (1989)¹¹³, coloca que, na sociedade midiática, “instala-se um ideal de emancipação fundado na oscilação, na pluralidade, e sobretudo na erosão do próprio ‘princípio de realidade’”, de modo que o sujeito vive na “oscilação entre o pertencimento e o deslocamento” – características presentes, ainda, num outro excerto do mesmo aluno-leitor:

A2_BIO(3) – Leitura é aquilo que fazemos para saber um pouco mais sobre um determinado assunto e estar interado com o que ocorre no mundo e ao nosso redor. ...

Nesse recorte, a voz do aluno-leitor se assume no coletivo, fala pelo(s) outro(s), o que se evidencia na utilização: i) do verbo fazer, na primeira pessoa do plural (*fazemos*), que sinaliza uma ação; e ii) do pronome possessivo (*nosso*), que indica posse e pertença – inclusive daquele que fala (o aluno). O recorte, desse modo, retoma um dizer que ressoa de vários lugares – do professor, da escola, da sociedade – e que carrega uma representação instituída sobre a leitura: a importância do interesse de todo aluno por essa prática que proporciona – de modo, talvez, mais acentuado na era da tecnologia, como aponta o relato – a formação de domínios de saber. Esse(s) saber(es) é(são) engendrado(s) pelas práticas sociais “que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas” (FOUCAULT, 1973 [2005, p.8]), mas também produzem “novas” formas de sujeito – (con)formado pelo espetáculo, cuja (sobre)vivência se sustenta na mobilidade.

Nessa perspectiva, imbuído pelos efeitos da globalização e pelos dispositivos de controle, o (ciber)espaço estabelece a fabricação de discursos, de verdades, de saberes, na sociedade contemporânea. Com base nessa discursivização, o aluno-leitor ocupa certos lugares discursivos e, assim, está exposto, aos possíveis e inevitáveis (des)locamentos identitários, que também instauram a produção de desejos. O saber do outro – do pesquisador, sobre o aluno-leitor –, também tende a operar no (des)centramento das identidades, funcionando como discursos cifrados, já que o sujeito, muitas vezes, não “pensa por si mesmo, mas ... é pensado, formado, inserido numa comunidade de destino”

¹¹³ *La società trasparente*, que trata do advento da sociedade de comunicação e as marcas na passagem da modernidade para a pós-modernidade.

(MAFFESOLI, 2004, p.21). Isso faz com que a (in)formação envolva, ainda, a noção de lugar-comum, que se manifesta nos excertos que seguem:

A5_MAT – ... *Hoje a Internet é a biblioteca eletrônica. Temos tudo e todos os tipos de assuntos em um computador. Utilizo em todas as oportunidades a Internet, seus sites para pesquisas, tanto escolar como no dia a dia de trabalho. Sempre gostei de ler, e penso que os livros são a essência de todo conhecimento. Devemos buscar na internet as diretrizes, a leitura ótimos textos e assuntos diversos....*

A9_BIO – ... *Acredito que a internet hoje em dia é fundamental para todos é a “janela para o mundo”, devido não só o conhecimento de fácil alcance mais também a oportunidade de se comunicar com pessoas de várias partes do mundo. ...*

Numa visão bastante positivista sobre a internet, o imaginário dos alunos-leitores é formado por um ideal de verdade (utópica), conferindo ao (ciber)espaço o *status* de um (não-)lugar constituído pela totalidade, alimentando, assim, a idéia (ilusória) de que é possível encontrar informações (i)limitadas. Algumas escolhas lexicais (*tudo; todos; tipos; todas; várias*) apontam certa indefinição do que é disponibilizado eletronicamente e fazem entrever a natureza global da informação em contrapartida ao caráter mais específico do conhecimento. Ambos os recortes – A5_MAT e A9_BIO – ancoram-se em verdades que colocam a tecnologia como legitimada, “como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente” (CORACINI, 2007a, p.211). Com as metáforas *biblioteca eletrônica* e *janela para o mundo*, os dizeres dos alunos deixam entrever que uma noção de arquivo móvel, aberto e fragmentado – sob a ótica foucaultiana –, características que definem a variedade de informações encontradas na rede.

Ainda com relação às metáforas, há um efeito de sentido-presente, um olhar para o futuro, uma projeção de que a leitura na internet (via máquina) oferece o que há de melhor (*tudo, todos os tipos de assuntos, todas as oportunidades, para todos*) e está muito além de qualquer meio de comunicação – ideais propagados sobre e na sociedade digital. Assim, as informações são produzidas enquanto um acontecimento que se liga ao presente – materializado, por exemplo, no emprego do advérbio temporal (*hoje*), nos dois recortes –, um presente que pode ser futuro, devir. O excesso, a completude e a totalização do que não

pode ser totalizado fazem parte da aceitação que se potencializa com base num estatuto de saber que tem se instalado na contemporaneidade, de modo que o informacionalismo buscado pelo leitor parece corresponder “justamente a reconhecer a fonte dos discursos da sociedade em rede” (STEINBERG, 2004, p.17).

Esse discurso do “senso-comum”, sobre a leitura na internet (*ótimos textos; assuntos diversos; fundamental para todos; etc*), vem de um imaginário que se sustenta num (suposto) saber e que tende a homogeneizar tudo e todos, com apenas a promessa de uma liberdade que é formatada na sociedade da (in)formação – “fragmentada, negociada, jogada, investida de emoções e de sentimentos, articulada entre partes que ora se opõem, ora se complementam” (MAFFESOLI, 2004, p.31). O tempo, nesse sentido, configura-se como um tempo-informação, um tempo-forma(ta)ção numa “sociedade capitalista informacional, com um *éthos* ligado ao acúmulo de informações *como fim em si*” (STEINBERG, 2004, p.22)¹¹⁴, de maneira que o sujeito-leitor é (re)construído num já-dado, que parece ser projetado no e pelo deslocamento de poderes e saberes (já) no âmbito do científico.

O sistema capitalista, então, sustenta os desejos contemporâneos, na medida em que coloca a leitura na internet como um produto que, ao ser consumido, pode produzir informação e conhecimento. A institucionalização de princípios que regem os usos da internet funciona, também, como segmentos de experiências que envolvem “interação”, sentimento, emoção, como expõe A9_BIO (... *oportunidade de se comunicar com pessoas de várias partes do mundo...*). Ainda que não se trate de um fenômeno completamente recente, o ideal de “interação” via internet parece intensificar-se nos últimos tempos, na medida em que a sociedade contemporânea “aproxima a técnica (o saber fazer) do prazer estético” (LEMOS, 2004, p.17). Assim, a forma de estar-junto – com o outro, com o objeto – tem encontrado seu correspondente no (ciber)espaço e, a partir das leituras na internet, o sujeito também altera e molda sua maneira de ser, de ver e de interpretar o mundo, dentro de um certo limite e de certas condições de produção, conforme emerge em alguns recortes, dentre os quais o que vem a seguir:

¹¹⁴ Grifos do autor.

A5_PED(3) – ... *Uso minha amiga para tudo, pesquisas, bate-papo, culinária, etc., me considero dependente dela, não saberia mais viver sem, na minha opinião é a invenção mais abrangente tecnológica, nela podemos ser quem quisermos, podemos mentir, fazer terapia, amizades, inimizades e tudo mais. O que me incomoda muito é a linguagem que usam nos chats, eu particularmente não gosto de abreviar as palavras e em hipótese alguma digito uma palavra sem ter certeza da grafia e meu interesse pelas pessoas que conheço nas salas aumentam ou diminuem dependendo dos seus erros de português. ...*

A (con) fusão entre realidade e imaginário se faz presente nos dizeres acima quando o aluno-leitor personifica a internet (*A internet para mim é uma grande amiga e aliada*) – como se ela representasse uma pessoa, com quem se pudesse contar e em quem pudesse confiar sempre – e, ao mesmo tempo, usa da objetificação e/ou coisificação (*Uso minha amiga para tudo, pesquisas, bate-papo, culinária, etc.*), transformando a pessoa amiga num objeto útil, de maneira que, ora a máquina parece ganhar vida, ora o homem se transforma em máquina. O desejo de completude se faz presente (*Uso minha amiga para tudo*), como uma vontade construída pela mídia, pela sociedade em que vive – marcada pelo movimento, velocidade e renovação constantes de informações a serem consumidas – e que parece convocar o aluno-leitor a preencher a falta com o uso da internet para *tudo*, mas uma totalidade que não permite ser mensurada com precisão.

Nesse sentido, a realidade tecnológica invade o mundo, o tempo, os espaços, (con)fundindo velocidades, dimensões, linguagens, resultando num (não-)lugar onde as possibilidades podem ir além da leitura de (hiper)texto, da busca por (in)formações, do desejo pelo conhecimento: o uso de nomes e qualidades fictícias, a escrita sem a necessidade de identificação, o namoro à distância, a amizade com o (des)conhecido, são outras possibilidades apontadas pelo aluno-leitor no recorte A5_PED(3). O que caracteriza esse cenário são os efeitos dos discursos que circulam, que fazem parte do paradigma vigente e que estabelecem “uma prática de autoformação do sujeito”, a partir “de um exercício de si sobre si mesmo através do qual [o sujeito] procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 1984a [2004, p.265]), como inscrevem, de maneiras diferentes, os recortes que seguem:

A14_PED – ... *devemos sim, saber usar a internet, saber mexer em tudo o que ela nos oferece e como futuras educadoras, temos que participar de tudo um pouco, aliás o computador de uns anos para cá, o computador junto à internet, tem facilitado muito nossas vidas. Mas nunca se esqueça que a leitura é fundamental em nosso cotidiano.*

A15_PED – *A questão da leitura eu acho muito bom, não tenho costume, mas acho que para quem não gosta de ler, no computador fica mais interessante do que no livro, é diferente, por ser no computador, mas no fim é o mesmo aprendizado. Se todo mundo que não lê livros, lesse pelo menos no computador a Educação seria melhor, as pessoas mais informadas. Eu tenho costume de ler livros, revistas, jornais e sempre algo que me chama atenção, seja no profissional ou não, mas se tivesse internet seria mais informada, acho que se tivesse computador eu iria ler mais.*¹¹⁵

A16_PED – ... *uma leitura na internet é bem melhor e fácil, é mais rápido, parece que por estar em frente a um computador chama mais a atenção, as notícias saem todas atualizadas, mais modernas, ‘tudo fresquinho’, eu não uso a internet por enquanto, mas pretendo ler muito ainda na internet e ficar sempre atualizada.*

Com base naquilo que consideram como verdadeiro, os alunos-leitores são levados, também, a falar sobre si, suas faltas, seus desejos, discursos que os colocam, ainda, na condição de engajados com relação às propostas do uso da internet – ou da presença do computador – como fator importante para a Educação. Em A14_PED, características da linguagem propagandística, com a forma apelativa de alguns verbos (*devemos sim, saber usar; temos que participar; nunca se esqueça que*), tendem a determinar ações positivas não só para o próprio sujeito-leitor, mas em especial para o outro, para o coletivo no qual se vê projetado (*futuras educadoras*). Esses dizeres parecem i) funcionar como garantia de uma maior participação e um desempenho mais efetivo, no que diz respeito às práticas de leitura, no contexto tecnológico, e ii) estar em consonância com parte dos objetivos do PROINFO, no que se refere à “capacitação de recursos humanos”¹¹⁶.

Ainda com relação à possibilidade de se dizer/fazer parte do mundo da tecnologia, mesmo que seja por meio de aspirações no âmbito coletivo (mais segurança?), a

¹¹⁵ O presente recorte é retomado nas discussões apresentadas na conclusão.

¹¹⁶ “Preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica” (p.6).

relação com a própria máquina se configura, em A15_PED, como um imperativo para ter acesso às (in)formações. As marcas verbais assertivas, ainda em A15_PED, têm o intento de estabelecer um valor para a leitura na internet, mas se complementam por adjetivos vazios (*mais interessante... é diferente*), o que pode se justificar com os usos da conjunção condicional que indicam apenas hipóteses com relação às qualidades e espetacularidade da máquina (*...se tivesse internet seria mais informada, acho que se tivesse computador eu iria ler mais*). Esses agenciamentos, usos e apropriações fazem com que o sujeito queira vivenciar os efeitos das tecnologias em “seus próprios corpos e subjetividades” (SIBILIA, 2002, p.11), para satisfazer os desejos gerados pela discursividade atual.

Os alunos-leitores, num processo de (des)continuidade, (re)constroem sua identidade, à medida que se reconhecem e se identificam com as “novidades” lançadas pela cultura tecnológica. No recorte A16_PED, além do emprego de advérbios de intensidade (*bem melhor; mais rápido; mais atenção*), atribuídos à (leitura na) internet, as adjetivações em demasia (*melhor; fácil; rápido; atualizadas; modernas; fresquinho*) procuram qualificar aquilo que o aluno apenas assume, imaginariamente, como essencial para estar sempre informa(ta)do e para, quem sabe, ser um leitor assíduo. Nessa perspectiva, o marketing funciona como um instrumento de controle social e, conforme coloca Deleuze (1990 [1992, p.223]), num prolongamento da idéia de sociedade disciplinar de Foucault, o sujeito, hoje, é regido pelas relações fluidas e liquefeitas, de maneira que o controle se apresenta naturalizado, mascarado, vinculado a uma modulação universal.

Retomando o excerto de A5_PED(3), a modulação também se manifesta na articulação de duas idéias relacionadas à informação: uma positiva, em que a internet é caracterizada como útil ao possibilitar o acesso a tudo (*pesquisas, bate-papo, culinária, etc.*) – discurso da inclusão, que envolve as relações do sujeito com ele mesmo, com o outro e com a máquina; e uma negativa, na qual o (ciber)espaço implica incômodo (ou, talvez, preconceito) no que diz respeito à linguagem (*... não gosto de abreviar as palavras e em hipótese alguma digito uma palavra sem ter certeza da grafia*) – discurso da exclusão, que opera via compartilhamento de vozes. Enunciados como esses indicam uma memória discursiva que constitui o discurso escolar tradicional: o processo de aprendizagem da

língua portuguesa é, quase sempre, subjugado à assimilação da norma culta padrão e, assim, perpetua a defesa de uma “língua pura”, intocável.

A não identificação do aluno, em A5_PED(3), com a concepção de escrita considerada “errada” – como as abreviações comumente encontradas em bate-papos na internet – parece ecoar das recomendações de professores e de métodos tradicionais, em dizeres como: saber português é escrever corretamente, é dominar a ortografia e as regras gramaticais da língua, é usar pontuação adequadamente, dentre outros. Esse ponto de vista leva o aluno-leitor a excluir o outro (*meu interesse pelas pessoas que conheço nas salas aumentam ou diminuem dependendo dos seus erros de português*), na medida em que assume uma posição calcada na noção de verdade sobre a língua, o que implica emergência de um (poder-)saber que se exerce no e pelo discurso. O imaginário que faz com que muitos associem língua (portuguesa) com língua escrita é reforçado quando se discute grafia ou quando, por outros motivos, ela ocupa o primeiro plano (POSSENTI, 2006), conforme emerge no recorte que abaixo:

A10_MAT – ... *os textos da internet vêm muito resumidos e com informações muito limitadas do que, por exemplo, de um livro, é muito fácil você encontrar erros ortográficos em textos na internet. ...*

Os dizeres acima se ancoram num conhecimento construído ao longo da vida escolar e muito se assemelham à idéia disseminada de que aquele que não lê, escreve mal (voz do professor de língua portuguesa, da escola tradicional). Daí a importância da leitura, como coloca um outro aluno (*A leitura nos faz ter uma linguagem mais correta, nos traz importantes conhecimentos de todas as áreas*, em A6_BIO). Essas representações não se configuram como mais um dos mitos fundados pelos falantes da língua? Ou tentativa de homogeneização e uniformização da língua? Ou aquela (velha) crença generalizada, baseada nas gramáticas prescritivas, de que há uma única língua, correta e primorosa, a ser utilizada para toda e qualquer situação de uso e para todos os falantes? Essas imagens parecem ser representativas de “uma sociedade que quer ser reconhecida como digital” e que acredita, assim, “poder se integrar ao processo de globalização proporcionado pelas novas tecnologias” (KOMESU, 2006, p.2).

Contudo, essa mesma sociedade (para não dizer os mesmos alunos-leitores-professores) tende a reproduzir práticas instituídas pela escola tradicional, como a modalidade escrita da língua e da leitura enquanto decodificação. Essas questões trazem à tona o fato de que, muitas vezes, o conhecimento é reconstruído na e pela reprodução das informações, sem que haja, de fato, compreensão. Nesse sentido, a internet, com seu poder de sedução, funciona como imagem do espetáculo, trazendo como consequência o vício, que pode ser prejudicial ao estabelecer uma relação de dependência e de formatação do sujeito-leitor, como emerge em A5_PED(3) – *Uso minha amiga para tudo; me considero dependente dela, não saberia mais viver sem.* Sob essa ótica, a internet tende a ser “remédio e veneno” ao mesmo tempo, cujo caráter maléfico pode operar por sedução e produzir “o jogo da aparência a favor do qual ele se faz pela verdade” (DERRIDA, 1972 [2001, p.50]). Isso também se faz presente nos excertos a seguir:

A7_BIO – ... *A leitura na internet é muito informativa, e portanto devemos tomar cuidado com tanta informação. A tecnologia da internet hj em dia influencia muito na vida das pessoas; pois através da internet podemos viajar o mundo inteiro. Costumo usar internet todos os dias e leio informações em alguns sites mas nem toda informação é verdadeira. ...*

A10_BIO – ... *A internet facilita a rapidez da informação, mas nem sempre tudo que se lê é bom. Eu utilizo a internet quando preciso fazer trabalho, procuro entrar em sites de melhores qualidades, leio e vejo se aquela informação serve ou não. ...*

Os alunos-leitores, embora sinalizem o cuidado essencial com o excesso de informações veiculadas na e pela internet, mencionam o poder da tecnologia sobre o outro (em A7_BIO, *influencia muito na vida das pessoas...*), podendo penetrar na intimidade do sujeito; e a economia de tempo como fator importante na sociedade contemporânea (em A10_BIO, *facilita a rapidez da informação...*), contribuindo para um vida mais funcional. Falar do outro, das pessoas, é também falar de si, é incluir-se no coletivo, para quem a sociedade da tecnologia, da informação e da comunicação estabelece regras a partir de certos procedimentos de “governo” (FOUCAULT, 1984a [2004]), de maneira que o saber via máquina passa a ser cada vez mais uma condição de exteriorização, de concretude. Um

saber, segundo Foucault (1969b [2002, p.207]), é o espaço “em que o sujeito pode tomar posição para falar de objetos de que se ocupa em seu discurso”.

Assim como em outros excertos, a seqüência discursiva *A tecnologia da internet hj em dia influencia muito na vida das pessoas*, em A7_BIO, expressa (a ilusão de) que a tecnologia surgiu para contribuir, para proporcionar interação e se colocar a serviço de seus “usuários”. Entretanto, todo sujeito-leitor-usuário é subjugado pela tecnologia, que oferece mundos paralelos¹¹⁷, fabricados, a partir dos quais é possível assumir outra(s) posição(ões)-sujeito, dentro de certas possibilidades. Mesmo enquanto possibilidade, a internet instala um “prazer de navegar por territórios de informação” (LEMOS, 2004, p.18), conforme emerge em A7_BIO. Nessa perspectiva, o (ciber)espaço, cercado pela intensa publicidade, não deixa de ser um lugar aberto à multiplicidade e à experimentação das várias facetas do eu, pois as janelas constituem uma “metáfora para a concepção do eu como um sistema distribuído múltiplo” (TURKLE, 1996 *apud* WERTHEIM, 2001, p.181).

A leitura na/da internet, então, é o meio pelo qual o sujeito-leitor pode traçar suas idéias, suas fantasias, tal como é permitido numa leitura em texto-papel. O emprego do verbo *viajar*, em A7_BIO, estabelece uma relação com o conceito computacional de janela, que permite ao leitor ir de um *site* para outro, percorrer um lugar e outro, num deslocamento em que um eu descentrado pode estar em muitos mundos, desempenhar vários papéis, cujos percursos podem ou não visar a um fim. Com essas possibilidades, o (ciber)espaço pode se tornar um lugar para a (re)construção do sujeito, um domínio outro que pode proporcionar (ou não) convívio social, ao prometer um espaço infinito para a interação, seja com as pessoas, os lugares, as coisas, as informações. Assim, diante de muita informação, como traz o excerto A7_BIO, a construção do conhecimento pode ficar comprometida, dado que o sujeito-leitor tende a se perder no excesso.

Ao inscrever-se, ao inserir-se em “novos” jogos de verdade – *sobre* a tecnologia –, o sujeito se modifica, mas alguns traços permanecem porque o constituem. A idéia de

¹¹⁷ Vale lembrar que todas as culturas, ao longo da história da humanidade, tiveram ‘outros’ mundos paralelos: para os cristãos da Idade Média, “era o mundo da alma descrito por Dante. Para os gregos antigos, era o mundo dos deuses olímpicos e uma profusão de outros seres imateriais – as Parcas, as Fúrias etc. Para o povo aborígine da Austrália era o mundo dos espíritos do ‘Tempo do Sonho’. E assim por diante.” (WERTHEIM, 2001, p.179).

interação com a máquina para o acesso às informações, presente em A7_BIO e A10_BIO, carrega traços da vivência dos alunos-leitores com o outro – suas identificações, suas projeções –, os quais são (re)significados nas relações de forças que funcionam como “determinantes nos diferentes modos de objetivação do sujeito” (FOUCAULT, 1984a [2004, p.269]). Esse processo de (re)significação pode se dar com o clicar do mouse, com a possibilidade de “ir a” ou “estar em” outro lugar relativamente distante, num movimento de desprender-se do corpo físico, mas com a probabilidade de retornar para o lugar de partida – físico e, talvez, mais concreto –, como emerge nos recortes que seguem:

A8_BIO – ... Acredito que a leitura na internet aproxima (facilita) os leitores, pois encurta a distância dos acontecimentos, agiliza os mecanismos e com certeza, deixa nós leitores mais atualizados. ...

A14_BIO – ... em sua grande maioria a internet me ajuda a ficar mais perto e a compreender várias culturas e línguas do mundo em que nos encontramos pois ela diminui as distâncias.¹¹⁸

O movimento, nesses recortes, aponta para a questão da (re)construção do sujeito, ao envolver a subjetividade como efeito da fabricação de desejos que, no (ciber)espaço, pode funcionar como simulação da realidade, no deslocamento de um lugar para outro, num imaginário de que a internet contribui, por exemplo, para a proximidade do leitor à notícia (*encurta a distância / diminui distâncias*). A fabricação do sujeito envolve, ainda, uma relação com o desejo pelo conhecimento como um processo consciente (em A8_BIO, *deixa ... mais atualizados*; em A14_BIO, *ajuda... a compreender várias culturas e línguas do mundo*), cuja liberdade está sempre circunscrita a uma determinada fronteira, como função reguladora do poder que coloca em funcionamento dispositivos para a sistematização do real, através da (re)criação de saberes e práticas. Entretanto, o conhecimento e a verdade “parecem evoluir em direções opostas. Quanto maior o conhecimento, bem ilustrado na atualidade pela evolução da informática, menor a compreensão da existência” (BAUDRILLARD, 1999, p.10).

¹¹⁸ Resposta sobre a questão: “Você se utiliza da internet para ler? Por quê? Em que situações?”, do questionário do projeto-piloto (cf. Anexo 1).

Neste último eixo, os recortes analisados me permitiram perceber que, no imaginário do sujeito-leitor, o atual momento da globalização proporciona o acesso à informação via leitura na internet, um (não-)lugar de saber-poder que produz e incita desejos, mas que também coloca os alunos na condição de formatados. Essa formatação parece ser resultado do excesso de informação, materialidade da comunicação que circula como um produto efêmero e passageiro, pronto para ser consumido pelo leitor. É a partir das informações que o sujeito-leitor poderá (ou não) construir os seus conhecimentos, processo que, diga-se de passagem, tende a ser raro atualmente, já que a espetacularidade da internet parece, apenas, seduzir, dado seu funcionamento “no registro do aqui e agora” (MAFFESOLI, 2004, p.31).

Segue, na seqüência, o item de fechamento deste capítulo, no qual teço considerações sobre os resultados da análise nos eixos temáticos.

3.3 Sobre o (des)entrelaçamento das representações

Tudo o que dizemos tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual as pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença).

(HALL, 2005, p.41)

Após a abordagem do *corpus* nos três eixos temáticos, julgo importante tratar do (des)entrelaçamento das representações que emergem nos excertos, os quais foram selecionados por se mostrarem significativos para os objetivos da pesquisa. Ao longo do desenvolvimento deste terceiro capítulo, procurei discutir a prática da leitura de (hiper)textos, a partir de reflexões sobre o discurso do aluno-leitor no contexto acadêmico.

Com ênfase, em especial, nas mudanças instauradas pela internet, enquanto uma “nova” tecnologia de informação e comunicação, minha problematização girou em torno das relações de sentidos sobre as diferenças e não-diferenças no que diz respeito à leitura do texto-tela e do texto-papel. Assim, o que reúne os recortes em cada eixo é o imbricamento entre texto e hipertexto, entre querer e não-querer entrar na ordem do discurso tecnológico, entre busca por informação e por conhecimento – mistura que, na materialidade lingüística, evidencia a (des)continuidade das representações e a mutabilidade das identidades do aluno-leitor.

Esse “entre” aponta, ainda, para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem, de modo que a emergência de “novas” subjetividades faz vir à tona, também, processos identitários que se opõem e se completam simultaneamente, bem como revelam a alteridade do discurso. Pensar nos termos heterogeneidade e alteridade é colocar em jogo “a unicidade de todo o dizer, apontando para a presença do outro no dizer daquele que aparenta ‘um’” (CORACINI, 2003b, p.251) e expondo a presença do outro na constituição de determinado discurso. Sob essa ótica da não univocidade, ler é sempre produzir sentidos outros, e assim o leitor, num processo de intertextualidade, sempre deixa traços diferentes, traços da sua subjetividade, traços de um sujeito que lê e/ou escreve seu próprio texto. A partir de outras perspectivas teóricas, muito provavelmente se pode questionar a noção de autoria aplicada aos textos – ou melhor, aos relatos produzidos pelos alunos e por mim abordados –, os quais trazem, em sua maioria, discursos que circulam. Entretanto, se compartilho o ponto de vista de que tudo é (re)apresentado, sempre haverá um traço da subjetividade daquele que lê e escreve, traço esse que implica autoria.

Nessa perspectiva, a autoria se materializa no texto, na medida em que permite a entrada no “jogo” – no sentido foucaultiano – do dobrar e desdobrar-se das palavras, aquelas (re)tomadas pelo sujeito que se inscreve numa posição-autor e que produz uma escrita. Os (des)dobramentos, conforme propõe Foucault (1971 [2003, p.23]), não são estáveis, nem constantes, nem absolutos, mas possibilitam o renascimento de outros discursos em forma de comentário. Com base nas colocações de Foucault, parece-me pertinente afirmar que todo discurso se configura enquanto comentário: primeiro, porque o comentário permite a construção indefinida de “novos” discursos, a partir de um discurso

que pode ser sempre reatualizado; segundo, porque num discurso, além do “já-dito”, o comentário é também o “jamais-dito”, que pode ser dito sempre de outra maneira. Desse modo, os recortes tomados para discussão se configuram como comentários que se constituem no e pelo “jogo de uma identidade que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.29]). Ainda assim, há autoria¹¹⁹.

Numa discussão sobre a autoria, a partir das idéias de Foucault e Derrida, Coracini (2008, p.4) destaca que Foucault, ao questionar a noção de autoria como inspiração individual, propõe que nenhum texto se configura como “obra de um único indivíduo (in-diviso), mas resulta de um entorno social ou de uma subjetividade – sempre híbrida, constituída pelo(s) outro(s), atividade ao mesmo tempo social e singular”. Nessa mesma via de pensamento, a singularidade do autor pode ser entendida por meio da diferença – *différance*, de Derrida –, que se manifesta via traços, os quais, “embora desprovidos de sentido, carregam formas de singularidade, na medida em que servem para marcar diferenças, inscrever modos de ser e de ver o outro” (CORACINI, 2008, p.6). Num imbricamento de fios discursivos, os relatos dos alunos-leitores são marcados por uma singularidade, de modo que os traços que os diferem são da ordem da repetição, uma repetição que se configura enquanto diferença.

Para o que me interessa neste item de amarração do capítulo, proponho pensar, sem deixar de lado a noção de autoria, a construção da subjetivação não apenas mediante coerção dos campos de saber, no dizer de Foucault, mas ainda como determinado discurso voltado para um “interlocutor” a quem o aluno-leitor responde. Dito de outro modo, reconheço que o texto introdutório fornecido aos alunos para compor seus relatos tendeu, de certa forma, a direcionar a escrita e a instalar no aluno o desejo de alcançar o esperado pelo professor-pesquisador que, por sua vez, tem o poder de construir um saber legitimado

¹¹⁹ Sobre a (possível) autoria na leitura de hipertextos, faço referência às considerações de Campos (2006, p.26) que aponta serem muitas as possibilidades para realizar as “composições hipertextuais”, as quais podem ser configuradas a partir de certo número e ordem de acesso. Isso implica dizer que “dificilmente haverá uma forma única de organizar essas aberturas”, já que o leitor pode entrar e sair via determinados acessos até se dar por satisfeito com a leitura. Contudo, é preciso lembrar que, na internet, as informações são organizadas e modificadas em função do próprio percurso do leitor, ou seja, há o que Bruno *et al.* (2006b, p.12) chama de “cartografia dos indivíduos”, que “gera um conhecimento capaz de antecipar preferências, tendências e padrões comportamentais atuais e potenciais de inúmeros indivíduos, intervindo no seu campo de ações e escolhas”.

a respeito do aluno. Os relatos, dessa forma, são efeitos de um poder caracterizado – do professor para o aluno –, um poder que instaura um desdobramento bélico, na medida em que “a política é a guerra prolongada por outros meios” (FOUCAULT, 1979 [2004, p.176]), uma guerra continuada por meio das relações de força. Ao encontro dessas reflexões, retomo Deleuze (1990 [1992]), para quem a sociedade do controle esmera mecanismos de poder, por meio de dispositivos que se volatilizam na esfera social e produzem modos de subjetivação.

De meu ponto de vista, com base na exposição acima, é fato que a posição-professor-avaliador tem um peso e reforça o caráter avaliatório na relação professor-aluno, colocando, assim, certos limites na e para a inscrição do aluno, via relatos. De toda forma, os efeitos de sentido, referentes à emergência dos modos de subjetivação no contexto das tecnologias de informação e comunicação, materializam-se nos recortes que, embora sejam abordados em três eixos, cruzam-se e complementam-se. Nesse entrecruzamento, há efeitos de sentido que se repetem no deslocamento, como o uso das construções que apontam para um encantamento pela internet, pelo hipertexto e pelos benefícios da tecnologia – *A internet para mim é uma grande amiga e aliada*, em A5_PED(1); *Para mim a internet é interessante*, em A4_MAT; *A leitura na internet para mim é maravilhosa*, em A13_PED; *A leitura na internet parece ser mais convidativa*, em A11_BIO(2); *Acho a leitura pela internet muito bom*, em A9_MAT; *Utilizo a internet com frequência e acho que ajuda muito em certas situações*, em A13_BIO; *A internet é surpreendente*, em A18_PED; dentre outras –, os quais se fazem mais presentes nos relatos dos alunos do curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que muitas das justificativas se pautam em dizeres como *uso para tudo, encontro de tudo, leio de tudo, fico por dentro de tudo, facilita as pesquisas e trabalhos, tem imagens mais interessantes*, cuja argumentação caminha na tentativa de dicotomização entre o texto-papel – que representa a falta, a imperfeição –, e o texto-tela – que representa a completude, o ideal. Essas representações atribuem à internet e ao (hiper)texto o estatuto de um produto que é caracterizado como “novo” e que se configura no formato de um “espetáculo permanente da celebração do objecto na publicidade” (BAUDRILLARD, 2007, p.15). Na contra-mão desse imaginário sobre o encantamento pelo “novo”, estão as resistências explícitas tanto com relação à leitura do texto-tela em

detrimento do texto-papel, quanto no que diz respeito à veracidade dos conteúdos: *devemos ter cuidados e fazer uma seleção disso tudo*, em A4_MAT; *me policio p/ entrar em paginas de origem duvidosas, ou que nunca vi falar*, em A8_MAT; *devemos tomar cuidado com os textos que colocamos e lemos na internet, porque muitas pessoas às vezes nem sabem o que estão escrevendo (lixo eletrônico)*, em A3_BIO; *nem toda informação é verdadeira*, em A7_BIO; *nem sempre tudo que se lê é bom*, em A10_BIO – são algumas das formulações recorrentes, em especial, nos relatos dos alunos dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática.

Com efeito, há, ainda, nos recortes abordados, dizeres que trazem posicionamentos diferenciados e que apontam para a manutenção de verdades, tais como: *quem lê se comunica melhor*, em A1_MAT(2); *ter o hábito de ler nos torna mais envolvidos com o mundo*, em A1_MAT(2); *as leituras na internet de extramamente importância principalmente para a área Biológica*, em A11_BIO(1); *Procuro sempre textos interessantes que encontro principalmente em revistas científicas*, em A11_BIO(2); *a cada minuto descobertas e pesquisas novas aparecem*, em A11_BIO(1); dentre muitas outras. Essas representações, que emergem principalmente nos relatos dos alunos de Ciências Biológicas, além de carregarem supostas verdades que circulam no ambiente escolar, parecem estabelecer que a aquisição de saberes se dá como algo *a priori*. Sobre esse aspecto, o discurso da ciência tende a funcionar como instaurador de verdades, ciência esta que “estaria idealmente construída sobre modelos racionais universalmente aplicáveis, funcionando segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos que se acredita independente de toda e qualquer subjetividade” (CORACINI, 2003c, p.320).

Na fluidez do querer, do saber, do poder, os alunos-leitores revelam, ainda, na fragmentação de seus discursos sobre as novas/velhas práticas de leitura, a incompletude que os constitui e que se caracteriza num misto entre o excesso e o vazio instaurado pelas “novas” tecnologias de informação e comunicação. Remetendo à epígrafe inicial deste capítulo [...*trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si...*, (FOUCAULT, 1983b, [2002, p.137])], meu intuito com as análises foi, para além de tentar (des)coibir o que pode estar

oculto nos recortes dos relatos, pensar o funcionamento do discurso, o (des)locamento do sujeito e dos sentidos como um processo que compreende o mesmo e o diferente na constituição de si, numa época marcada pelos ideais da globalização e pelo tecnologia (internet) enquanto “novidade”.

CONCLUSÃO

Entre o velho e o novo: devires identitários na era digital

*O mesmo se diz do que difere e permanece diferente.
O eterno retorno é o mesmo do diferente,
o uno do múltiplo,
o semelhante do dessemelhante.*

(DELEUZE, 1968 [2006, p.183-184])

Retomando as colocações iniciais da introdução, reitero o fato de que esta pesquisa se configura como uma (re)apresentação do tema sobre a prática da leitura no contexto do (ciber)espaço e as mudanças identitárias. (Re)apresentar uma temática, sob a perspectiva teórica discursivo-desconstrutivista, significa pensar num caminho que se constitui enquanto efeito de um acontecimento, uma vez que provoca deslocamentos de discursos, de identidades, num jogo entre o repetível e o diferível. Falar em acontecimento é considerar a existência de um escalonamento de graus diferentes, conforme propõe Foucault (1979 [2004, p.5]), que não tem “o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos”. Esse ponto de vista foucaultiano vai ao encontro da definição de acontecimento de Derrida (2001 [2004, p.63]) como único, insubstituível, imprevisível, singular. É assim que vejo o resultado final desta pesquisa, cuja imprevisibilidade, por assim dizer, trouxe a possibilidade do (in)esperado, ligado a um presente que é devir, no sentido dado por Deleuze (1990 [1992, p.211]).

Nessa perspectiva, procurei abordar a constituição do sujeito no mundo tecnológico, pensando, em especial, nos devires identitários (re)construídos no simulacro (pós-)moderno, marcados pelas diferentes posições discursivas. Sem deixar de lado as (des)continuidades do material de análise – *corpus* da pesquisa –, a hipótese de que a prática da leitura de (hiper)texto envolve um imbricamento entre “velho” e “novo”, o

“mesmo” e “diferente”, se apresentou pertinente. É, de fato, no (entre)cruzamento de enunciados e na (re)configuração de subjetividades que emergem modos de leitura outros, engendrados em torno das práticas contemporâneas que mobilizam um querer-saber-poder, produzindo, ainda, efeitos na constituição identitária do sujeito-aluno-leitor. A relevância da pesquisa se mostra, então, menos nas afirmações categóricas – deslumbrantes ou pessimistas – sobre os modos de ler na tela do computador do que na abordagem do funcionamento discursivo que envolve o aluno-leitor e suas relações – dentre elas, a leitura – no contexto da contemporaneidade e da globalização.

Em decorrência disso, importa lembrar que os relatos analisados têm como pano de fundo um projeto geopolítico¹²⁰, que estabelece “novas” demandas sociais e que permite ao sujeito-aluno cartografar outras dizibilidades, outras visibilidades, outros modos de vida. Como resultado dessa configuração que se dá no movimento, os recortes apontam para representações ancoradas em efeitos de verdade sobre a tecnologia. No primeiro eixo, os dizeres dos alunos se repetem e se diferem no e pelo atravessamento de práticas e de suportes tradicionais de leitura (impressos), de modo que o “já-dito” se mistura com o “jamais-dito”. No segundo eixo, a abordagem deixa entrever a constituição do discurso no e pelo desejo de consumir a mercadoria (leitura), de maneira que as resistências (explícitas ou não) afloram na materialidade lingüística e, muitas vezes, o próprio leitor se transforma em produto consumido. No terceiro e último eixo, os recortes expõem que a internet tende a proporcionar ao leitor mais informação do que conhecimento, dada a espetacularidade da máquina e a possibilidade de ter acesso ao produto pronto, o que, diga-se de passagem, pode fazer do aluno um sujeito-leitor formatado. O excerto abaixo, por exemplo, reúne todas essas características tratadas nos eixos temáticos:

A15_PED – A questão da leitura eu acho muito bom, não tenho costume, mas acho que para quem não gosta de ler, no computador fica mais interessante do que no livro, é diferente, por ser no computador, mas no fim é o mesmo aprendizado. Se todo mundo que não lê livros, lesse pelo menos no computador a Educação seria melhor, as pessoas mais informadas. Eu tenho costume de ler livros, revistas, jornais e sempre algo que me chama atenção, seja no

¹²⁰ Conforme apontamento feito pela Profa. Dra. Fátima Amarante, na qualificação da tese, em 13/08/2008.

*profissional ou não, mas se tivesse internet seria mais informada, acho que se tivesse computador eu iria ler mais.*¹²¹

Esses dizeres, que emergem não apenas no recorte A15_PED, são produzidos mediante um “novo” dispositivo de controle social em que o poder parece funcionar não mais por mecanismos de coerção, mas por mecanismos de sedução, de maneira que o aluno-leitor transforma-se num consumidor “condenado à dívida perpétua”, dívida essa que “não existe para ser quitada, mas para permanecer eternamente: flutuante, instável, contínua” (SIBILIA, 2002, p.37). Com efeito, no atual momento da globalização, de maneira talvez mais agressiva, o processo de midiatização das tecnologias de informação e comunicação orientam o sujeito e, assim, é por meio dela que as verdades sobre a internet passam a circular e a fazer parte de sua constituição. Nesse aspecto, os relatos dos alunos-leitores deixam entrever que, em maior ou menor grau, o discurso das “novas” tecnologias veio “construir novas dependências, que assumem o caráter de necessidades” e instauram no sujeito-aluno-professor uma “admiração que o faz escrever a respeito e o faz desejá-las, como solução para os problemas [não só] educacionais...” (CORACINI, 2007a, p.216-217).

As representações, então, são (re)construídas de formas diferentes, de modo que se configuram como diferenças naturais e próprias de cada aluno, de cada licenciatura, enfim, de cada área de conhecimento a que pertencem os cursos e os alunos: a área de Humanas, naturalmente, requer mais discussão de idéias do que as Exatas e Biológicas, que se servem de informações e resultados mais técnicos, mensuráveis. Aponto essas características não para estabelecer o reconhecimento de uma ou outra área, mas para destacar a natureza peculiar de cada licenciatura e, por conseqüência, para pensar a dimensão do “novo-diferente” para cada aluno-leitor no contexto do (ciber)espaço. Dito de outro modo, os relatos abordados revelam que: enquanto os alunos-leitores da Pedagogia tendem a recorrer com mais freqüência a materiais impressos (textos mais longos) – como obras didáticas e literárias –, fazendo uso da internet como meio de busca de informações cotidianas, os alunos das Ciências Biológicas e Matemática tendem a encontrar, com mais

¹²¹ O recorte é abordado em 3.2.3 (Ciber)espaço e leitura: entre a (in)formação e o conhecimento.

facilidade, materiais em formato de hipertexto (mais curtos) – como pesquisas e relatos científicos –, o que pode justificar maior naturalidade no uso da internet por estes e mais encantamento e mitificação por aqueles, afinal, o desconhecido provoca atitudes desse tipo, como lembra Derrida, em *Papel-Máquina* (2001 [2004]).

Essa questão vai ao encontro da proposição de que, por se tratar de áreas de conhecimento distintas, a relação dos alunos com a internet se diferencia, o que faz despontar a pertinência da pesquisa sobre a prática da leitura de (hiper)textos no meio acadêmico e pedagógico. Se ler é produzir sentidos, envolver-se, identificar-se, mesmo com a chegada das “novas” tecnologias de informação e comunicação, com o deslocamento da leitura do texto-papel para o texto-tela, seguido do encantamento pelo “novo”, esse processo se faz presente como uma memória, um vestígio “já-lá” na constituição do sujeito. Ao olhar para a tela, assim como para o texto-papel, é preciso que o sujeito-leitor se debruce para a linguagem – num olhar que vem de dentro – para, assim, produzir sentidos, processo esse que traz em si algumas mudanças – nas identidades, subjetividades, noções de tempo e espaço, consumo. Tais mudanças se manifestam nas representações do sujeito sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os acontecimentos, que, numa dispersão temporal, são passíveis de serem repetidas, esquecidas e transformadas, já que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1971 [2003, p.26]).

Se esse pensamento foucaultiano circulasse, em especial no contexto acadêmico, suponho que a realidade seria outra, inclusive no meio pedagógico: primeiro, porque despertaria a possibilidade de o sujeito-aluno questionar e relativizar a gradação do “novo”, instituído pelas relações de poder-saber no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação; segundo, porque seria uma maneira de (des)construir discursos estabilizados e contribuir para a produção de outros discursos que, conseqüentemente, seriam produtivos para a (trans)formação de outros alunos-leitores. Espero, com esta pesquisa, proporcionar, ao menos, o (re)pensar sobre a constituição do sujeito-leitor na contemporaneidade, de modo que alunos e professores-leitores possam problematizar o estabelecimento de “verdades” e considerar – no jogo incerto da linguagem – as possibilidades de leitura como caminhos a serem descobertos, pois “todos os livros [ou

textos], por diversos que sejam, possuem elementos iguais... [mas,] *não há, na vasta Biblioteca, dois livros [ou textos] idênticos*” (BORGES, 1944 [1975, p.83])¹²².

Escrever este texto, além de (re)apresentar um tema, me permitiu esse movimento de descobertas... e, como diz Guimarães Rosa (na epígrafe que usei no início da tese), “... *o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais... Isso que me alegra...*”... a possibilidade de mover e, de repente, provocar movências!

¹²² Grifos do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, M. de F. S. (2005) Discurso Pedagógico em um Contexto de Ensino/Aprendizagem de Inglês a Distância: Condições de Produção e Materialidade Lingüística. *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC-Campinas, SP: Centro de Linguagem e Comunicação. Volume 241, número 1, p.9-27.

AMARANTE, M. de F. S. (2008) *Transposição didática e leitura interpretativa no ciberespaço: uma nova ordem do discurso pedagógico?*. (no prelo).

ARAÚJO, J. C. R. de. (2004) A conversa na web: o estudo da transmutação em gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.91-109.

AUGÉ, M. (1994) *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria L. Pereira. Campinas: Papirus.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982) Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p.11-80.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998) *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Trad. Coord. por Maria Onice Payer. Campinas: Ed. da UNICAMP.

BARTHES, R. (1973) *O prazer do texto*. Trad. J. Guinzburg. 4 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

BARTHES, R. (1978) *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BARTHES, R. (1984) *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUDRILLARD, J. (1981) *Simulacros e simulação*. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BAUDRILLARD, J. (1999) *Tela total*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.

BAUDRILLARD, J. (2007) *A sociedade de consumo*. Trad. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70.

BAUMAN, Z. (1998) *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BAUMAN, Z. (1999) *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- BAUMAN, Z. (2001) *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. (2003) *Comunidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. (2005) *Identidade: entrevista a Benetto Vecchi*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BLANCHOT, M. (1959) *O livro por vir*. Trad. Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BORGES, J. L. (1944) A biblioteca de Babel. In: *Ficções*. Trad. Carlos Nejar. 2 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1975. p.79-89.
- BRAGA, D. B. e COSTA, L. C. (2000) O ensino de leitura em língua estrangeira mediado por computador: algumas questões a serem consideradas no uso do computador como instrumento para a interação pedagógica. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.36, p.30-40.
- BRAGA, D. B. e SOUZA P. N. (2003). *O uso do computador na aula de língua: considerações sobre as vantagens pedagógicas do material hipermídia*. Mimeo.
- BRAGA, D. B. (2004) A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.144-162.
- BRUNO, F. (2006a). Dispositivos de vigilância no ciberespaço: duplos digitais e identidades simuladas. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, São Leopoldo/RS, v. VIII, p.152-159.
- BRUNO, F.; LEITÃO, A. N.; LOBO, A.; BOGHOSSIAN, B. de F.; ALBUQUERQUE, L. S. G.; GUIMARÃES, N. de T.; BIANCOVILLI, P. (2006b) O oráculo de Mountain View: o Google e sua cartografia do ciberespaço. *Ecompós*, Brasília, v. 6, p.1-21.
- CAMPOS, S. (2006) *O evento de 11 de setembro nos EUA e o discurso da internet*. São Paulo. 120p. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – USP/FFLCH.
- CARMAGNANI, A. M. G. (2003) A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. da UNICAMP. p.305-317.
- CARMAGNANI, A. M. G. (2006) Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de cursos de línguas online. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz. p.157-170.
- CASALEGNO, F. (2003) Hiperliteratura, sociedades hipertextuais e ambientes comunicacionais. In: MARTIN, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. p.287-294.

- CAVALLARI, J. S. (2005) *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. Campinas. 220p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP/IEL.
- CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). (2001) *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas, EDUCAT.
- CORACINI, M. J. (org.). (2002) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas: Pontes.
- CORACINI, M. J. (org.). (2003a) *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Ed. UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária.
- CORACINI, M. J. (2003b) A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras. p.251-268.
- CORACINI, M. J. (2003c) As representações do saber científico na constituição do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária. p.319-336.
- CORACINI, M. J. R. F. (2004) *A constituição identitária do leitor de hipertexto*. (comunicação oral, VII CBLA).
- CORACINI, M. J. R. F. (2005a) As concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; S. J. Boa Vista: Unifeob. p.15-44.
- CORACINI, M. J. R. F. (2005b) A escrita de si na internet: histórias ao acaso e o acaso das histórias. In: SCHONS, C. R.; ROSING, T. M. K. (orgs.). *Questões de escrita*. Passo Fundo: UFP. p.42-54.
- CORACINI, M. J. R. F. (2006) Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M.; MAGALHÃES, I. (orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz. p.133-156.
- CORACINI, M. J. R. F. (2007a) *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.
- CORACINI, M. J. R. F. (2007b) *A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida*. (no prelo).
- CORACINI, M. J. R. F. (2008) Escrita de si, assinatura e criatividade. In: LEANDRO, M. C. e INDURSKY, F. (org.). *Título não informado* (no prelo).
- COSTA, A. M. M. (1998) *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

- DEBORD, G. (1992) *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, G. (1968) *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. I. Trad. Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p.11-37.
- DELEUZE, G. (1986) *Foucault*. Trad. Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. (1990) *Conversações*. Trad. Peter P. Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. (1996) *O mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. 2 ed. Lisboa: Veja Passagens, 2005.
- DELEUZE, G. (1999) O ato de criação. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 jun. Caderno Mais!, p.10-11. Disponível em: <http://www.dialogica.com.ar/tropicos/2007/02/o_ato_da_criacao.html>. Acesso em: Acesso em 02 abr. 2007.
- DERRIDA, J. (1972) *Posições* – Jacques Derrida. Trad. Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, J. (1972) *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério Costa. 3 ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, J. (1985) *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- DERRIDA, J. (1995) *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DERRIDA, J. (2001). *Papel-máquina*. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DIAS, C. P. (2008) “Quando as massas ‘tomam a palavra’...”. In: *Anais do XV Congresso Internacional da ALFAL*, n.0320.
- DIAS, C. P. (2004) *A discursividade da rede (de sentidos): a sala de bate-papo hiv*. Campinas. 176p. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP/IEL.
- DOEL, M. (2001) *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica. p.79-110.
- DOMÈNECH, M.; TIRADO, F.; GÓMEZ, L. (2001). A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica. p.113-136.
- ECKERT-HOFF, B. M. (2004) *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do professor*. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP/IEL.

- ECO, U. (1977) *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson C. C. Souza. 15 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- ELIE, M. (2002) Internet e desenvolvimento – um acesso à informação com mais equidade?. In: EISENBERG, J.; CEPIK, M. (orgs.). *Internet e política: teoria e prática da democracia eletrônica*. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.277-292.
- ELLSWORTH, E. (2001) Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica. p.9-75.
- FERREIRA, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FOUCAULT, M. (1966) *As palavras e as coisas*. Trad. Salma T. Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. (1969a) *O que é um autor?* Trad. José A. B. de Miranda e António Fernando Cascais. 5 ed. Lisboa: Vega Passagens, 2002.
- FOUCAULT, M. (1969b) *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. B. Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FOUCAULT, M. (1971) *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FOUCAULT, M. (1973) *A verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.
- FOUCAULT, M. (1976) *História da sexualidade I – A vontade de saber*. Trad. Maria T. C. Albuquerque e José A. G. Albuquerque. 16 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. (1978) *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. 32 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 1997.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 20 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. (1983a) *Structuralism and Post-Structuralism: An Interview with Michel Foucault*. by: Raulet, *Telos*, v.55, p.195-211 *apud* PETERS, M. (2000) Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- FOUCAULT, M. (1983b) A escrita de si. In: *O que é um autor?* Trad. Antonio F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 4 ed. Lisboa: Veja Passagens, 2002. p.127-160.
- FOUCAULT, M. (1984a) A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos V. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.264-287.
- FOUCAULT, M. (1984b) Uma estética da existência. In: *Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos V. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.288-293.

- FOUCAULT, M. (1984c) *História da Sexualidade 3 – O cuidado de si*. Trad. Maria T. C. Albuquerque e José A. G. Albuquerque. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. (2001) *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Marcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GALLI, F. C. S. (2005) O sujeito-leitor e o atual cenário tecnológico e globalizado. *REVISTA LETRA MAGNA - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, www.letramagna.com, Ano02, n.03, 2º Semestre, 12p.
- GALLI, F. C. S. (2007) Traduzir: um processo de escritura e (re)construção de sentido. In: XAVIER, A. C. S. (org.). *O texto na escola: produção, leitura e avaliação*. Recife-PE: UFPE. p. 106-125.
- GREGOLIN, M. R. (2003) O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz. p.95-110.
- HALL, S. (2000) Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.103-33.
- HALL, S. (2005) *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HARA, T. (2007) Sociedade da comunicação: controle e captura da singularidade. In: *Revista Aulas. Dossiê Foucault. nº3*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas>>. Acesso em 03 abr. 2007.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. (2001) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KEHL, M. R. (2001) Minha vida daria um romance. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, p.57-89.
- KERCKHOVE, D. (1997) *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Lisboa: Relógio D'Água.
- KOMESU, F. C. (2004) Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.110-119.
- KOMESU, F. C. (2005a) *Entre o público e o privado: um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet*. Campinas. 261p. (Doutorado em Lingüística) – UNICAMP/IEL.
- KOMESU, F. C. (2005b) Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.87-108.
- KOMESU, F. C. (2006) Visões da língua(gem) em comentários sobre "Internetês não é Língua Portuguesa". In: *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, v. 8, p.425-437.

- LEMOS, A. (1999) Corpo Hipertexto. In: *Bodynet e Netcyborgs*. Novas Tecnologias e Sociabilidade na Cultura Contemporânea. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/cap3.html>>. Acesso em 03 abr. 2007.
- LEMOS, A. (2004) *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS: Sulina.
- LÉVY, P. (1993) *As tecnologias da inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- LÉVY, P. (1996) *O que é o virtual?*. Trad. Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Ed. 34.
- LÉVY, P. (2004) Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004. p.11-13.
- LIPOVETSKY, G. (2004a) *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla.
- LIPOVETSKY, G. (2004b) Sedução, publicidade e pós-modernidade. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina. p.33-42.
- LIPOVETSKY, G. (2007) *A sociedade da decepção*. Trad. Armando Braio Ara. Barueri, SP: Manole.
- LYOTARD, J. (1979) *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 5 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MAFFESOLI, M. (2004) A comunicação sem fim. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina. p.20-32.
- MARIANI, B. S. C. (2003) As leituras da/na rocinha. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. 2 ed. Campinas: Pontes. p.105-126.
- MARTINS, F. M. (2003) O pensamento filosófico como rede virtual. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. p.64-72.
- MASCIA, M. A. A. (1999) *O Ideário do Progresso no Discurso Político Educacional: uma Análise Discursiva das Relações de Poder-saber*. Campinas. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – UNICAMP/IEL.
- MASCIA, M. A. A. (2002) *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma Análise das Relações de Poder-Saber do Discurso Político Educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp.
- MASCIA, M. A. A. (2006) (Des)subjetivações Bilíngües no Ciberespaço. In: *Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, Porto Alegre, RS. v.1.

MATOS, C. M. A. (2003) Conhecimento x Informação - uma discussão necessária. *Revista Espaço Acadêmico*, n.31. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmatos.htm>>. Acesso em 09 out. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Disponível em: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/>>

MELO, C. T. V. (2004) A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.135-143.

MOITA LOPES, L. P. (1998) Discursos de identidade em sala de aula de leitura em L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp. p.303-330.

Ó, J. R. do. (2001) *O governo dos escolares*. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: Educa.

Ó, J. R. do. (2003) *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Ó, J. R. do. (2007) O governo do aluno na modernidade. In: *Revista Educação – Foucault Pensa a Educação*. Editora Segmento: São Paulo, p.36-45.

ORLANDI, E. P. (1998) Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp. p.203-212.

PARENTE, A. (org.). (1993) *Imagem-Máquina: a era das tecnologias do virtual*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34.

PÊCHEUX, M. (1969) Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p.61-161.

PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. (1983) Análise automática do discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p.311-318.

PÊCHEUX, M. (1990) *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PETERS, M. (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.

POSSENTI, S. (2006). Você entende internetês?. In: *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo, no02. Disponível em:

<<http://www.discutindolinguaportuguesa.com.br/reporteinternet.asp>>. Acesso em 21 jun 2006.

RAJAGOPALAN, K. (2006) Pós-modernidade e a política de identidade. In: RAJAGOPALAN, K., FERREIRA, D. M. M. (orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie. p.61-80.

REVEL, J. (2005) *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz.

RHEINGOLD, H. (1993) *A comunidade virtual*. Trad. Helder Aranha. Lisboa: Gradiva, 1996.

RIFKIN, J. (2000) *The age of access - The new culture of hypercapitalism, where all of life is a paid-for experience*. New York, Jeremy P. Tarcher/Putnam, p.6 *apud* SANTOS, L. G. (2003) Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34.

ROMÃO, L. M. S. (2005) No país das maravilhas: uma metáfora sobre o dizer na rede. In: *REVISTA LETRA MAGNA - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- n.03 - 2º semestre*.

ROMÃO, L. M. S. (2006) O cavalete, a tela e a memória: considerações sobre a autoria na rede. In: *DELTA - Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 22, p.303-328.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. (2007) Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/ exclusão do sujeito na escrita. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 7, p.313-325.

ROMÃO, L. M. S.; BENDETTI, C. R. (2008) A navegação do sujeito no discurso jornalístico impresso e eletrônico. In: *Verso & Reverso*, v. 49, p.1-12.

ROSA, J. G. (1956) *Grande Sertão: Veredas*. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSE, N. (2001a) Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica. p.137-204.

ROSE, N. (2001b) Como se deve fazer a história do eu? *Revista Educação e Realidade*. Trad. Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, jan/jul. p.33-57.

SANTOS, J. F. (2006) *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, L. G. (2003) *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Ed. 34.

SIBILIA, P. (2002) *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

SILVA, J. M. (2005) Apresentação - Vazio e comunicação na era “pós-tudo”. In: LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole. p.ix-xiv.

- SOARES, D. (1997) A globalização numa perspectiva sociocibernética. In: *Revista Contracampo* - n.1. Disponível em: <<http://www.compuland.com.br/delfim/cc2.htm>>. Acesso em 03 abr. 2007.
- SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M.; UCHÔA-FERNANDES, J. A. (2006). Designações de professor, aluno e ensino de língua inglesa em comunidades da rede de relacionamentos ORKUT. *Horizontes de Linguística Aplicada* (UnB), v. 1, p.72-89.
- STEINBERG, G. (2004) *Política em pedaços ou Política em bits*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.
- TRIFANOVAS, T. R. (2007) *E-mails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira: relações de poder-saber*. Campinas. 154p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP/IEL.
- TRIVINHO, E. R. (2004) *Comunicação, glocal e cibercultura: bunkerização da existência no imaginário mediático contemporâneo*. In: XIII Encontro Nacional da COMPÓS. Disponível em: <http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2004/2004_et.pdf>. Acesso em 21 jul.2008.
- TURKLE, S. (1996) *Life on the screen*. Great Britain: Weldenfeld & Nicolson *apud* WERTHEIM, M. (2001) *Uma história do espaço: de Dante à internet*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- UYENO, E. Y. (2002) *A dogmatização da teoria: a contradição como a negação da falta no discurso do professor de línguas*. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP/IEL.
- UYENO, E. Y. (2004) Blog: o efeito terapêutico como economia do dispositivo confessional. In: *Seminário Internacional Michel Foucault: perspectivas*. Florianópolis: Clicdata Multimídia Ltda, p. 465-476.
- UYENO, E. Y. (2005a) A morte do autor e a hermenêutica de si: a aporia fundante da escrita orientada sob suporte virtual. In: *Anais do II Seminário de estudos em Análise do discurso*. Porto Alegre: Disc Press comércio Fonográfico Ltda, p.1-10.
- UYENO, E. Y. (2005b) Escrita Virtual e Subjetividade: uma teleologia ascética. In: *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*. Brasília, p.935-946.
- WANDELLI, R. (2003). *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- VATTIMO, G. (1989) *A sociedade transparente*. Trad. Carlos A. Brito. Lisboa: Ed. 70, 1991 *apud* SANTOS, L. G. (2003) *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Ed. 34.
- VILLAÇA, N. (2002) *Impresso ou eletrônico? Um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad.
- VIRILIO, P. (1999) *A bomba informática*. Trad. Luciano V. Machado. São Paulo: Estação Liberdade.

VIRILIO, P. (2003) O resto do tempo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). *Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. p.105-110.

WERTHEIM, M. (2001) *Uma história do espaço: de Dante à internet*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

XAVIER, A. C. S. (2002) *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Campinas. 224p. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP/IEL.

XAVIER, A. C. S. (2004) Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.170-180.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Olá, sou doutoranda em Lingüística Aplicada pela Unicamp e estou pesquisando sobre *leitura na internet*. Gostaria que você respondesse a este questionário de forma bem completa, ou seja, relatando detalhadamente o que pensa sobre cada questão, sem se preocupar com o vocabulário e com os possíveis erros de português. Muito obrigada pela contribuição!

1- Você se utiliza da internet para ler? Por quê? Em que situações?

2- Quando você lê textos em *sites* da internet, de que forma você procede? Explique com detalhes.

3- Que tipos de textos *on-line* você lê? Por quê?

4- Você vê diferenças entre ler um texto impresso e um texto *on-line*? Explique.

IDADE: _____ SEXO: _____ PROFISSÃO: _____
FACULDADE: _____ CURSO/TERMO: _____

DIRETRIZES MEC - Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)

Apresentação

A crescente e irreversível presença do computador — dos recursos de informática de um modo geral — nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas tornou indispensável, como ação de governo, a informatização da Escola Pública. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, está cada vez mais informatizada.

As ações previstas neste documento inserem-se num contexto político-pedagógico mais amplo, no qual se situam, entre outras: livro didático, parâmetros curriculares nacionais, TV Escola, educação a distância, valorização do magistério, descentralização de recursos para escolas e avaliação da qualidade educacional.

O Programa Nacional de Informática na Educação, ora proposto pelo Ministério da Educação, pretende iniciar o processo de universalização do uso de tecnologia de ponta no sistema público de ensino. A garantia de otimização dos vultosos recursos públicos nele investidos, reside, em primeiro lugar, na ênfase dada à capacitação de recursos humanos, que precede a instalação de equipamentos e responde por 46% do custo total do programa.

A exigência de infra-estrutura física e de suporte técnico para funcionamento dos equipamentos, em segundo lugar, assegura o uso educacional dos mesmos.

O respeito à autonomia pedagógico-administrativa dos sistemas estaduais de ensino, em terceiro lugar, levou o Ministério da Educação a propor a implementação descentralizada do Programa, tornando-o flexível e contextualizado. Isto evita os riscos de ignorar peculiaridades locais, rumos já traçados e esforços desenvolvidos ou em desenvolvimento por outras esferas administrativas, ampliando assim as possibilidades de êxito.

Este trabalho deixa claro as linhas mestras traçadas pelo Ministério da Educação para atingir o objetivo de informatizar a Escola Pública, trata das ações e respectivas estratégias de implementação do Programa e, por fim, aborda aspectos tecnológicos e financeiros inerentes à proposta.

Estamos vivendo num mundo dividido em blocos aparentemente estanques de países em situações opostas de bem-estar. Relatório do Banco Mundial de 1992, citado por DOWBOR, informa que em 1990 o PIB mundial foi 22 trilhões de dólares, para uma população de 5,3 bilhões de habitantes. Isto significa uma renda per capita anual de 4.200 dólares, suficiente, em tese, para garantir a todos os cidadãos uma certa dignidade de vida. Desses recursos, entretanto, US\$ 16 trilhões (72%) ficaram com 800 milhões de habitantes dos países do Norte, 15% da população mundial. Segundo este autor, na mesma época 3 bilhões de pobres do planeta tinham renda anual média de 350 dólares, ou seja, cerca de 1/60 da renda per capita do cidadão do Norte.

O Informe Mundial de Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (1993) afirma que existe grande defasagem entre os países do Norte e os do Sul, em termos de conhecimento, especialmente no que se refere à capacidade de assimilar e aplicar ciência e tecnologia voltadas para o desenvolvimento em geral.

Os dados mundiais sobre educação permitem associar, de um modo geral, situações sociais críticas a países que não oferecem educação básica de qualidade a suas populações, não priorizando, dessa forma, a dimensão humana do desenvolvimento. Nas sociedades democráticas que dispõem de fortes programas de capacitação de recursos humanos e sistemas educacionais em expansão, geralmente o cenário é outro: estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de

um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações.

Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e influem na economia, na política e na organização das sociedades. São responsáveis pelas principais características do modus operandi da "aldeia global": internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental.

Mudanças nos sistemas de conhecimento da sociedade implicam transformações em operações produtivas e nos negócios, levam à criação ou substituição de produtos e à racionalização de procedimentos decisórios. O conhecimento acelera processos, torna instantâneas inúmeras ações de interesse econômico e gera um novo quadro organizacional caracterizado, principalmente, pela flexibilidade decorrente da utilização de equipamentos informatizados e programáveis. Este quadro determina profundas alterações no mercado de trabalho.

O momento histórico-social brasileiro apresenta características que favorecem a melhoria das condições de desenvolvimento, fato que pode ser creditado à consolidação da estabilidade econômica e da vivência democrática. Temos, hoje, clima propício para tratar como objetivos nacionais permanentes e atuais: eficiência da estrutura social, qualidade de vida da população e construção de uma sociedade mais justa, solidária e integrada.

Justificativa

Especialistas afirmam que a maioria dos empregos que existirão nos próximos dez anos ainda não existem hoje, porque o conhecimento especializado está tendo uma vida média cada vez menor e será, muito provavelmente, substituído ou complementado por outro a curto e médio prazos. Isto faz crescer a importância da capacitação de recursos humanos, porque os indivíduos não devem ser formados apenas uma vez durante sua vida profissional: novas qualificações em função de novas necessidades impõem constantes aperfeiçoamentos.

Há uma nova gestão social do conhecimento a partir do desenvolvimento de novas técnicas de produção, armazenamento e processamento de informações, avançando pelo progresso da informática e das telecomunicações.

Os computadores estão mudando também a maneira de conduzir pesquisas e construir o conhecimento, e a forma de planejar o desenvolvimento tecnológico, implicando novos métodos de produção que deixam obsoleta a maioria das linhas de montagem industriais clássicas.

Técnicas e modelos computacionais vêm sendo empregados na área cognitiva para investigar como o conhecimento é produzido e representado pela mente. No campo da Inteligência Artificial os computadores simulam os processos intelectuais, organizam e hierarquizam informações criando, assim, novos conhecimentos. A informática e as telecomunicações vêm transformando a vida humana ao possibilitar novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual, o que muito modificará as instituições educacionais e outras corporações.

A exigência de novos padrões de produtividade e competitividade em função dos avanços tecnológicos, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a evolução tecnológica vem afetando não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e requerem um novo posicionamento da educação. Ao lado da necessidade de uma sólida formação básica, é preciso, também, desenvolver novos hábitos intelectuais de simbolização e formalização do conhecimento, de manejo de signos e representação, além de preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa.

O acesso à informação é imprescindível para o desenvolvimento de um estado democrático. Uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes se mantiverem nas mãos de uns poucos iniciados. É, portanto, vital para a sociedade brasileira que a

maioria dos indivíduos saiba operar com as novas tecnologias da informação e valer-se destas para resolver problemas, tomar iniciativas e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto, é usar o computador como prótese da inteligência e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento. E o locus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional.

O Ministério da Educação, no papel político-estratégico de coordenar a Política Nacional de Educação, tem criado ou reformulado mecanismos de apoio ao sistema público de educação, para o qual traçou, dentre outras, as seguintes diretrizes: fortalecimento da ação pedagógica do professor na sala de aula e da gestão da escola, maior envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo ensino-aprendizagem. Este Programa, portanto, se insere no conjunto de ações desenvolvidas em respeito a estas diretrizes.

Objetivos

1- Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem

Qualidade educacional pressupõe introdução de melhorias no processo de construção do conhecimento, busca de estratégias mais adequadas à produção de conhecimento atualizado e desenvolvimento no educando da habilidade de gerar conhecimento novo ao longo da vida. Implica diversificar espaços do conhecimento, processos e metodologias.

É uma qualidade comprometida com a equidade, e, por isto, com a tentativa de – numa sociedade cada vez mais tecnologicamente evoluída – oportunizar a todos:

- a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação;
- os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto.

2- Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas

É preciso diminuir a lacuna existente entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximar a escola da vida, expandindo-a em direção à comunidade e tornando-a facilitadora das interações entre os atores humanos, biológicos e técnicos. Esse novo meio ecológico é composto pelas mentes humanas e as redes técnicas de armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações. Para a criação dessa nova ecologia é importante que o professor encare os elementos do contexto em que vive o aluno e as incorpore no cotidiano da escola, criando, assim, um novo ambiente semelhante à vida, ao que o aprendiz encontrará nas atividades sociais, nos serviços e nas organizações.

O desenvolvimento das estruturas mentais é influenciado pela cultura, pela linguagem usada pela coletividade e pelas técnicas de produção, armazenamento e transmissão das representações da informação e do saber. Por isto, as novas tecnologias da informação devem ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana.

3- Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico

A capacidade de gestão e de processamento de informações na sociedade atual caracteriza a competição entre as diferentes realidades produtivas, requerendo dos indivíduos intuição, criatividade, agilidade de raciocínio associada ao manejo da tecnologia e maior conhecimento técnico. A moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o progresso e a expansão do conhecimento e, a fim de permitir emancipação individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia.

4- Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida

As modernas tecnologias de informação e comunicação tornam crescentes as tendências de surgimento de uma sociedade planetária. Isto exige seres sociais capazes de se comunicar, conviver e dialogar num mundo interativo e interdependente. Seres que entendam a importância de subordinar o uso da tecnologia à dignificação da vida humana, frutos de uma educação voltada para a democracia e amparada em valores, tais como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade.

Abrangência

O Programa abrangerá a rede pública de ensino de 1º e 2º graus de todas as unidades da federação. Para o biênio 97/98, está prevista a aquisição de 100.000 computadores, cuja instalação nas escolas respeitará critérios acordados entre a Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais da Educação (vide anexo).

Deverão ser beneficiadas, nesta primeira etapa (97-98) do Programa Nacional de Informática na Educação, cerca de 6 mil escolas, que correspondem, por exemplo a 13,40% do universo de 44,8 mil escolas públicas brasileiras de 1º e 2º graus com mais de cento e cinquenta alunos. Considerando-se utilização em três turnos, dois alunos por máquina e dois períodos de aula por semana, será possível, durante o período letivo, atender a 66 alunos por máquina. Nesta estimativa não está sendo levada em consideração a utilização dos computadores - que, naturalmente não deverá corresponder à realidade - durante os quatro meses de férias escolares (por alunos ou membros da comunidade).

Estratégias

Este programa será implantado em regime de estreita colaboração entre o Ministério da Educação, os governos estaduais representados por suas respectivas Secretarias de Educação e a sociedade organizada. Suas principais diretrizes estratégicas são:

- subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes;
- condicionar a instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infra-estrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto hardware/software que será fornecido);
- promover o desenvolvimento de infra-estrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público;
- estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação;
- fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida;
- incentivar a articulação entre os atores envolvidos no processo de informatização da educação brasileira;
- institucionalizar um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias.

Ações

Mobilização e adesão

A mobilização destina-se à sensibilização de instituições educacionais e da sociedade civil organizada para compreensão da importância deste Programa, visando a alicerçar na co-participação a qualidade da adesão ao mesmo e dos respectivos resultados.

A adesão representa um compromisso com os objetivos e estratégias do Programa e seus resultados. Observará as etapas a seguir explicitadas.

Elaboração e aprovação dos projetos estaduais de informática na educação

Os estados elaborarão seus projetos de acordo com o seguinte roteiro aprovado pelo CONSED:

- criação pela Secretarias Estaduais da Educação de uma comissão para elaboração do projeto;
- especificação do projeto, incluindo a visão do estado em relação à tecnologia educacional, respeitando as diretrizes nacionais do Ministério da Educação, a descrição do estágio de informatização das escolas (instalações físicas, plataformas tecnológicas, finalidades pedagógicas, equipes envolvidas), o estabelecimento de objetivos e metas e o desenvolvimento do plano de implantação (estratégias, recursos, participação do Estado no financiamento do projeto, prazos, equipamentos, capacitação e sistemática de acompanhamento e avaliação);
- encaminhamento ao Ministério da Educação para análise e aprovação.

Planejamento de informatização das escolas

Paralelamente à elaboração de seu projeto de informática na educação, o Estado estabelecerá as condições mediante as quais as escolas públicas de 1º e 2º graus poderão ser informatizadas, seguindo as orientações do projeto estadual. Basicamente, cada escola deverá estabelecer seu planejamento tecnológico-educacional, com um horizonte de no mínimo 5 anos, indicando:

- objetivos educacionais;
- opções tecnológicas escolhidas em função das orientações do projeto do Estado;
- proposta de capacitação de recursos humanos;
- outros aspectos específicos;
- identificação da contrapartida da escola, indicando possíveis fontes de financiamento;
- cronograma de implantação.

Aprovação dos projetos das escolas

Aprovado o projeto estadual e divulgadas as condições de adesão das escolas, o Estado passará a receber os planos das escolas para análise e aprovação. Para tal finalidade e visando a garantir a distribuição equitativa dos recursos tecnológicos, o Estado constituirá uma Comissão Julgadora, na qual estarão representados no mínimo:

- as Secretarias Municipais de Educação da capital e dos municípios mais populosos;
- a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- as universidades;
- o Ministério da Educação;
- a comunidade escolar (pais, pessoal docente, técnico e administrativo e alunos).

Análise pelo Ministério da Educação

Os projetos consolidados das escolas serão encaminhados ao Ministério da Educação para fins de análise, podendo haver, por parte deste último, solicitações de alteração ou complemento de informação.

Os prazos do processo de adesão deverão ser compatibilizados com o cronograma de instalação dos equipamentos de informática e a proposta de capacitação dos professores e técnicos de suporte.

Capacitação de recursos humanos

Filosofia do processo

O sucesso deste Programa depende fundamentalmente da capacitação dos recursos humanos envolvidos com sua operacionalização. Capacitar para o trabalho com novas tecnologias de informática e telecomunicações não significa apenas preparar o indivíduo para um novo trabalho

docente. Significa, de fato, prepará-lo para ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação.

A capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade.

Está prevista a alocação de técnicos de suporte em informática para as escolas (no mínimo um por escola). Estes técnicos, preferencialmente, serão egressos de escolas profissionalizantes de 2º grau e terão sua formação complementada por cursos específicos, cujos currículos, também, serão detalhados por este Programa.

O processo de capacitação de recursos humanos para o Programa, em síntese, será desenvolvido da seguinte forma:

- seleção e capacitação de professores oriundos de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante, destinados a ministrar a formação dos professores multiplicadores;
- seleção e formação de professores multiplicadores, oriundos da rede pública de ensino de 1º e 2º graus e de instituições de ensino superior e técnico-profissionalizante;
- seleção e formação de técnicos de suporte em informática e telecomunicações;
- seleção e formação de professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus (que atuarão nas escolas, com os equipamentos e software fornecidos pelo Ministério da Educação).

Os professores destinados à formação dos multiplicadores serão selecionados em função de sua qualificação profissional em informática e educação. Os demais – multiplicadores e aqueles que atuarão em salas de aula – deverão ter um perfil que os leve a ser:

- autônomos, cooperativos, criativos e críticos;
- comprometidos com a aprendizagem permanente;
- mais envolvidos com uma nova ecologia cognitiva do que com preocupações de ordem meramente didática;
- engajados no processo de formação do indivíduo para lidar com a incerteza e a complexidade na tomada de decisões e a responsabilidade decorrente;
- capazes de manter uma relação prazerosa com a prática da intercomunicação.

Objetivos

Estruturar um sistema de formação continuada de professores no uso das novas tecnologias da informação, visando o máximo de qualidade e eficiência;

Desenvolver modelos de capacitação que privilegiem a aprendizagem cooperativa e autônoma, possibilitando aos professores de diferentes regiões geográficas do país oportunidades de intercomunicação e interação com especialistas, o que deverá gerar uma nova cultura de educação a distância;

Preparar professores para saberem usar as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica;

Estratégias de implementação

Descentralizar a capacitação de professores e técnicos de suporte;

Incentivar a interação de professores, destacando a importância de um processo cooperativo no qual professores capacitam professores;

Estimular a participação de educandos-líderes como monitores;

Valorizar a experiência profissional dos educadores, utilizando-a como forma de motivação para o seu engajamento no processo;

Interagir com a comunidade agregando recursos locais ao esforço de capacitação.

Implantação dos núcleos de tecnologia educacional

Os Núcleos de Tecnologia Educacional serão estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas, responsáveis pelas seguintes ações:

- sensibilização e motivação das escolas para incorporação da tecnologia de informação e comunicação;
- apoio ao processo de planejamento tecnológico das escolas para aderirem ao projeto estadual de informática na educação;
- capacitação e reciclagem dos professores e das equipes administrativas das escolas;
- realização de cursos especializados para as equipes de suporte técnico;
- apoio (help-desk) para resolução de problemas técnicos decorrentes do uso do computador nas escolas;
- assessoria pedagógica para uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem;
- acompanhamento e avaliação local do processo de informatização das escolas.

Os NTE serão instalados em dependências físicas já existentes, conforme planejamento e escolha a serem feitos em conjunto pelo Ministério da Educação, estados das Secretarias Estaduais da Educação e municípios (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação) e com preferência para:

- escolas mais avançadas no processo de informatização;
- escolas normais (de magistério);
- escolas técnicas federais, cuja maioria conta com cursos profissionalizantes em informática;
- universidades;
- Centros Federais de Educação Tecnológica;
- instituições destinadas à capacitação de recursos humanos implantadas por estados e municípios.

Em média, cinquenta escolas estarão vinculadas a cada Núcleo, dependendo de condições tais como número de alunos, dispersão geográfica, etc.

Os Núcleos disporão de uma equipe composta de educadores e especialistas em informática e telecomunicações e serão dotados de sistemas de informática adequados. Terão, também, um papel de destaque no processo de formação da Rede Nacional de Informática na Educação, atuando como concentradores de comunicações para interligar as escolas a eles vinculadas a pontos de presença da INTERNET e da Rede Nacional de Pesquisa. Desta forma, poderão ser obtidas economias substanciais de escala nos custos de telecomunicações do Programa.

Definição de especificações técnicas

A utilização de microcomputadores compatíveis com o padrão IBM/PC predomina no Brasil. Em quase todos estes computadores operam, em várias versões, uma interface gráfica do tipo MS-Windows e um conjunto integrado de software para automação de escritórios composto, em geral, por editor de textos, planilha de cálculo eletrônica, gerenciador de banco de dados relacional e gerador de apresentações. O momento atual da informatização no Brasil também é caracterizado pelo crescimento da interligação de computadores em rede e à Internet e do uso de recursos sofisticados, como impressão em cores e multimídia.

O modelo tecnológico disponibilizado pelo Ministério da Educação para a rede pública de ensino, deverá ser o mais próximo possível do predominante nas organizações informatizadas do Brasil, pois estas constituem importante fatia do mercado de trabalho dos egressos das escolas públicas. Por isto, o Ministério da Educação deverá adquirir:

- microcomputadores compatível com o padrão IBM/PC;
- impressoras policromáticas com tecnologia ink jet;
- interface gráfica do tipo MS-Windows;

- conjunto integrado de software para automação de escritórios;
- hardware e software necessários para interligar os computadores fornecidos entre si, à Internet e à TV-ESCOLA;
- kits multimídia;
- software simulador de uso da Internet (destinado a escolas em que não há serviços de comunicação ou recursos financeiros para contratá-los).

Os microcomputadores, em princípio, deverão ter processadores da categoria Pentium, atualmente bottom line de processadores Intel. As especificações dos equipamentos que o Ministério da Educação entregará aos estados, para serem instalados nas escolas públicas, destinam-se a permitir:

- o uso de software educativo por um período mínimo de cinco anos (sem custos significativos de atualização tecnológica);
- a utilização de recursos de informática com características ergonômicas e de segurança adequadas à preservação da integridade do educando;
- a formação da Rede Nacional de Informática na Educação;
- a otimização do processo de gestão escolar e de avaliação educacional;
- a interação escola/comunidade, inclusive através de cursos da área de informática abertos à comunidade;
- a maximização do tempo de funcionamento contínuo (hardware e software), decorrente do uso de tecnologia robusta e amplamente dominada (isto determina existência de suprimentos e assistência técnica em um grande número de localidades).

A velocidade da evolução tecnológica e a variação da relação custo/benefício em função da tecnologia empregada não recomendam, neste momento, um completo detalhamento do conjunto hardware/software que será adquirido neste programa.

Organização do processo licitatório de bens e serviços

Bens e serviços serão adquiridos através de Concorrência Pública Internacional. Serão princípios norteadores do processo licitatório:

- aquisição de bens e serviços (por lotes regionalmente definidos) instalados e customizados de acordo com o projeto de cada estado e escola;
- inclusão no edital de critérios dificultadores à formação de cartel ou exercício de monopólio;
- avançada tecnologia de produtos que apresente confiabilidade, boa relação custo/benefício e possibilidade economicamente viável de atualização (upgrade) para patamares tecnológicos superiores;
- critérios de especificações que levem em conta aspectos técnicos do fornecimento, além do preço;
- escalonamento de entregas de acordo com a viabilidade de instalação dos sistemas nas escolas, com possibilidade de atualização tecnológica durante o período de entrega ou compensação de eventual baixa de preços do material ofertado (por exemplo: possibilidade de entrega de máquinas com tecnologia superior pelo preço licitado, compensação – financeira ou em produtos e serviços – caso ocorra significativa baixa de preços de bens e serviços licitados entre as datas de cotação e de entrega, etc).
- garantia mínima de três anos;
- treinamento operacional no uso dos produtos fornecidos;
- assistência técnica com abrangência nacional.

Acompanhamento e avaliação

Especialistas em educação estimam que a tecnologia contribui para motivar os alunos e modificar seu comportamento no processo de aprendizagem, ajuda na formação de estudantes

especiais, bem como estimula os professores e os libera de determinadas tarefas administrativas para melhor utilizar seu tempo.

Só haverá, porém, uso efetivo dessa tecnologia na escola se professores, alunos, diretores de escolas, pais de alunos, fornecedores de hardware e software, prestadores de serviços, professores e pesquisadores universitários e governantes compreenderem os seus benefícios potenciais, mas também suas limitações.

É indispensável, portanto, que se estabeleça um processo de acompanhamento e avaliação, com definição de indicadores de desempenho que permitam medir, além dos resultados físicos do Programa, o impacto da tecnologia no processo educacional e as melhorias na qualidade, eficiência e equidade do ensino de 1º e 2º graus.

O estabelecimento de critérios de acompanhamento e dos indicadores deverá contar com a participação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação. A fim de determinar o ponto de partida da avaliação, deverá ser realizado pelo SEEC/Ministério da Educação (Serviço de Estatística da SEDIAE) um censo sobre a situação atual da informatização da escola pública brasileira (marco zero da avaliação). A avaliação do Programa deverá incluir indicadores tais como:

- índices de repetência e evasão;
- habilidades de leitura e escrita;
- compreensão de conceitos abstratos;
- facilidade na solução de problemas;
- utilização intensiva de informação em várias fontes;
- desenvolvimento das habilidades de trabalho em equipe;
- implementação de educação personalizada;
- acesso à tecnologia por alunos de classes sócio-econômicas menos favorecidas;
- desenvolvimento profissional e valorização do professor.

Os projetos estaduais de informática na educação e os projetos tecnológico-educacionais das escolas, pelos motivos expostos, deverão explicitar como serão efetuadas as avaliações qualitativas e quantitativas do uso da tecnologia, em função dos objetivos e metas perseguidos.

Parcerias

As etapas do Programa Nacional de Informática na Educação serão realizadas através das seguintes parcerias:

- Universidades Federais e Secretarias Municipais de Educação (Estaduais e algumas Municipais);
- Governos Estaduais, através das Secretarias de Educação;
- Governos Municipais e Escolas Públicas;
- Governos Estaduais, através de Universidades;
- Setor Administrativo do Ministério da Educação e Fornecedores;
- USP, Institute Of Education (London University) e DEMECs;
- MCT e CNPq

Conclusão

A proposta de apoio ao desenvolvimento e implantação da tecnologia da informática na educação pública, dentro de um programa descentralizado, respeitará as peculiaridades de cada Estado, num ambiente de contínua interação que traz inúmeros benefícios, dentre os quais:

- a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional público brasileiro;
- o baixo custo dos investimentos, correspondente a US\$ 72.00 por aluno beneficiado, já incluída a montagem de infra-estrutura de formação e custeio de profissionais por dois anos, além da capacitação de 25.000 professores;

- o acesso de alunos de menor poder aquisitivo a recursos tecnológicos, possibilitando-lhes uma inserção mais vantajosa no mercado de trabalho;
- a geração direta e indireta de empregos (mormente no setor serviços);
- a difusão da informática em novos mercados consumidores, pelo evidente efeito demonstração nas "vitrines escolares";
- contribuição para o revigoramento e a mudança de perfil de economias locais, mediante formação de recursos humanos melhor capacitados;
- a utilização dos equipamentos pelas comunidades, inclusive em cursos específicos de interesse da vocação econômica local;
- melhoria da gestão escolar;
- acesso a redes de informações globais (INTERNET).