

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO: RELAÇÕES (HIPER)TEXTUAIS SINGULARES

WRITING AND READING PRACTICES IN AN ACADEMIC CONTEXT (HYPER) TEXTUAL SINGULAR RELATIONS

Fabiana Komesu*
Fernanda Correa Silveira Galli**

RESUMO: No presente artigo, temos como objetivo refletir sobre as práticas discursivas de leitura e de escrita em/na rede, mais especificamente, sobre os percursos de leitura/escrita realizados por professores em formação e já formados, com base num motor de busca da internet. Interessa-nos, de maneira particularizada, investigar: i) as relações (hiper)textuais estabelecidas no enredamento entendido como viabilizado por recursos eletrônicos; ii) as marcas discursivas que (se) fazem emergir (n)um modo *singular* de ler (e de escrever). O conjunto do material foi produzido num curso de extensão universitário sobre leitura e ciberespaço, cuja proposta consistia na produção de um desenho do percurso de leitura num motor de busca da internet, a partir do significante “maçã”. Inscritas no referencial teórico da Análise do Discurso francesa e em pressupostos advindos dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), procuramos discutir o funcionamento de mecanismos de busca da internet e os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito em seu trajeto de leitura/escrita.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Leitura; Escrita; (Hiper)texto; Rede.

ABSTRACT: The present article aims at reflecting about the discursive practices of writing and reading on the net, more specifically about the writing and reading methods used by the undergraduate and graduated teachers, based on an internet search engine. It's of interest to investigate: i) the (hyper) textual relations established in the context thought as permitted by the electronic resources; ii) the discursive marks that arise (are arisen) in a singular way of reading (and/or writing). The set of material was produced during a university extension course about reading and cyberspace, whose context consisted of a drawing production of the reading process on an internet search engine, on the basis of the signifier “apple”. Based on the French Discourse Analysis and assumptions from the New Literacy Studies, we intended to discuss the operating procedures of the internet search and the effects of meanings produced by the subject during his/her reading/writing process.

keywords: Academic Literacy; Reading; Writing; (Hyper)Text; Net.

* Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto (SP), Doutora em Linguística, Professora Assistente Doutora, e-mail: komesu@ibilce.unesp.br

** Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto (SP), Doutora em Linguística Aplicada, Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/SJRP, Bolsista PNPD/CAPES, e-mail: fcsgalli@hotmail.com

LEITURA E ESCRITA: A FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DIGITAL

Contraparte constitutiva da atividade de escrita, a atividade de leitura pode ser concebida de diferentes perspectivas teóricas. No campo dos estudos da linguagem, pode-se destacar, por exemplo, as abordagens estruturalista, cognitivista, interacionista, discursiva, as quais têm pontos de aproximação e de distanciamento no que se refere ao tratamento dado à temática (cf. MARCUSCHI, 1984; KATO, 1985; KOCH, 1993; KLEIMAN, 1999; ORLANDI, 2000; POSSENTI, 2001; CORACINI, 2002; KOCH; ELIAS, 2006; de PIETRI, 2007, por critério de ano de publicação), também, por outras disciplinas – como educação, psicologia, história, filosofia, sociologia, para citar apenas algumas. As diferentes abordagens sobre a questão da leitura – de interesse para os estudos de letramento, de modo geral, e para os estudos de letramento acadêmico, de modo específico – vêm sendo cada vez mais requisitadas, dada a emergência incessante de tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC) nas instâncias sociais, a exemplo da educacional. Considerando-se que há, potencialmente, possibilidade de acesso a arquivos em rede, em quaisquer línguas, independentemente do lugar geográfico no qual o sujeito se encontra, poder-se-ia, pois, projetar uma noção de “super-leitor” com potencial poder de ler e produzir quaisquer textos? É possível considerar o surgimento de novas práticas discursivas de leitura, segundo novas formas textuais materializadas em novos suportes, enfim, segundo novos leitores? De que maneira a instituição acadêmica pode auxiliar no entendimento de novas práticas discursivas de leitura e escrita, considerando-se seu papel explícito na formação do professor e do aluno? Essas são questões que ocupam o horizonte de nossos interesses, em especial porque presenciamos, não somente no contexto acadêmico, a circulação de discursividades que retomam memória histórica sobre leitura e escrita, as quais, no entanto, parecem não se inscrever como *inovadoras*, como pretendem os adeptos mais entusiastas dos usos de tecnologias, defensores de visão determinista segundo a qual diferentes tecnologias seriam “capazes de formatar grandes mudanças nas estruturas e processos macrossociais bem como nas capacidades cognitivas individuais dos seres humanos”, nas críticas, dentre outros, de Warschauer (2003 *apud* Buzato, 2006), Lankshear e Knobel (2011), Kalantzis e Cope (2012).

Em tempos de novas ordens sociais, o uso das TIC parece se consagrar *per se*, como se a instrumentalização, por meio do acesso a ferramentas tecnológicas, fosse condição suficiente para o pretenso sucesso na formação acadêmica (do universitário, professor em formação; do (futuro) aluno desse (futuro) professor; do professor já formado) e na prática profissional. Desse modo, nos parece que refletir sobre práticas discursivas de leitura e escrita em/na rede tem relevância na medida em que se trata de proposta que permite, ainda, a problematização dos efeitos das tecnologias no imaginário social. A hipótese de partida é a de que, embora um motor de busca, como o mundialmente conhecido *Google*, ofereça indexação de trilhões de páginas *web* para que usuários da rede

possam, sob a aparente impressão de terem liberdade irrestrita, pesquisar as informações que quiser (KOMESU, 2010), por meio do uso de palavras-chave e operadores – ignorando, portanto, que essa trilha de leitura é criada com informações “filtradas” por critérios “invisíveis” (inacessíveis) ao usuário (PARISER, 2012) –, os percursos realizados pelo sujeito-leitor rompem com a tentativa de estabilização do próprio motor de busca. De uma perspectiva etnográfico-discursiva (CORRÊA, 2011), marcamos que o sujeito-leitor, inscrito em/na rede, promove sentidos segundo modo *singular* (não individual, mas histórico) de ler, de maneira que um significante num texto é interpretado na relação com outros, na relação entre dito e não-dito, “no entrecruzamento da linguagem e da história.” (PÊCHEUX, 2002, p.44).

Elegemos para esta reflexão duas produções textuais verbo-visuais resultantes de atividade realizada por professores em formação e já formados,³ regularmente inscritos num curso de extensão⁴ sobre leitura e ciberespaço. A proposta⁵ era a de que executassem produção textual verbo-visual (um desenho) do percurso de leitura num motor de busca da internet, a partir do significante “maçã”, ou seja, com base no enunciado que consistia da seguinte instrução: “Com base em Xavier (2004) e tendo como ‘fio condutor’ a reflexão sobre LEITURA - CIBERESPAÇO - HIPERTEXTO, faça um desenho que represente seu percurso de leitura numa ferramenta de busca de sua escolha, a partir da pesquisa de MAÇÃ”. Destacamos que o *site* do *Google* foi utilizado por 100% dos participantes, embora não tenha sido apresentada instrução prévia alguma sobre qual motor de busca deveria ser utilizado na realização da atividade. O fato de esse motor de busca ter sido o mobilizado (e nenhum outro) pode ser entendido, de um lado, como reconhecimento explícito da eficiência do serviço; de outro, como imposição de (único) modo de leitura da rede (eletrônica, de sentidos). Não por acaso, no ano de 2012, a Academia Sueca, ao tentar incluir numa lista de neologismos o termo *ogooglebar* – “ingugável”, em sueco –, referente a algo que o usuário não pode encontrar na *web* por meio de motor de busca, foi impedida judicialmente, por ação da empresa norte-americana, a qual avaliou que *não existe o que não pode ser encontrado na rede* por meio de um motor de busca como, por exemplo, o *Google*. Com base, pois, em pressupostos advindos da Análise do Discurso de linha francesa e dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), procuramos discutir o funcionamento de motores de busca na internet – especialmente o do *Google* – e os efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito (professor em formação, professor já formado) em seu trajeto de leitor e escrevente. Interessa-nos, sobretudo, investigar: i) as relações (hiper)textuais estabelecidas no enredamento viabilizado tanto por recursos eletrônicos quanto por práticas discursivas, e ii) as marcas discursivas que (se) fazem emergir (n)um modo *singular* de ler (e de escrever).

³ “Professor já formado” é uma convenção utilizada para fazer menção àquele que já se graduou pelo menos uma vez no ensino superior. Acreditamos que, em nível profissional, o professor está em constante (trans-)formação, considerando-se a dinâmica de um trabalho orientado por saberes e produção de conhecimento.

⁴ Curso presencial de extensão universitária intitulado “Leitura – sentidos do/no ciberespaço”, com duração de 16 horas, oferecido a alunos regularmente inscritos nos Cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia e aos inscritos no Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, campus de São José do Rio Preto (SP), nos meses de março e abril de 2014.

⁵ A proposta foi apresentada depois de leitura e discussão desse e de outros artigos em encontros presenciais.

DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A REDE DAS REDES

A aprovação do Marco Civil da internet no Brasil, em 23 de abril de 2014, assinala, de maneira concreta, mais um ponto no que se refere às transformações da rede mundial de computadores, datada de 1969 como programa que propunha nova forma de comunicação entre bases militares e departamentos de pesquisa dos Estados Unidos. Essa proposta, que se configurava em torno de elementos relacionados a “alternativas de segurança e garantias de comunicação estratégica num mundo dividido e imantado pela Guerra Fria” (VOGT, 2014), teve seus desdobramentos nas últimas décadas, contribuindo, segundo Vogt, “institucionalmente, para a sua viabilização”, e para o que a internet representa na atualidade. O projeto de lei nomeado “constituição da internet” no Brasil coloca em evidência questões que envolvem o uso da rede – como privacidade, liberdade de expressão, guarda e uso de dados, neutralidade (SANTOS, 2014) –, as quais, de nosso ponto de vista, já estavam, de algum modo, colocadas em circulação quando da criação da ARPANet (*Advanced Research Projects Agency Network*).

Diante do crescimento da internet e das possibilidades de transformação – comportamental, comercial, jurídica, educacional, dentre outras –, incitadas pelo funcionamento da rede, parece que a criação de um documento de lei se estabelece como tentativa de (re) organização política. Nesse âmbito, destacamos o conceito de “neutralidade” que integra o referido projeto, tal como abordado por Santos (2014), por considerar sua relevância para nossa discussão no que diz respeito a sua circulação: primeiro, porque a ideia de neutralidade está (ou deveria estar) no cerne do funcionamento da rede, em especial na chamada “gestão dos conteúdos”; segundo, porque é (ou deveria ser) um dos princípios fundadores da internet, especificamente no que se refere a um “controle da rede”, supondo que fosse possível. Com base no pesquisador norte-americano Tim Wu, que cunhou o termo “neutralidade da rede” – em inglês, *net(work) neutrality* – em 2003, com foco nos aspectos econômico e comercial, Santos (2014) destaca que o valor singular da rede depende da característica de “ser neutra” e que, segundo Wu, neutralidade tem relação com políticas de inovação. No texto aprovado no Brasil, a neutralidade de rede obriga provedores de acesso a dar tratamento equânime a toda informação que trafega na internet. Não é permitida distinção em função do tipo, da origem ou do destino dos pacotes de dados, com privilégio de certos serviços do próprio provedor de acesso ou de terceiros ou, ainda, dos que possam pagar mais, o que prejudicaria “a concorrência e a inovação com uma espécie de pedágio discriminatório. É a neutralidade, portanto, que pode assegurar que novos produtos briguem com gigantes digitais estabelecidos sem serem prejudicados na linha de largada.” (MATTOS, 2014). É facultada a venda de diferentes velocidades de acesso, mas sem discriminação de conteúdo, portanto, segundo princípio de neutralidade.

Se a internet é uma rede de comunicações e informações que se constitui como uma arena de competição por visibilidade nesse “mercado”, cujo interesse maior é o

usuário, tal como coloca Wu (2003 *apud* Santos, 2014), a ideia de neutralidade parece ficar comprometida, em especial, se associada à proposta do “*end-to-end*, que diz que o controle da rede deve estar nas pontas, ou seja, os intermediários (provedores de acesso) devem abster-se de tomar decisões que cabem apenas aos usuários finais” (SANTOS, 2014). A noção de neutralidade da rede fica também comprometida se se pensar a oferta de conteúdos personalizados para cada usuário, conforme discute Pariser (2012) em *O filtro invisível*. Para o autor, toda busca funciona de modo a filtrar as informações da rede, oferecendo como resultado aquilo que “o algoritmo do Google sugere ser melhor para cada usuário específico” (PARISER, 2012, p.8), a partir de técnicas – como IP, *cookies*, histórico (ver nota de rodapé n.º 4) – que possibilitam o acesso a conteúdo “perfeito” e, ao mesmo tempo, privilegiem o “indispensável” e omitam o “irrelevante” para o usuário. Do ponto de vista da chamada inteligência artificial, trata-se de algoritmos capazes de estabelecer correspondência entre usuário (consumidor) e hábitos (de consumo) registrados em seu histórico como navegador na internet; do ponto de vista etnográfico-discursivo, trata-se do mapeamento de práticas de leitura e escrita, as quais colocam em evidência práticas discursivas do sujeito segundo *memória discursiva* da linguagem.

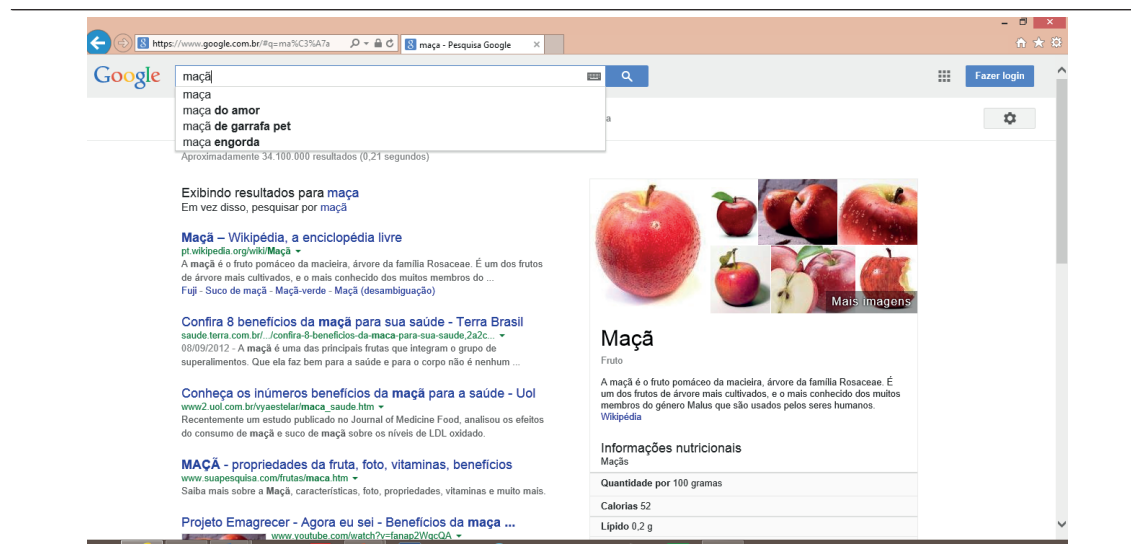
A ideia de que existiria “filtro invisível” que regeria o funcionamento de motores de busca na internet – não havendo, portanto, princípio de neutralidade de acesso à informação, bem maior em sociedades ditas democráticas – se aproxima, de certa maneira, da consideração de aspectos “ocultos” que regem práticas letradas, de modo geral, e práticas letradas acadêmicas, de maneira específica, na reflexão promovida, dentre outros, por Lea e Street (2006), Street (2009) e Corrêa (2011). Segundo Street (2009), aspectos “ocultos” são colocados em evidência quando, por exemplo, da avaliação de produções textuais acadêmicas, uma vez que existiriam aspectos cobrados na avaliação feita por supervisores, assessores e editores de revista, os quais não são explicitados nem discutidos no processo de ensino. Em Lea e Street (2006), Corrêa (2011) observa que, embora o tema dos aspectos “ocultos” do letramento não seja central naquele trabalho, há momentos em que a questão do letramento “oculto” reaparece, a exemplo, ainda segundo esse autor, do chamado modelo de letramentos acadêmicos que, ao destacar relações entre pessoas, instituições e identidades, “ocultaria” “contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais”.

De nosso ponto de vista, essa aproximação entre “filtro invisível” e “aspectos ‘ocultos’ dos letramentos acadêmicos” permite pensar questões relacionadas ao professor em formação e ao já formado num contexto sócio-histórico que, inegavelmente, privilegia o uso de tecnologias de informação e comunicação, tanto da perspectiva do profissional em formação quanto da perspectiva do aluno (de uma sociedade) que poderá formar. Trata-se da passagem de uma concepção de sujeito empírico para uma concepção de sujeito do discurso (CORRÊA, 2011) constituído num processo discursivo que é lhe mais amplo. Para o que nos interessa, trata-se da passagem de uma con-

cepção de *usuário das tecnologias* para *sujeito da linguagem* constituído em meio a procedimentos nem sempre evidentes (visíveis, aparentes), não porque sejam da ordem da censura ou da violência, mas porque são da *ordem do(s) discurso(s)* (FOUCAULT, 1996; PÊCHEUX, 2002; 2009), do que *pode* ser lido/visto e escrito/dito em função de *já-ditos* os quais, situados no processo discursivo, historicizam a condição de sujeito da linguagem (CORRÊA, 2011).

Se, da perspectiva da técnica, há potencial de acesso a *tudo* que está em rede, da perspectiva do discurso há procedimentos que constroem a emergência de um “super-leitor” (o que poderia ler e produzir quaisquer textos), ainda que seja esse, certamente, um dos objetivos de professores em formação e dos já formados. Interessa-nos, pois, “observar as implicações discursivas dessas técnicas” (FARIA, 2014, p.15) quanto a percursos de leitura/escrita na/em rede, a partir de um motor de busca da internet, o que nos encaminha para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem na relação com a história e com a ideologia, e nos faz problematizar: i) as relações (hiper)textuais estabelecidas no enredamento entendido como viabilizado por recursos eletrônicos; ii) as marcas discursivas que (se) fazem emergir (n)um modo *singular* de ler (e de escrever). Considerar que um motor de busca como o *Google* pode mostrar ou ocultar informações, ou, ainda, “adivinhar” aquilo que o usuário vai escrever para, então, filtrar e moldar fluxo dos conteúdos, significa assumir que a técnica pode controlar o que é da ordem dos discursos. No âmbito da linguagem, é sabido que, mesmo diante de resultados semelhantes, a repetição emerge estruturalmente e, no plano da significação, “desliza” na produção e disseminação dos sentidos.

FIGURA 1 – Resultados para pesquisa de “maçã” no motor de busca Google



Na Figura 1,⁶ vemos o modo como a técnica funciona na tentativa de moldar os fluxos de informação para personalizar as ofertas, o que, segundo Pariser (2012, p.14), acontece a partir de algoritmos que orquestram os produtos e, conseqüentemente, a vida do usuário. Em termos estruturais, ao escrever “maçã” o usuário chega, pelo motor de busca, a uma representação tomada como comum, a esperada no senso comum – fruto pomáceo da macieira, significado que aparece estabilizado tanto nos resultados exibidos por meio de *links* que indicam páginas eletrônicas na rede quanto nas imagens dispostas à direita da página de pesquisa. Destaca-se, nessa incursão pelo motor de busca, a oferta de páginas eletrônicas associadas a benefícios da fruta “maçã” para a saúde dos (usuários) consumidores; destaca-se também, no último *link* visualizado na parte inferior da Figura 1, como determinadas propriedades da fruta estariam associadas a um “Projeto Emagrecer”. Quais seriam, pois, os efeitos discursivos dos recursos de personalização no processo de busca? De nossa perspectiva, entender, por meio da tecnologia, a busca como processo parece ser um modo de eleger nesta reflexão não somente o que é “dito”, o que está disposto no “conteúdo” nos *links* do resultado, mas considerar também o que é da ordem do “não-dito”, o que não aparece, o indizível que, na relação com o dizível, produz efeitos no discurso – entendido, aqui, como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 2009). Os resultados para pesquisa do significante “maçã” num motor de busca como o *Google* colocam em evidência, para o usuário das tecnologias, vínculo com saúde física (consumo da fruta e seus benefícios) e com aparência física (emagrecimento, nem sempre justificado pelo fator “saúde”), modo de ser sujeito na/da linguagem. Nessa visada, o “dito” faz laço com as redes do “não dito”, de maneira que há um deslizamento do campo da técnica para o campo das discursividades possíveis (GALLI e SOUSA, 2013), das leituras possíveis *singularizadas* (não individualizadas) por sujeitos sócio-históricos.

Desse modo, procuramos, em percurso de análise de duas produções, investigar os percursos de leitura num motor de busca da internet, observando relações (hiper) textuais singulares que os constituem e marcas discursivas que (se) fazem emergir (n) um modo singular de ler (e de escrever).

DAS LEITURAS: RELAÇÕES (HIPER) TEXTUAIS SINGULARES

Considerando a relevância da descrição da materialidade analisada para o processo de interpretação, mencionamos que o conjunto do material coletado na já referida atividade do curso de extensão é formado por 17 (dezesete) produções textuais verbo-visuais que atenderam às orientações propostas – a saber: “Com base em Xavier

⁶ Essa foi a página a que quase todos os universitários participantes do curso de extensão tiveram acesso no início da atividade. Houve alterações pontuais de sequência dos links exibidos em cada máquina, o que é justificado em função de técnicas como IP (Internet Protocol ou Protocolo de Internet, identificação do dispositivo em rede local ou pública), cookies (grupo de dados trocados entre navegador e servidor de páginas e colocado em arquivo de texto criado no computador do usuário, quando da primeira conexão) e histórico de navegação de sites visitados.

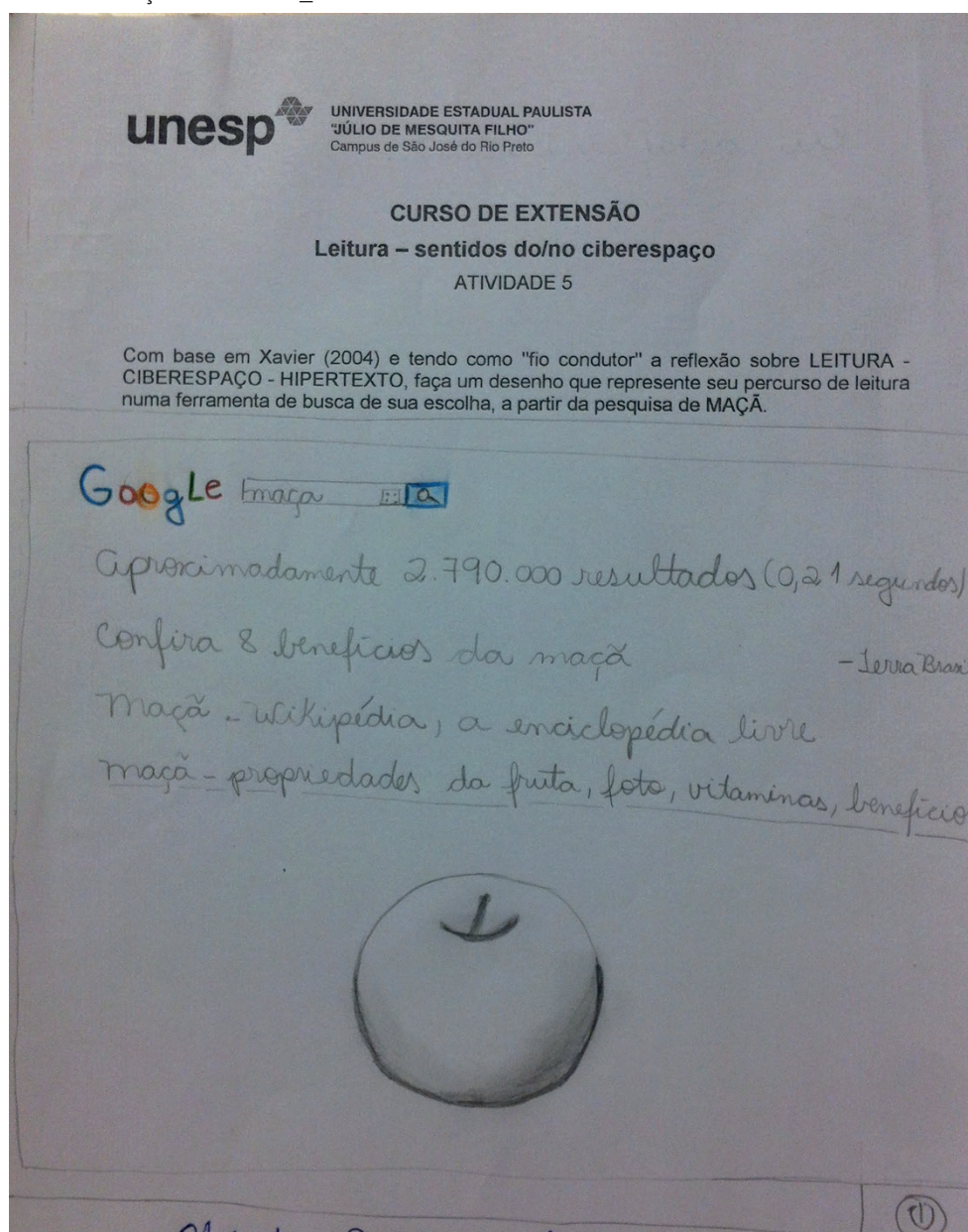
(2004) e tendo como ‘fio condutor’ a reflexão sobre LEITURA - CIBERESPAÇO - HIPERTEXTO, faça um desenho que represente seu percurso de leitura numa ferramenta de busca de sua escolha, a partir da pesquisa de MAÇÃ”. De modo geral, os participantes, professores em formação e os já formados, realizaram a proposta com base em linguagem não verbal (a chamada “imagem”) e linguagem verbo-visual escrita (as chamadas “palavras escritas” ou ainda “palavras”) para representar graficamente o (seu) percurso de leitura com base no motor de busca *Google*, eleito por todos os participantes dessa atividade de leitura/escrita. Embora imagem e palavra sejam entendidos por estudiosos, a exemplo dos da Semiótica Social, como modos distintos de representação da linguagem, conforme discute Komesu (2013), marcamos que ambas representações são mobilizadas na prática da proposta de leitura/escrita do percurso no buscador, de maneira que o processo de produção de sentidos se dá nesse entrecruzamento. Além da representação do percurso por meio da disposição de imagens e de palavras “isoladas” graficamente, a maioria dos participantes apresentou uma descrição em forma de texto, aqui caracterizado por palavras escritas organizadas em forma de parágrafos.

Da maçã, fruto da macieira, escolhida no supermercado numa manhã de outono, às maçãs da arte surrealista de Magritte: eis o ponto de partida para o desenvolvimento da atividade sobre o percurso de leitura num motor de busca na internet, com base no significante “maçã”. A hipótese de partida, explicitada, é a de que os percursos de leitura realizados pelo sujeito da linguagem, com base na prática letrada de escrever “maçã” no motor de busca, rompem com a tentativa de estabilização do próprio buscador, das informações “filtradas” e dos conteúdos estabelecidos como “pertinentes” para o usuário das tecnologias. Da perspectiva teórica a que nos filiamos, pensar em práticas de leitura/escrita implica considerar sentidos que não necessariamente estão em *links*, imagens, palavras escritas, mas que são produzidos pelo sujeito em (suas) relações (hiper) textuais singulares. Adotamos, assim, a noção de (hiper) texto como não exclusiva do ambiente da internet por concebermos que sua natureza heterogênea e não-linear pode se aplicar a textos que circulam, também, em outros espaços.

Com base em Cavalcante (2004, p.163), que reflete sobre os *links* como “aquilo que torna um texto hiper” e, ainda, como relevantes na construção dos sentidos em produções textuais em contexto digital, propomos pensar que certas marcas discursivas funcionam, também, como (hiper)textuais, dadas as redes de sentidos que fazem emergir. Para Cavalcante (2004, p.166), os *links* podem funcionar como as já conhecidas notas de rodapé dos textos impressos, e promover “ligações entre blocos informacionais (outros textos; fragmentos de informação: palavra; parágrafo; endereçamento, etc.) conhecidos como *nós*”; entretanto, destaca a autora, a abertura não compreende toda e qualquer conexão, uma vez que há coerções advindas de formações discursivas as quais “limitam” – não por censura ou violência, mas por procedimentos de exclusão característicos dos discursos – o que *pode e deve* ser lido, visto, escrito (PÊCHEUX, 2009). De modo semelhante, sugerimos que os percursos de leitura realizados pelos

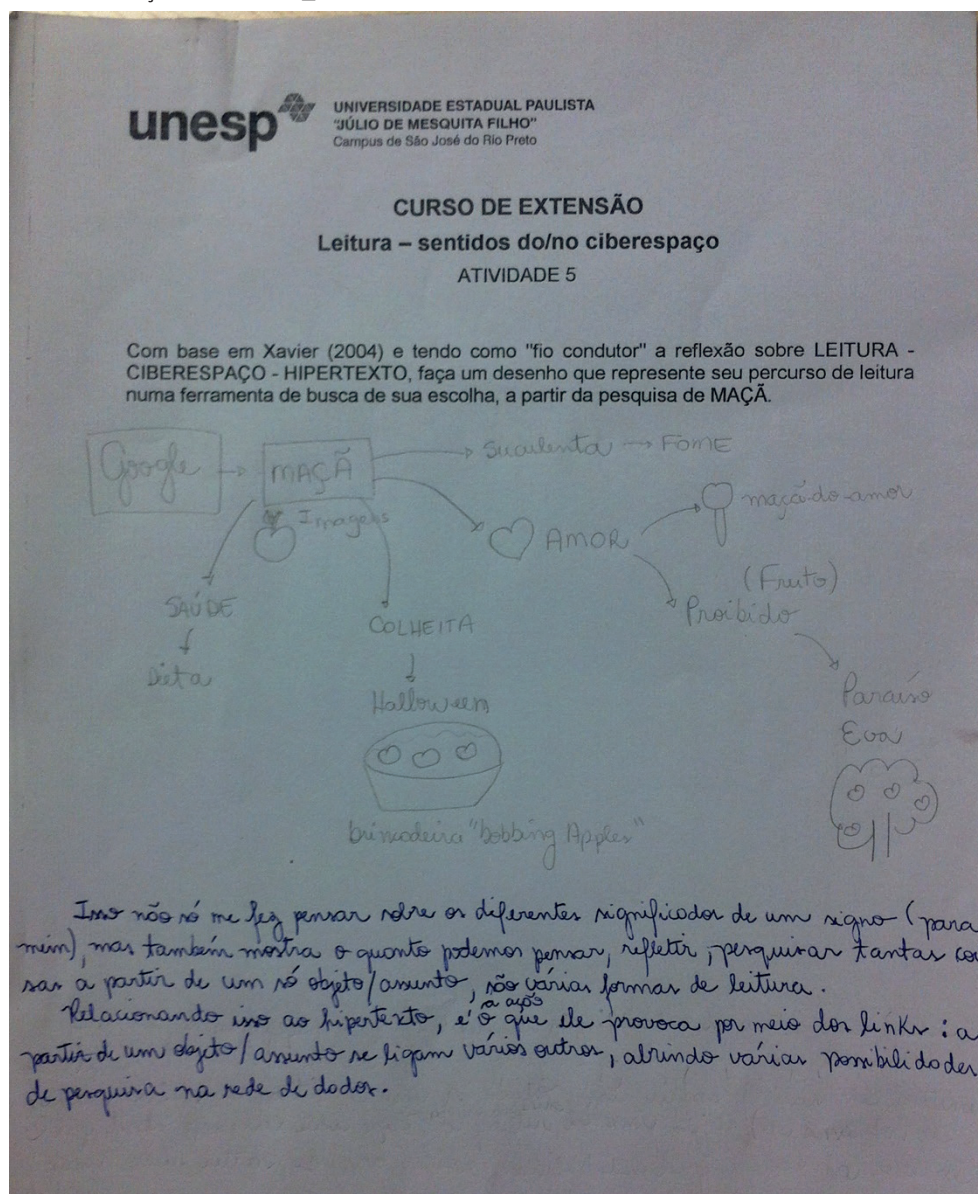
sujeitos no buscador *Google*, embora tenham o mesmo ponto de partida – o signifi-
ficante “maçã” escrito/inscrito no motor de busca –, são representados de maneiras
diferentes. De nosso ponto de vista, não se trata de personalização gerada pela técnica,
a qual produz resultados diferentes para cada usuário, mas de constituição histórica e
ideológica dos sujeitos da linguagem, o que “desliza” para os textos e para os sentidos,
conforme problematizamos a seguir.

FIGURA 2 – Produção textual A5_3⁷



⁷ A codificação é referente a: número da atividade em projeto de pesquisa mais amplo (Atividade 5, portanto, A5); número aleatoriamente atribuído ao participante da pesquisa.

FIGURA 3 – Produção textual A5_2



O fundamental, nos parece, na interpretação dessas produções que representam percursos de leitura dos leitores/escreventes participantes é considerar as relações (hiper) textuais singulares, seja por repetição ou por deslizamento, pois, do contrário, teríamos os resultados dados pelo mecanismo e não os efeitos de sentido produzidos por sujeito sócio-historicamente constituído. A produção apresentada na Figura 2 procura reproduzir resultados a que se pode chegar por meio de um motor de busca como o *Google*. O “desenho” feito pelo universitário coloca em destaque, na parte superior esquerda da página “eletrônica”, a logomarca da empresa, em estilo de fonte e cores próximos aos encontrados no *site* oficial; campo para preenchimento de “palavras-chave” a serem pesquisadas com auxílio da ferramenta (no caso, “maça”, sem til); ícone, em destaque

em branco num fundo azul, de “lupa” para indicação de busca/pesquisa. O texto verbal escrito seguinte indica, a exemplo do que apareceria numa página eletrônica, quantidade aproximada de páginas on-line em que aquela palavra-chave aparece; comentário parentético no qual aparece o tempo cronológico transcorrido para a execução da pesquisa; “chamadas” de páginas eletrônicas em que “maçã” é destaque. A imagem de uma maçã aparece desenhada na parte central ao final da página de papel; a “tela do computador” é encerrada com um “botão” de “desligar” na parte inferior à direita.

O que poderia ser entendido como repetição da técnica, de resultados oferecidos pela ferramenta, é, de nosso ponto de vista, (re)afirmação de discursos que se constituem “no entrecruzamento da linguagem e da história”, na legitimação de práticas sociais relacionadas a, por exemplo, saúde (benefícios de uma alimentação saudável), ciência (necessidade de ingestão de vitaminas), acesso a conhecimento (utilização de enciclopédia livre) num tempo histórico caracterizado e reconhecido por tecnologias de informação e comunicação. Podemos dizer, pois, com Street (2007), que ler/escrever são práticas sociais que envolvem poder e autoridade, segundo modelo ideológico de leitura/escrita. Esse “modelo ideológico” proposto pelo autor busca reconhecer multiplicidade de letramentos, já que o “significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos”, e, portanto, se estão associadas a relações de poder e ideologia, “não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2007, p.466).

A “reprodução” da tela do computador configura ainda *resposta* dada pelo professor em formação ou pelo já formado à instituição: há o cumprimento da tarefa acadêmica solicitada num *diálogo formal*: o que é pedido (pela instituição) é feito (pelo sujeito), em (suas) relações (hiper)textuais singulares (não porque sejam individuais, mas porque expõem, por *presença* ou por *ausência*, constituição sócio-histórica da subjetividade). Essa talvez fosse uma tarefa feita por aluno desse (futuro) professor numa escola tradicional. É como se o professor em formação não conseguisse projetar uma imagem de si distante da imagem de aluno que tem obrigação de cumprir a tarefa da escola, na (re)produção de sentidos sócio-historicamente estabelecidos para o posicionamento “aluno”.

A produção textual apresentada na Figura 3, por sua vez, “desliza” para sentidos outros. O ponto de partida é o motor de busca *Google*, mas a descrição do percurso de leitura a partir de “maçã”, embora indique pontos de semelhança com a produção textual vista na Figura 2 (“maçã” > “saúde” > “dieta”), indica outras possibilidades de leitura relacionadas a paladar (“suculenta”) e à alimentação (“maçã do amor”); à colheita como cultura (da agricultura ao *Halloween* e à brincadeira em que crianças têm de pegar, com a boca, maçãs que flutuam numa bacia com água); à religião (na menção ao *Livro do Gênesis* em que Eva teria comido o “fruto proibido” da árvore da ciência, condenando a humanidade à privação da perfeição e de uma vida infundável). De nosso ponto de vista, esse “desenho” de percurso de leitura também expõe (por

presença e por *ausência*) relações (hiper)textuais estabelecidas num enredamento entendido como facultado por recursos eletrônicos, os quais são materializados numa rede de sentidos sócio-historicamente estabelecidos por práticas discursivas. Da legitimidade dos dizeres sobre saúde/dieta à legitimidade (valoração) de brincadeiras numa determinada cultura (anglófona), de dizeres sobre prazer (saciedade, satisfação) e dor (pecado), as marcas discursivas fazem emergir modo *singular* (não individual, mas histórico) de ler e escrever, produzir sentidos na/da linguagem.

DAS CONCLUSÕES

Para o que interessa ao professor em formação e/ou ao já formado, os chamados motores de busca da internet têm se configurado como ferramenta indispensável na própria formação acadêmica e na formação acadêmica dos (futuros) alunos. Benefícios são entendidos como de forte impacto na produção de conhecimento: acesso à informação facilitado, considerando-se que não há necessidade de deslocamento físico para lugares como, por exemplo, bibliotecas; acesso facilitado a obras em língua estrangeira, mediante auxílio de tradutores automáticos; acesso, enfim, a *qualquer* texto disponível em rede, levando-se em conta que o buscador poderá recuperá-lo *on-line*.

Da perspectiva do professor em formação e/ou do já formado e também da de seu aluno, parece haver pouca ou nenhuma percepção de “filtros invisíveis” que constituem o modo de acesso a e a produção de conhecimento na rede. Não se trata de algo a desvelar ou, ainda, de controle, censura, violência ao dizer, mas de procedimentos que permitem acesso a conteúdo “perfeito”, àquilo que o usuário gostaria (ou se imagina que ele gostaria), de fato, de encontrar numa pesquisa eletrônica. Vimos, com Pariser (2012), como esses procedimentos privilegiam traço associado, em geral, a práticas de consumo, no estabelecimento de correspondência entre “produção do conhecimento” e “consumo” (de informação, de bens materiais). Esta seria uma primeira contribuição deste trabalho no que se refere à proposta de formação no contexto acadêmico: o entendimento de que a neutralidade da rede é frágil tanto do ponto de vista da técnica quanto do ponto de vista do discurso, uma vez que a *memória discursiva* que envolve, que constitui a rede (mas não somente) tem o poder de legitimar *determinadas* práticas de leitura e escrita (não *quaisquer umas*), em geral, as privilegiadas por grupos sociais que detêm poder e autoridade políticos, culturais, econômicos. Ao mesmo tempo, é possível discutir como a rede permite a emergência de grupos menos prestigiados, ainda que não tenham a mesma visibilidade seja por meio da técnica, seja pela constituição dos discursos.

Da perspectiva dos estudos de letramento acadêmico, avaliamos ser possível a aproximação entre o conceito de “filtro invisível” (de práticas dos usuários da tecnologias) e o conceito de aspectos “ocultos” dos letramentos acadêmicos, considerando-se, com Corrêa (2011), que ao destacar relações entre pessoas, instituições e identidades

o modelo de letramentos acadêmicos acabaria por “ocultar” as “contradições que definem, em termos de linguagem, as pessoas, as instituições e as próprias identidades sociais”. Acreditamos que uma dessas contradições estaria numa compreensão da noção de sujeito. Apresentamos, pois, uma segunda contribuição deste trabalho no que se refere à proposta de formação no contexto acadêmico: o entendimento de que *usuário das tecnologias* é distinto de *sujeito da linguagem*. Ao primeiro tudo é permitido: o limite seria o acesso e o domínio de técnicas; ao segundo, as possibilidades emergem em meio a coerções sócio-históricas que são igualmente constitutivas do ler, ver, escrever, dizer. A exemplo do que diz Corrêa (2011) na reflexão sobre as perspectivas etnográfica e discursiva, a relação entre professor e aluno, entendidos como sujeitos do discurso, deixa, assim, de ser vista apenas como objeto de uma ação pedagógica pontual – no nosso caso, mediada por novas tecnologias de informação e comunicação – para ser tomada também “como uma relação de produção da linguagem, organizada em certos gêneros do discurso e em certas conformações do texto, segundo discursos caracterizados por diferentes graus de estabilização institucional” (CORRÊA, 2011, p.335).

Por fim, o trabalho de leitura de páginas eletrônicas indicadas pelo motor de busca da internet pode auxiliar o professor em formação e o já formado, ambos preocupados com a formação acadêmica do aluno. Na produção textual apresentada na Figura 3, o escrevente comenta, na sequência do “desenho”, a propósito dos *links*, que “a partir de um objeto/assunto se ligam vários outros, abrindo várias possibilidades de pesquisa na rede de dados”. São, como ele diz, “várias formas de leitura”. Diríamos: trata-se de modo de refletir sobre o processo de constituição dos sujeitos da linguagem, considerando-se a interdiscursividade de que são feitos. Este seria um modo de conceber o “super-leitor” em práticas letradas contemporâneas: não como aquele que a tudo tem acesso na rede, mas como aquele que sabe se posicionar diante de um assunto, no reconhecimento de problemas, na colocação de questões, na associação, por aproximação ou por distanciamento, de discurso a outro.

REFERÊNCIAS

- BUZATO, M. El K. Letramentos digitais e formação de professores. *In.*: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede*. São Paulo: CENPEC, 2006, p.81-86.
- CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. *In.*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.163-169.
- CORACINI, M. J.R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In.*: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002, p.13-20.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p.333-356, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FARIA, D. O. Linguagem e tecnologia: implicações no/do discurso. In.: GARCIA, D. A.; GALLI, F. C. S.; SILVA, J. R. B.; SOUSA, L. Ma. A.; CHICOTE, M. L.; YADO, T. H. M. (Org.). *Ressonâncias de Pêcheux em nós*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p.15-26.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLI, F. C. S.; SOUSA, L. M. A. Redes virtuais contemporâneas: um efeito ideológico de conexão. In.: ABRIATA, V. L. R.; CÂMARA, N. S.; GONÇALVES, M. G.; SCHWARTZMANN, M. N. (Org.). *Leitura: a circulação de discursos na contemporaneidade*. Franca-SP: UNIFRAN, 2013, p. 87-101.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: Elements of a Science of Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. Del C. B. R. de. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *D.E.L.T.A.* São Paulo: PUC, v.9, n. especial, p.399-416, 1993.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMESU, F. Espaços e fronteiras da “liberdade de expressão” em *blogs* na internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.49, n.2, p.343-357, 2010.

_____. Prática social e representação da escrita em contexto de EaD semipresencial. In.: INTERCÂMBIO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA, 19; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA EM SÃO PAULO, 5, 2013, São Paulo. (Mimeo).

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3rd ed. England: Open University Press, 2011.

LEA, M; STREET, B. The “Academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*. Ohio, v.45, n.4, p.368-377, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In.: I ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LEITURA, 1984, Londrina. *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*. LONDRINA, PR: Editora da UFPR, 1984. v. 1. p. 21-44.

MATTOS, M. Câmara aprova Marco Civil assegurando neutralidade de rede. *Veja*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/camara-aprova-marco-civil-assegurando-neutralidade-de-rede>>. Acesso em: 03 jul.2014.

ORLANDI, E. de L. P. *Discurso e Leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARISER, E. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi *et al.* 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

PIETRI, É. de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, S. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas/Porto Alegre, v. 20, n.37, p. 4-12, 2001.

SANTOS, V. W. O. Governança da internet no Brasil e no mundo: a disputa em torno do conceito de neutralidade da rede. *Revista Comciência*, nº 158, maio/2014. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=99&id=1215>>. Acesso em: 20 maio 2014.

STREET, B. “Hidden” features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*. v.24, n.1, p.1-17, 2009.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. Acesso em: 20 maio 2014.

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

VOGT, C. Marco de civilidade. *Revista Comciência*, nº 158, maio/2014. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=99&tipo=121>>. Acesso em: 20 maio 2014.