

HIPERLEITURA E EDUCAÇÃO

Emanuel do Rosário Santos Nonato

(Uneb)

enonato@uneb.br

Mary Valda Souza Sales

(Uneb)

marysales@uneb.br

RESUMO:

A escola carece de uma proposta consistente de formação de sujeitos-hiperleitores que contribua para sua apropriação na construção do conhecimento. Este estudo buscou investigar as práticas pedagógicas efetivadas no ensino fundamental para detectar práticas formativas que dessem conta da hiperleitura como habilidade necessária à formação dos alunos e a uma inserção positiva na dinâmica da vida contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: *Hipertexto, hiperleitura, hiperleitor*

ABSTRACT:

School needs a consistent proposal concerning the development of hyperreading within its structure. This search is supposed to address the effective pedagogical practices which take place at the elementary education in order to detect those practices which are actually able to deal with hyperreading as a necessary ability to the education of the students and their positive insertion in the dynamics of the contemporaneous life.

KEY-WORDS: *Hypertext, hyperreading, hyperreader.*

RESUMÉ:

L'école a besoin d'une proposition cohérente par rapport au développement de la hyperlecture dans sa structure. Cette recherche veut adresser les pratiques pédagogiques efficaces qui ont lieu à l'éducation élémentaire afin de détecter ces pratiques ce qui peuvent réellement traiter la hyperlecture comme capacité nécessaire à l'éducation des étudiants et leur insertion positive dans la vie contemporaine.

MOTS-CLÉ: *hypertexte, hyperlecture, hyperlecteur.*

0 - Introdução

A contemporaneidade colocou a instituição escolar diante da necessidade premente de reavaliar sua funcionalidade, repensar suas estratégias, reinventar suas práticas em virtude da necessidade premente de responder às demandas cada vez mais originais da sociedade circundante. De sede privilegiada e, não raro, exclusiva do conhecimento, a escola começa o século XXI mergulhada em uma busca incessante por reencontrar seu espaço no seio de uma sociedade que se reorganiza dinamicamente e redefine papéis institucionais com base nas demandas sociais que emergem do estágio atual do Capitalismo.

Nesse contexto, a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na vida cotidiana dos cidadãos é um evento marcante porque reordena o modo como o homem se relaciona com o mercado, essa força catalisadora das sociedades capitalistas. Consoante esta premissa, as TIC são automaticamente investidas de uma importância estratégica na formação do cidadão, não em função de alguma virtude endógena, mas por causa de seu lugar na lógica capitalista que preside às relações sociais contemporâneas. Isto alcança uma projeção ainda maior no que concerne à Educação a Distância (EAD) e seu crescente foco hipertextual, acentuado por seu crescimento nos últimos vinte (20) anos.

No bojo das TIC, o hipertexto se destaca sobremaneira tanto por sua funcionalidade quanto por sua difusão, na medida em que se tem constituído em um instrumento cada vez mais utilizado na veiculação de informações e na construção de espaços dialógicos de comunicação. A lógica hipertextual preside às interações na *web* e a *web* caminha a passos largos para se converter em instrumento protagonista na interação social e nos espaços de formação. Por conseguinte, a hipertextualidade deixa de ser um fenômeno lateral ou menor no conjunto dos fenômenos lingüísticos e passa a ter uma dimensão muito maior, na justa medida de sua relevância social.

Isto posto, a escola não pode se furtar a assumir seu papel na construção das habilidades necessárias a uma melhor apropriação da hipertextualidade por parte dos sujeitos-discentes sob pena de falhar em sua missão de instrumentalizar os alunos para uma inserção frutífera na sociedade que os envolve. Concomitantemente, a EAD precisa levar em consideração a necessidade desenvolvimento da hiperleitura com o intuito de possibilitar uma melhor assimilação de conteúdos disponibilizados em formato hipertextual.

1 – Hiperleitura: contornos

Uma questão que emerge automaticamente quando se reflete sobre a hipertextualidade é a natureza mesma do processo de construção de sentidos no hipertexto:

a hiperleitura. De certa forma, este é um conceito que ainda está sujeito a acaloradas discussões e é alvo de interpretações discordantes. No afã de discutir a formação do hiperleitor, envidar-se-ão esforços no sentido de delimitar sucintamente essa categoria.

A *priori*, compreende-se leitura como um processo essencialmente dialógico, marcado dialogicidade imanente em qualquer fenômeno lingüístico. Por conseguinte,

leitura é construção dialógica de sentidos, posto que os significados sejam sempre plurais, operando em um teatro de polifonia incessante: a práxis social. Para utilizar uma categoria vigotskiana, como as significações da palavra são construções sociais, os sentidos são *construídos* dialeticamente. Atribuir sentidos significa construí-los socialmente, configurá-los em práxis (NONATO, 2006a, p. 27).

Tal compreensão da leitura impõe uma reflexão ponderada a respeito do fenômeno da hiperleitura e sua proximidade cognitiva com a leitura, malgrado suas especificidades. Nesse ponto, é fundamental circunscrever claramente os limites dentro dos quais a hiperleitura se inscreve como categoria auto-suficiente e em si distinta da leitura, bem como os pontos de encontro entre esses dois processos.

Hiperler é construir dialética e dialogicamente os sentidos em uma trilha hipertextual dada, dentre as inúmeras trilhas possíveis. Claramente, este conceito aproxima a hiperleitura da leitura no que tange ao processo cognitivo e as separa no que concerne ao modo de navegação hipertextual. Por modo de navegação, entendem-se os procedimentos de construção objetiva do hipertexto como uma materialização concreta de uma textualidade legível, posto que “ao hipertexto também não se pode negar a virtude de ter possibilitado a plena liberdade na construção dos percursos de leitura” (NONATO, 2006a, p. 39). Concretamente, hiperler é um processo de co-autoria com recortes muito mais radicais do que a leitura convencional, pois implica o diálogo leitor-autor, ou melhor, leitor/autor-autores, já que a autoria hipertextual é sempre plural, para o estabelecimento de uma trilha concreta, entre as tantas virtualmente possíveis, a partir da qual os sentidos possam ser construídos. Deste ponto de vista, hiperler é radicalmente diferente de ler.

No que tange a pretensas peculiaridades cognitivas que fariam da hiperleitura uma atividade diferente da leitura, nada parece dar suporte empírico a essa pretensão, não obstante seu grande número de adeptos. Concretamente, essa corrente peca por determinismo tecnológico, na medida em que consideram que “*qualities inherent in the computer medium itself are responsible for changes in social and cultural practices*” (SNYDER, 1997, p. 10). Por outro lado, conquanto sejam absolutamente pertinentes as observações relacionadas às peculiaridades formais do hipertexto e à sua demanda por

uma atitude eminentemente ativa no ato da hiperleitura, o processo cognitivo de construção de sentidos não foi substancialmente alterado, mesmo porque própria estrutura seqüencial da textualidade alfabética está preservada.

Neste ponto, emerge o problema a linearidade e sua pretensa quebra a partir do hipertexto. Importa salientar que, muito embora o hipertexto eletrônico torne possível construções que, sob a égide do impresso, redundavam impossíveis ou quase impossíveis, não cabe ao computador a glória da fundação do hipertexto: ele pré-existe à hipermídia (WANDELLI, 2003 & NONATO, 2006). Dessa forma, a propalada não linearidade hipertextual não é um fenômeno tão novo e revolucionário quanto se quer fazer crer. Ademais, a própria não linearidade hipertextual tem limites claros e não atinge a lógica seqüencial fundante que preside a comunicação humana.

O hipertexto é não linear na disposição de suas lexias, mas cada hiperleitura, momento singular de construção do hipertexto concreto e factualmente legível, constrói uma seqüência linear capaz de conferir coesão ao hipertexto. Em se adentrando ainda mais fundo nas questões de lingüística textual, sintaxe, fonologia e morfologia, ver-se-á que a linearidade profunda da língua, aquela que estabelece a seqüencialidade como princípio na relação entre morfemas, fonemas, sintagmas etc, não foi se quer arranhada pelo hipertexto eletrônico. A absoluta não linearidade do hipertexto é, portanto, uma ilusão. Há, sim, uma liberdade muito maior no hipertexto que no texto gutenberguiano no que concerne à disposição das lexias, nada mais que isso.

Desta forma, muito embora o paralelismo onomástico com o hipertexto seja muito apelativo, há que se compreender que a hiperleitura só se distingue da leitura no que concerne ao modo de navegação do hipertexto: não há divergência entre leitura e hiperleitura no processo cognitivo de construção de sentidos. Nesse sentido, só se pode falar em hiperleitura em oposição à leitura se se quer focar o modo de navegação, a maneira pela qual o hiperleitor opera no hipertexto, emprestando concretude aos elos e nós construídos no hipertexto. Do ponto de vista cognitivo, porém, nada autoriza a se falar de um processo *sui generis* de construção de sentidos. Antes, essa é uma compreensão que não encontra eco na análise empírica do fenômeno em questão. Hiperleitura, portanto, é o processo de construção de sentidos do hipertexto mediante procedimentos navegacionais próprios e processos cognitivos já presentes na leitura dita tradicional.

2 – Formação do Hiperleitor

Ao lado da discussão a respeito da natureza e das implicações da hipertextualidade, emerge a necessidade de se analisar a questão do modo e do lugar da formação do hiperleitor, na medida em que se concebe a hiperleitura como uma categoria

necessária à inserção produtiva dos jovens nas dinâmicas contemporâneas do Informacionalismo (CASTELLS, 2002).

Consoante a percepção da hiperleitura como uma habilidade cujo desenvolvimento é fundamental para a inserção qualificada dos sujeitos-discentes na sociedade contemporânea, acentuadamente no mercado de trabalho, impõe-se a compreensão de que

a leitura sobre o hipertexto é, *mutatis mutandis*, construção dialógica dos sentidos do hipertexto. Ela é, por conseguinte, produzida, é contextual, é dialética, é dialógica, é polifônica, é social (NONATO, 2006a, p. 28).

Esse parâmetro supõe abordagens próximas no processo de formação do sujeito-leitor/hiperleitor, ou convergências nas práticas formativas. Convém, porém, identificar os pontos convergentes para poder determinar com segurança a área em que se possa operar eficazmente com procedimento único ou assemelhado na formação de leitores e hiperleitores, bem como determinar as áreas divergentes e para as quais se impõem procedimentos formativos distintos e singulares.

Em se considerando o processo cognitivo da hiperleitura convergente com a leitura tradicional, parece justo supor que as práticas tradicionalmente voltadas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas da leitura em ambiente escolar são, *ipso facto*, capazes de dar conta da hiperleitura, dispensando qualquer tipo de abordagem especial em relação à hiperleitura, posto que

somente uma situação hipotética de ausência da leitura nas práticas sociais justificaria uma preocupação dos formadores de hiperleitores em desenvolver as habilidades cognitivas comuns à leitura e à hiperleitura. Posto que essa hipótese, hoje, está fora de contexto, parece razoável considerar que a hiperleitura continuará a valer-se da transferência das habilidades cognitivas desenvolvidas nas práticas tradicionais de formação de leitores. Isto posto, todas as práticas de formação de leitores são, *ipso facto*, convergentes à formação de hiperleitores (NONATO, 2006a, p. 166).

Seguindo esta lógica, a proposta que se levanta aqui se circunscreve ao desenvolvimento de habilidades navegacionais hipertextuais em ambiente escolar, presencial ou a distância, na medida em que compete à escola instrumentalizar os sujeitos para operar produtivamente na sociedade, garantido a qualidade dos egressos e o

cumprimento de sua funcionalidade social, ao tempo em que, para a EAD, tais habilidades pressupõem o bom desenvolvimento do processo de formação dos sujeitos-aprendizes.

Conquanto se possa discutir tanto a natureza da hiperleitura quanto as implicações da hipertextualidade no processo educacional, a dinâmica histórico-social do Capitalismo Informacional vivenciada na Contemporaneidade não permite qualquer negação do lugar que as habilidades hiperleitoras ocupam no cenário social. Impõe-se a necessidade de formar hiperleitores na medida em que o gerenciamento de informação se converte em núcleo dos processos econômicos. Até aqui, a operacionalização das habilidades navegacionais se tem dado mediante práticas assistemáticas e auto-empresendidas de treinamento. Todavia, essas práticas não alcançam a maior parte da população estudantil nem garantem acesso das classes menos abastadas a esse conhecimento. Nesse sentido, a escola pública precisa assumir a responsabilidade de desenvolver as habilidades hiperleitoras para garantir sua acessibilidade a todas as camadas sociais e contribuir para diminuir as assimetrias sociais que vitimam a sociedade brasileira. Importa lembrar que a escola não pode dar as costas à premente necessidade de instrumentalizar os jovens para processos econômicos e sociais vigentes no que concerne às TIC, notadamente ao hipertexto e à hiperleitura, segundo a compreensão de que

a primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são *tecnologias para agir sobre a informação*, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores. O segundo aspecto refere-se à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*. Como a informação é uma parte integral de toda a atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico. A terceira característica refere-se à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. A morfologia da rede parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação. [...] Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na *flexibilidade*. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes. [...] Uma quinta característica dessa revolução

tecnológica é a crescente *convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado*¹ (CASTELLS, 2005, p. 108).

Castells (2002) e Lévy (2000) são unânimes em reconhecer a importância do Informacionalismo para o desenvolvimento do Capitalismo mundializado. Nessa mesma linha esboça-se aqui a compreensão de que a formação de hiperleitores é um ponto importante na garantia de um processo de desenvolvimento econômico das classes menos abastadas e da própria economia nacional dentro dos parâmetros que estão postos nas práticas do Capitalismo contemporâneo. Todavia, é importante salientar que a esta discussão subjaz uma dialética muito perversa na medida em que,

a partir de uma tal imbricação com o sistema, de uma interdependência tão visceral que condiciona a própria existência do sistema, parece lícito supor um interesse ainda mais acentuado do *establishment* em relação a todas as dimensões envolvidas nos processos mediados pelas TIC. Em última análise, o interesse de organismos financeiros internacionais – Banco Mundial, BIRD – e de organismos financeiros nacionais no sistema educacional se justifica como *investimento estrutural* na melhor acepção do liberalismo tradicional: significa estabelecer as bases intelectuais para a otimização da produtividade e da lucratividade de corporações e nações em um sistema econômico que mercantiliza a informação e o conhecimento. (NONATO, 2006a, p. 77).

Consoante essas premissas, entende-se que a formação de hiperleitores, capacitando-os para operar no Modo Informacional de Produção, passa pela utilização sistemática e planejada do hipertexto como ferramenta didática ao longo das séries escolares e nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como a inclusão do treinamento das habilidades navegacionais no bojo das habilidades de leitura tradicionalmente açambarcadas pela escola. Formar hiperleitores, por conseguinte, consiste em manter as práticas formativas de leitores no âmbito da criticidade e autonomia leitoras, adicionando-lhes o treinamento nas habilidades navegacionais demandadas pelo hipertexto. Essa junção desembocana formação de sujeitos capazes de construir trilhas hipertextuais, mediante os elos e nós do hipertexto eletrônico, de modo autônomo, crítico e maduro.

Por outro lado, o uso sistemático do hipertexto na escola tende a criar um *habitus* de autonomia leitora e a garantir, pela via do uso contínuo, o amadurecimento das habilidades hiperleitoras em desenvolvimento. Nesse sentido, importa lembrar que a

¹ Grifos do autor.

hipertextualidade ocupa lugar central na concepção do material didático para EAD, consoante tabela abaixo:

Tabela 01

CATEGORIAS	VARIÁVEIS
APRESENTAÇÃO E DESIGN	Interface interativa
	Fácil entendimento
	Elementos tipográficos adequados
	Existe estética imagética
LINGUAGEM E CARACTERÍSTICAS PARA EAD	Usabilidade
	Multivocalidade
	Multilinearidade
	Hipertextualidade
ASPECTOS GERAIS PARA WEB	Navegabilidade
	Visibilidade
	Usabilidade
	Design
	Multimidiático

Porém, quando se leva em conta que ainda não se ultrapassou a margem de vinte por cento (20%) de lares brasileiros com acesso à internet, aumenta sobremaneira a responsabilidade da escola, notadamente da escola pública, em se constituir em instituição garantidora do desenvolvimento das habilidades hiperleitoras, até agora relegadas ao autodidatismo dos que possuem acesso doméstico, especialmente em banda larga, por causa da maior qualidade e maior liberdade de uso dessa modalidade. Embora essa omissão da escola seja absolutamente discutível, porquanto se perde de vista tanto a utilidade do hipertexto como instrumento didático quanto à necessidade de se mediar a construção desses conhecimentos, tudo ganha um viés ainda pior quando se considera que noventa e um vírgula cinqüenta e nove por cento (91,59%) da população brasileira e noventa e seis vírgula cinco por cento (96,5%)² da população baiana não tem acesso doméstico à rede. Neste caso, a responsabilidade da escola ganha contornos de grande dramaticidade.

3 – Realidade formativa detectada

Os dados que se utilizam neste estudo são um pequeno recorte de uma pesquisa maior acerca da hiperleitura. Aqui, buscou-se analisar a existência concreta de alguma prática pedagógica que denunciasses a existência de uma política formal e sistemática de formação de hiperleitores na instituição pesquisada com o intuito de compará-la com a proposta teórica que levantamos para verificar a aplicabilidade e coerência da última.

² Fonte: Projeto Rede Solidária 2004 (Cf. <<http://www.redesolidaria.org.br/?system=files&action=/estatico/mapa.html>>).

Escolheu-se o Instituto Social da Bahia (ISBA) por se tratar de uma instituição que já possui mais de uma década de trabalho sistemático com Informática Educacional no Ensino Fundamental no campo da hipercomposição. O *locus* e os sujeitos de pesquisa, por conseguinte, se justificam na medida em que agregam ao estudo o valor de se investigar uma realidade na qual o hipertexto não é um ilustre desconhecido.

Para este estudo, usou-se uma base documental de pesquisa, levantando dentro dos programas e do projeto pedagógico da escola o lugar que a hiperleitura ocupa no discurso e na prática da instituição pesquisada, bem como a entrevista de docentes teoricamente implicados na formação de hiperleitores, consoante tabela a seguir:

Tabela 02

Relação de fontes da Pesquisa:	
Fontes Documentais	Fontes testemunhais
Plano Global do ISBA (2004-2008);	Docente
Programação 2005 da 8ª série do Ensino Fundamental	Entrevista semi-estruturada de 6 docentes da 8ª série do EF: 2 do DLP e 4 do DIE
Projeto Pedagógico do Departamento de Informática	
Projetos comuns entre o DIE e o DLP.	

A análise dos documentos acabou por demonstrar o quanto ainda se carece de uma compreensão profunda a respeito da hiperleitura e de uma conseqüente abordagem sistemática e coerente dessa habilidade. Afora uma alusão vaga no projeto pedagógico, prevendo possíveis interações entre o DLP e o DIE no campo da hipertextualidade, nada de consistente aparece documentado, como se pode observar da tabela/sumário que se segue:

Tabela 03

Resultados da análise documental		
Documento analisado	Procedimento de análise	Resultado encontrado
Projeto Pedagógico	Leitura do documento	Indica possível interação DLP/DIE.
Plano de Curso de IE	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Plano de Curso de LP	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Planos de aulas de LP	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Planos de aula de IE	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.

As entrevistas confirmaram o que já estava patente da análise documental: a inexistência de uma prática sistemática de formação de hiperleitores, muito embora a hipercomposição seja contemplada com uma prática já estabelecida e bem desenvolvida. Logo, como nada acrescentaram à pesquisa, descartamos esses dados nesta análise.

Em suma, o que se pode depreender da realidade pesquisada é que a compreensão da necessidade de se empreender ações concretas e sistemáticas de

formação de hiperleitores ainda carece de um grande aprofundamento, malgrado o contínuo desenvolver-se da consciência da função orgânica das TIC na contemporaneidade.

4 – Conclusão

Compreender o fenômeno da hipertextualidade e seu desdobramento mais elementar, a hiperleitura, impõe a reflexão sobre o lugar que essas categorias precisam ocupar no processo formativo dos alunos do ensino fundamental e médio. Concretamente, há que se refletir acerca de quais sejam os procedimentos mais adequados para a efetiva formação de hiperleitores e quando e como eles devam ser materializados.

Este estudo se propôs a discutir essas questões, com base no que se pode apreender do campo empírico, mas assumindo um caráter propositivo na defesa do pleno engajamento da instituição escolar em um esforço por democratizar o acesso aos meios e modos do Informacionalismo, nos limites das possibilidades e responsabilidades das instituições escolares e, ao mesmo tempo, chamar a atenção das instituições públicas e privadas que pensam e promovem EAD a respeito da importância da proposição hipertextual no processo de construção e definição do material didático impresso e digital e conseqüente importância da habilidade hiperleitora para a efetividade dessas propostas.

Os dados coligidos no campo empírico demonstram a ausência de uma política consistente de formação de hiperleitores. A escola tem relegado à prática social dos alunos a função de desenvolver-lhes as habilidades hiperleitoras demandas pela contemporaneidade e apenas pontual e assistematicamente tem lançado mão desses instrumentos como procedimentos didáticos. Muito embora esse modelo tenha funcionado até agora, o que reforça a tese da convergência cognitiva entre leitura e hiperleitura, ele não é capaz de funcionar para as classes menos abastadas, pois lhe falta um elemento essencial: acesso à rede. Em tal ambiente, compete prioritariamente ao Estado, mediante suas instituições escolares, garantir o desenvolvimento dessas habilidades e a isonomia educacional pela qual se deve primar em uma sociedade livre e democrática.

A proposta de formação de hiperleitores que se levanta neste texto é simples e prática, mas capaz de retirar a escola da incômoda situação de apatia em que se encontra: trata-se de instituir práticas formadoras das habilidades navegacionais mediante atividades técnicas direcionadas às peculiaridades da navegação em rede e mediante o uso sistemático do hipertexto como instrumento de mediação da aprendizagem. Adicionadas as práticas usuais de formação de leitores, que já dariam conta do desenvolvimento cognitivo necessário à hipertextualidade, essas práticas se constituiriam em uma ação sistemática e coesa de formação de hiperleitores, contribuindo para o acesso democrático e plural ao Modo de Produção Informacional.

5 – Referências

BRUNNER, Cornelia; TALLY, William. **The new Media Literacy Handbook: an educator's guide to bringing new media into the classroom.** New York: Anchor Books, 1999.

CASTELLS, Manuel. **The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process.** Malden/Massachusetts: Blackwell, 2002.

_____. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** ed. rev. e ampl. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em rede.** v. I. 8ª ed. rev. e ampl. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2000.

NONATO, Emanuel do R. S. **A formação do hiperleitor: características do processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação crítica do aluno-hiperleitor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação/Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006a.

_____. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade.** *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2006b.

SALES, Mary V. S. **Proformação: ressignificando o uso da mídia impressa na educação a distância para formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação / Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador: UNEB, 2006.

SNYDER, Ilana. **Hypertext: the electronic labyrinth.** New York: NYU Press, 1997.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do Hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar.** Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Imprensa Oficial, 2003.