



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

ESPEDITA LEITE VIEIRA PEDROSA

DESAFIOS NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE
MÍDIAS DIGITAIS

SOUSA – PB

2014

ESPEDITA LEITE VIEIRA PEDROSA

**DESAFIOS NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS DE
MÍDIAS DIGITAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Profa. Ms. Maria Fernandes de Andrade Praxedes

SOUSA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P372d Pedrosa, Espedita Leite Vieira

Desafios na prática de leitura e escrita em tempos de mídias digitais [manuscrito] / Espedita Leite Vieira Pedrosa. - 2014.
39 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof^a. Maria Fernandes de Andrade Praxedes, Departamento de Letras".

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Mídias Digitais. 4. Letramento. I.
Título.

21. ed. CDD 372.4

ESPEDITA LEITE VIEIRA PEDROSA

DESAFIOS NA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA EM TEMPOS
DE MÍDIAS DIGITAIS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovado em: 18/10/2014

BANCA EXAMINADORA

Maria Fernandes de Andrade Praxedes
Maria Fernandes de Andrade Praxedes
Orientadora - UEPB

Valmir Pereira

Valmir Pereira
Examinador - UFPB

Ada Kesea Guedes Bezerra
Ada Kesea Guedes Bezerra
Examinadora - UEPB

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos que me deram muito apoio nos momentos mais difíceis da minha vida; ao meu esposo que esteve ao meu lado e nunca mediu esforços para me ajudar; e aos meus professores que me ensinaram a construir o conhecimento que necessitamos, em especial, à Professora Maria Fernandes de Andrade Praxedes que orientou tão brilhantemente a elaboração deste trabalho, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Aos meus pais, irmãos, esposo, meus filhos e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A minha Professora Orientadora Maria Fernandes de Andrade Praxedes pelo conhecimento e o carinho com que nos orientou nesta caminhada.

Aos meus amigos que contribuíram com sua amizade e com suas experiências na medida que me deram força para chegar até aqui.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

RESUMO

Este trabalho situa-se no contexto da educação e pretende promover um estudo sobre a leitura no processo ensino-aprendizagem na chamada era tecnológica de informação e comunicação. Desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições teóricas de autores de diversas áreas, sobretudo do letramento e da tecnologia educacional propiciaram uma discussão sobre algumas concepções acerca da leitura e escrita, bem como a escolarização destes e o lugar das mídias digitais na sala de aula. O referido trabalho aponta para uma noção de texto vista na perspectiva da interação e uma noção de leitura enquanto processo de compreensão e atividade interativa de produção de sentidos. Com isso, propõe reflexões sobre o trabalho de leitura e escrita e suas relações com as mídias digitais. Estas encaradas como recursos que apontam alternativas para um ensino de língua portuguesa mais dinâmico e mais significativo. Além disso, analisar os desafios do professor de língua portuguesa frente às novas exigências e necessidade de inserção das mídias educacionais no contexto de aprendizagem e ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Mídias Digitais. Escola.

ABSTRACT

This work is situated in the context of education and intends to launch a study on reading in the teaching- learning process was called in information and communication technology. Developed through a literature review, the theoretical contributions of authors in various areas, particularly literacy and educational technology provided a discussion of some conceptions of reading and writing as well as the education of these and place of digital media in the classroom. Such work points to a notion of text seen in the context of the interaction and a sense of reading as an interactive activity for understanding and meaning production process. Thus, proposes reflections on the work of reading and writing and their relationships with digital media. These resources seen as pointing alternatives for a more dynamic and meaningful teaching of the Portuguese language. Furthermore, analyzing the challenges facing English language teacher to the new requirements and the need for integration of educational media in the context of learning and teaching.

KEYWORDS: Reading. Writing. Digitais. Escola.Media.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICOS	12
1.1 A leitura: concepções teóricas.....	12
1.2 A escrita: concepções teóricas.....	17
1.3 A escolarização da leitura e da escrita e o lugar das mídias digitais.....	20
2 MÍDIAS DIGITAIS E LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES	24
2.1 As mídias digitais no contexto escolar	26
2.2 O hipertexto na sala de aula.....	28
3 AS MÍDIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	38

INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos em rodas de conversas de professores comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos questionamentos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos em termos de leitura e de escrita. Para acentuar o debate, observamos as queixas de que nos vestibulares os alunos não têm se saído bem quanto a essas habilidades. Tais dificuldades têm sua origem nas falhas do ensino da escrita na escola que acontece desde o ensino fundamental e perpassa toda a educação formal do aluno, chegando mesmo a alcançar o ensino superior.

Uma dessas dificuldades, por exemplo, está no fato de que na escola o ensino de leitura e de escrita está dissociado da realidade do aluno e as estratégias que o professor apresenta não dão conta de atender as efetivas necessidades desses alunos tão antenados com as tecnologias de comunicação.

Nesses termos, os alunos não dispõem de espaços para vivenciar situações de escrita de textos em sala de aula de modo significativo e dinâmico, e isso tem acentuado o quadro geral de defasagem do ensino público.

É sabido que uma das funções da escola é exatamente desenvolver nos seus alunos habilidades de leitura e de escrita de tal modo que, quando solicitado nas diversas situações de sua vida, o aluno possa utilizar-se da escrita com adequação e com autonomia.

Assim, infere-se que, se o aluno precisa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em sua vida social, em especial aqueles que remetem aos conhecimentos linguísticos e de comunicação, é necessário que a escola adéque seu foco de ensino à realidade do aluno.

Nos tempos atuais visualizamos uma nova sociedade, onde à escola, cabe o desafio de desenvolver competências e habilidades junto aos alunos para que construam um conhecimento com base nas exigências dessa sociedade. Os avanços tecnológicos têm exigido muito do indivíduo e da escola, indiretamente.

Nossos alunos estão inseridos num universo em que as mídias digitais, os recursos tecnológicos são mais que simples mecanismos de diversão: na verdade eles têm dominado nosso cotidiano a tal ponto de termos o gerenciamento de nossas vidas pautadas de alguma forma em algum desses recursos.

Em uma sociedade essencialmente tecnológica, ao professor e à escola resta o compromisso fundamental de mediar através das vivências de situações de aprendizagem, a construção de um conhecimento novo, pautado na apropriação dos conhecimentos das novas tecnologias.

Tanto a leitura como a escrita são processos complementares, que não podem ser abordados mecanicamente ou separadamente, pois ambos apontam para o desenvolvimento de uma habilidade fundamental no ser humano: a de comunicação. Nesse sentido, tanto o trabalho com a escrita quanto com a leitura deverão ser norteados por critérios indissociáveis das vivências do leitor com as diversas formas de linguagens que compõem as inúmeras situações comunicativas, e nesse ponto cabe destacar a inserção desse aluno e de suas vivências de comunicação no meio digital com a utilização de variados recursos tecnológicos.

Neste trabalho, levantaremos alguns questionamentos que possam orientar as discussões acerca do processo de trabalho com a leitura e a escrita com enfoque na utilização das mídias digitais, realizada na escola. Para tanto, levaremos em conta as orientações sobre o estudo à prática de leitura e escrita na escola enquanto processos de interação e de comunicação, responsáveis em grande parte pela atuação do sujeito enquanto ser social construtor de conhecimentos.

Com o intuito de sugerir algumas discussões nessa área apontaremos, ao mesmo tempo, algumas possibilidades que possam orientar as atividades pedagógicas dos professores no que concerne ao ensino de leitura e de escrita e sua relação com as mídias digitais, a exemplo do trabalho com hipertexto.

Dessa forma, no primeiro capítulo, abordaremos questões concernentes aos aspectos teóricos de leitura e de escrita, vistos como processos complementares e de caráter interativo. Para tanto, utilizaremos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), Martins (2012), SILVA (2005), Oliveira (2010) e os estudos de Koch&Elias (2012). Ainda neste capítulo trataremos de questões referentes à escolarização da leitura e da escrita e o lugar das mídias digitais com fundamentos dos textos de Sousa&Serafim (2011).

No segundo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre mídias digitais e proposta de letramento para o ensino e aprendizagem de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, recorreremos, além dos teóricos já mencionados, aos estudos de Kleiman (2005) sobre letramento, bem como

discussões acerca dos conceitos de Lévy (1993), Bakthin (2006) e de Coscarelli (2006) sobre as mídias na escola e hipertexto.

No terceiro capítulo, por sua vez, o foco é a atuação do professor na sala de aula e os novos desafios de ensinar leitura e escrita com foco na apropriação e na construção de conhecimentos concernentes às mídias digitais. Utilizaremos aqui os trabalhos de Almeida (2002) e Prado (2003), Perrenoud (2000) além de remetermos a outros daqueles textos destacados.

Ao longo do trabalho são destacadas algumas sugestões de atividades para o professor no que tange ao trabalho com leitura e escrita e a utilização das mídias digitais, pois acreditamos que o professor de hoje precisa redimensionar sua prática pedagógica visando à apropriação dos novos conhecimentos pelos novos alunos de uma nova sociedade.

1. LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS TEÓRICOS

As teorias que definem e orientam o ensino de leitura e escrita têm ajudado muito aos professores, sobretudo de língua portuguesa, que se encontram diante de um dilema sem saber, muitas vezes, como trabalhar a leitura e a escrita em tempos de mídias digitais para os quais os alunos se sentem mais motivados.

Diante da necessidade de atender aos interesses dos alunos, os professores precisam rever algumas práticas relacionadas ao trabalho com a leitura e a produção textual, e para ressignificar essa prática é importante considerar que as mídias digitais hoje fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Sendo assim, não é possível desvinculá-las das atividades escolares, já que os alunos sentem uma necessidade de manter um contato constante com as mídias digitais.

Contudo, não é exagero afirmar que o ato de ler e escrever exige esforço e tempo, e que muitos jovens não veem sentido ficar presos a livros quando podem fazer uma busca rápida no *google*, site de pesquisa, e obter as mais variadas informações, manter contatos em tempo real com amigos e encontrar diversas formas de interagir com pessoas de lugares mais longínquos.

Nesse sentido, a escola precisa abrir espaços para as novas tecnologias da informação e da comunicação, considerando as necessidades dos alunos e fazendo-os compreender que as mídias digitais se configuram como mais um suporte textual, mas que é importante o contato permanente com os outros suportes, como o texto impresso e o hipertexto, nas diversas situações comunicativas, atentando para a adequação quanto aos usos da língua nessas situações interacionistas.

1.1 A leitura: concepções teóricas

Para adentrarmos em uma discussão mais sistematizada sobre as práticas de leitura e escrita em tempos de mídias digitais, cabe-nos, a princípio, organizarmos algumas reflexões acerca dos conceitos de leitura e de escrita, para em seguida, mergulharmos no universo das mídias e sua relação com essas atividades dentro dos espaços escolares.

Ler e escrever são práticas cotidianas e essas atividades se intensificam e ganham contornos mais amplos e mais sistemáticos dentro do espaço escolar,

pois apontam para uma dimensão crítica. O trabalho de formação de leitores tem enfrentado grandes desafios nesse mundo da era digital onde as tecnologias conseguem conquistar a atenção dos alunos, fazendo com que eles se sintam desmotivados para o contato com os livros e, muitas vezes, deixem de ir à escola.

Quando se diz que é necessário trabalhar a leitura e escrita com os alunos na escola, defende-se a finalidade primeira de formar leitores competentes e, com certeza, formar também escritores competentes. Isto porque a leitura é uma base fundamental para uma boa escrita.

A falta de repertório de leitura e as interpretações retóricas que são feitas por parte das práticas de ensino, tem causado o desinteresse do aluno pela leitura. Nesse sentido, a escola precisa orientar o trabalho com o texto, considerando as estratégias adequadas a cada contexto de situação de ensino/aprendizagem de leitura e escrita. De acordo com os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (PCN, 1997, p. 41)

Desse modo, a leitura é encarada como um processo, haja vista o fato de se construir um sentido para determinado texto, e esse conceito vai além das convenções tradicionais de que ler é meramente decodificar. Mas afinal, como conceituar leitura e escrita? Refletindo sobre esse aspecto, Martins postula que:

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, foto novelas. Se “passa em cima dos livros”, na certa estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicarmos as expressões de uso corrente “fazer leitura” de um gesto, de uma situação; “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita? (MARTINS, 2012, p. 7)

Conforme a autora, a concepção de leitura ultrapassa a noção da simples decodificação de símbolos, pois há vários modos de ler. Sua conceituação aponta para uma visão ampliada sobre leitura, a exemplo da de Paulo Freire, que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE apud MARTINS, 2012, p. 10).

Dessa forma, se a leitura é mais que mera decodificação, como conceituá-la? Tentando elucidar essa questão, Martins defende que:

Seria preciso [...] considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS, 2012, p. 30)

Sugerindo uma visão mais ampla de leitura a autora abre espaço a novos questionamentos. No entanto, cabe-nos aqui, limitarmos a uma conceituação sobre leitura de modo que possa embasar nossas reflexões sobre seu ensino nas escolas. Para isso recorreremos a uma abordagem do ponto de vista do letramento. Segundo KOCH&ELIAS (2012, p. 7):

A leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, de construção de sentido.

Para as autoras, a leitura se constitui um processo de interação entre autor-leitor-obra, onde os espaços são preenchidos pelos diversos conhecimentos do leitor num contínuo processo de interação e construção de sentidos. Tais conhecimentos não são apenas de ordem linguística, mas compreendem também estratégias de conhecimento e discursivas.

Oliveira em sua obra sobre *As coisas que os professores de língua portuguesa precisam saber* inicia sua reflexão sobre leitura com uma indagação

A leitura é uma atividade exclusivamente lingüística? A importância dessa pergunta reside na resposta que o professor dá a ela, pois tal resposta revela sua posição teórica em relação ao ato de ler. O professor que responde essa pergunta afirmativamente é o mesmo que aposta no aprendizado da gramática tradicional para levar seus alunos a lerem com fluência. O professor que responde negativamente é aquele que tem consciência da natureza interacional da leitura e que busca ajudar seus alunos a construir conhecimentos que vão além do universo linguístico. (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Para o autor, a concepção de leitura ultrapassa os limites do universo linguístico e se configura como processo de interação através do qual o leitor constrói um significado para o texto levando em consideração uma série de fatores que em maior ou menor grau influencia nessa construção. Nesse sentido, o autor afirma ainda que:

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula. (OLIVEIRA, 2010, p. 71)

Desse modo, compreendendo a leitura como um procedimento interacional, cujo sentido é construído pelo leitor, o autor defende que a função do professor ao ensinar a leitura é de mediação entre a competência leitora que o aluno possui e aquela que ele pretende alcançar diante do texto.

Sobre esse aspecto, Koch&Elias também concebe a leitura como prática de interação:

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos,

que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH&ELIAS, 2012, P. 11)

Para as autoras, o conceito de leitura é visto também como processo de interação e requer uma série de saberes que serão gerenciados pelo leitor para a construção de um sentido do texto. Este não pode ser concebido como algo pronto, acabado pelo autor e a espera do aluno, haja vista ser algo abstrato e dinâmico, no sentido de sofrer alterações na medida em que se mudem os fatores comunicativos.

De certo modo, em suas reflexões sobre a experiência da leitura, Yunes defende também essa autonomia do leitor diante da construção dos sentidos do texto:

A leitura de um texto hoje pode nos devolver de forma mais autônoma ao mundo, como queria Freire e se propõe como um exercício paralelo ao próprio texto que escrevemos com a vida, abrindo-nos os olhos para um domínio cada vez mais amplo sobre o código de que nos servimos. O fato de o conhecermos não evitará certos desenlaces, mas poderemos, pelo menos, sofrer apenas o inevitável e fazer escolhas efetivamente nossas, dos sujeitos que somos e vimos construindo com nosso querer e saber, confrontando o jogo do poder que tenta nos fazer alheios, ao menos porque somos capazes de desmascará-lo. (YUNES, 2003, p. 12).

Nessa concepção a autora se envereda por uma definição mais crítica do que é leitura, encarando-a como arma e poder, como fator de transformação, de mudança, de autonomia diante do mundo que vivemos. E isso nos remete a Freire quando fala em educação libertadora. Eis o papel fundamental da escola ao trabalhar os processos de leitura: educar para a vivência, para a liberdade, para a autonomia, para a democracia.

Sobre as funções da leitura, SILVA (2005, p. 42 – 43) afirma que:

Em termos de realidade educacional brasileira, as funções da leitura podem ser explicitadas da seguinte forma:

1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano [...]
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar. [...]
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao Ser Humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis. [...]

4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão. [...]
5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem [...].

Para o autor, as funções da leitura vão desde a necessidade humana de conhecimento, perpassa seu êxito enquanto aluno e sua passagem pela escola e abrange toda a práxis do ser humano. Nesses termos, ela é veículo de crescimento pessoal e profissional também, possibilitando, inclusive e conforme a opinião do autor, uma “originalidade e autenticidade dos seres” e isso, nada mais é que autonomia, conforme discutimos anteriormente.

1.2 A escrita: concepções teóricas

E a escrita? Quais as concepções que orientam o trabalho com a escrita? Afinal de contas, não se pode falar em trabalho didático de leitura, sem de alguma forma envolvê-la como o processo escrito.

Citando Barré-de-Miniac (2006:38), Koch&Elias (2012, p. 31) destacam: “hoje a escrita não é mais domínio dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica”.

Segundo Koch&Elias (2012, p. 31) “responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (lingüística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).” Apesar de sempre discutidas em blocos, é necessário que se entenda que a leitura e a escrita são práticas que antes se complementam e que estão enormemente relacionadas, além de influenciarem-se mutuamente. De acordo com os PCNs (1997, p. 40):

[...] a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que

assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Conforme orientam os PCNs, a leitura e a escrita são processos complementares, não mecânico e que devem ser refletido e compreendido para que se possa falar em leitores e escritores competentes. Nesse sentido, apesar de toda essa discussão, devemos compreender que não são definições ou conceitos estanques, uma vez que ler e escrever são processos históricos e culturais e envolve diversos mecanismos de conhecimento. Contudo, cabe destacar as reflexões de Kohlc&Elias (2012, p. 32) acerca da complexidade dessa questão:

Apesar da complexidade que envolve a questão, não é raro, quer em sala de aula, quer em outras situações do dia-a-dia, nos depararmos com definições de escrita, tais como: “escrita é inspiração”, “escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”, “escrita é expressão do pensamento”, no papel ou em outro suporte; “escrita é domínio de regras da língua”; “escrita é trabalho” que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. Essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Nesses termos, as autoras destacam a necessidade de se levar em conta critérios linguísticos, ou de sujeitos na hora de conceituar a escrita, ou mesmo a leitura, diríamos, haja vista a interrelação entre esses dois processos comunicativos. Vale ressaltar, portanto, que nesse processo, tanto a escrita quanto a leitura são norteados por critérios indissociáveis das experiências do leitor e do escritor com as diversas formas de linguagens que compõem as inúmeras situações comunicativas, quer sejam orais ou escritas.

O fato é que a discussão se amplia quando entra em jogo essa produção de leitura e de escrita na era das mídias digitais: uma vasta gama de opções salta aos olhos dos alunos que, boquiabertos e confusos diante do show de imagens, de suportes, de tipos e de gêneros textuais e de novos modos de produção, se lançam ao jogo completamente absorto.

O problema está no fato de que quase sempre, esse debruçar-se do nosso aluno nos novos espaços de leitura e escrita nas mídias digitais não ocorre de uma maneira reflexiva e crítica, impossibilitando uma maior reflexão sobre o uso da língua e o desenvolvimento das competências comunicativas. Refletindo sobre esse aspecto, Oliveira (2010, p. 113) lembra que:

A leitura não é uma atividade exclusivamente lingüística. A escrita também não é. E isso tem de ficar claro para o professor de português. Afinal, para escrever, precisamos de conhecimentos lingüísticos, mas também precisamos ter conhecimentos enciclopédicos e textuais

Para o autor, a escrita, assim como a leitura, requer certos saberes que ultrapassam os conhecimentos lingüísticos. Para ele é preciso que o aluno tenha conhecimentos enciclopédicos (conhecimento de mundo) e conhecimentos textuais.

Assim, a função do professor como mediador desse processo de escrita é fundamental para o sucesso no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos. Sobre esse assunto, Oliveira (2010, p. 121) afirma que:

É importante que os alunos entendam que o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e alerta seu texto constantemente. As rasuras que o professor vê nas redações dos alunos são provas irrefutáveis de que eles estão refletindo sobre sua escrita e, por isso, devem ser vistas como lago positivo e não como algo que precisa ser passado a limpo [...]

Essa postura de mediador do ato de produção textual desempenhada pelo professor exige, conforme se pode observar nas colocações do autor, uma nova postura diante dessa atividade quando realizada em sala de aula e sob a orientação do professor. Muito se tem confundido nessa tarefa escolar. Os alunos têm repetidas vezes seu texto reescrito e quase sempre, sem saber o porquê. Para Koch&Elias (2012, p. 13) “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma co-produção entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal co-produção se realiza”.

Para as autoras o texto é tratado como um evento, algo resultante de um processo de interação – assim como a leitura. E nesses termos, também o texto

deve ser encarado como algo dinâmico, passível de reflexão e de planejamento, e aqui cabe especificamente o espaço da escola e do professor como mediadores desses processos de aprendizagem.

1.3 A escolarização da leitura e da escrita e o lugar das mídias digitais

O ensino de leitura e escrita tão discutido nos dias atuais teve lugar de destaque nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. O fato é que apesar de altamente criticado e em grande parte ultrapassado, os PCNs possuem vasto campo de informações para os profissionais de educação de tal modo que em muito e ainda hoje orientam certas posturas dos professores em relação ao ensino e a aprendizagem.

No que concerne a nossa temática, destaquem-se algumas orientações apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a abordagem do trabalho de leitura e escrita na escola:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes

livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;

- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (PCN, 1997, p. 43 – 44)

Nesse sentido, os PCNs traçam algumas reflexões sobre a abordagem do trabalho com a leitura dos alunos na escola. Além disso, destacam que são necessárias algumas propostas didáticas no sentido de formar leitores. E orientam um trabalho diário com a leitura, com estratégias que possam possibilitar a realização do trabalho, como leitura silenciosa e em voz alta, individual ou em grupo. Sobre o assunto ressalta ainda o fato de o professor tomar alguns cuidados necessários para o sucesso da atividade:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;
- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. (PCN, 1997, p. 45)

Nesse sentido, os PCNs apontam alguns caminhos para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos em sala de aula, destacando que tais atividades devem assumir um caráter dinâmico e ao mesmo tempo desafiador. Também chama a atenção para que o professor explicita junto aos alunos o objetivo de cada leitura, pois dependendo dele o modo como a interação acontece pode ser diferenciada.

Sobre o trabalho com produção textual, a proposta é bastante dinâmica e aponta para uma proposta cujo objetivo é formar escritores competentes:

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar [...];
- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências [...]. (PCN, 1997, p. 49)

Dessa forma, a proposta de trabalho em termos de leitura e de escrita abordada pelos PCNs aponta já para uma perspectiva de letramento e nesse sentido, pode-se inferir que levando em consideração o uso social da leitura e da escrita, os PCNs também abrem espaço para acolher as novas orientações do trabalho com as novas mídias digitais, haja vista esse espaço estar em todos os aspectos e meios de convívio dos nossos alunos, seja quando fala ao celular, ou quando assiste TV, seja quando se conecta a uma rede social, postando detalhes do seu cotidiano ou enviando arquivos para parentes distantes.

As mídias digitais ganharam grande espaço na sociedade e a escola não pode ignorar o seu papel de fazer com que o aluno reflita sobre o uso da língua portuguesa nesses espaços, de modo a conduzi-lo ao desenvolvimento de uma postura positiva em relação a sua competência comunicativa.

Nesses termos o uso de mídias na escola pelos professores de língua portuguesa, ou mesmo na dinâmica de trabalho com as linguagens, em especial coma leitura e a escrita, é o espaço mais propício ao desenvolvimento dessas habilidades de modo significativo e efetivamente voltado para o desenvolvimento

das competências comunicativas desses sujeitos-cidadãos. Conforme apontam Sousa&Serafim (2011, p. 25):

A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante texto, imagem e som interrompe a relação autor/leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender.

O campo de oportunidade apresentado pelos autores para o trabalho de leitura e escrita com o apoio das multimídias é incomparável, dado o seu caráter não linear, onde o aluno pode transitar por diversos ambientes de aprendizagem e de interação. Também destacam que esse espaço é importante não somente para a aprendizagem do aluno, mas também para o professor e sua metodologia de ensino.

Além disso, esse espaço de aprendizagem na escola com o uso desse aparato tecnológico proporcional, além de tudo, aquilo que se chama de inclusão digital, abandonada práticas de ensino ultrapassadas e ineficazes no atual contexto social dos alunos. Sobre esse assunto, Sousa&Serafim (2011, p. 20) afirmam que:

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vêm repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.

Nesse sentido, as práticas de leitura e de escrita na sala de aula devem ser planejadas de modo a se construir uma ponte entre esses conhecimentos e o uso das tecnologias que circulam socialmente. A utilização do livro didático exclusiva e os exercícios de repetição já não atendem às novas exigências de uma boa formação cidadã. E, assim, o papel da escola se amplia e muda de configuração diante de tais exigências.

2 MÍDIAS DIGITAIS E LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES

O trabalho com a leitura e a escrita na escola envolve o conhecimento linguístico, tanto de uso oral como de uso escrito, pois os alunos precisam estar munidos desses conhecimentos para agirem socialmente como cidadãos capazes de refletir sobre a sua língua. Com base nesse pensamento, os novos métodos de ensino têm apontado para uma proposta de letramento, onde o aluno deve ter contato com o maior número de gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais.

Nesse sentido, refletindo o conceito de letramento, Kleiman (2005, p. 7) afirma que:

O conceito de letramento já entrou no discurso escolar – por exemplo, nos documentos que falam do currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) -, porém foi entrando por diversas portas, por ser um conceito usado por pesquisadores de diversas áreas (educação, didática, linguística aplicada, história da literatura) ao falarem dos usos da escrita. Isso tem causado muita confusão.

Para a autora, essa proposta de trabalho pedagógico na perspectiva do letramento ganhou os espaços educacionais, introduzido, inclusive, pelos manuais dos PCNs que orientam o trabalho do professor ainda hoje. Para a citada autora, não existe um método específico e único de letramento:

Não existe um método de letramento. Nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: a) adotar práticas de leitura de livros, jornais e revistas sem sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p. 9)

Desse modo, o trabalho de leitura e escrita na perspectiva de letramento aponta para o uso social dessa leitura, no sentido de que os alunos necessitam de um uso reflexivo da sua linguagem para que possam efetivamente desenvolver uma competência comunicativa eficaz e esse trabalho com a leitura é um caminho para que o aluno alcance e desenvolva tal habilidade.

E quando a discussão é ampliada para os espaços de mídias digitais, já que de acordo com a proposta o aluno deve fazer uso social dessas habilidades (leitura e escrita), cabe à escolar unir esses dois espaços, proporcionando aos alunos a reflexão sobre o modo como a linguagem é realizada nesses espaços, inclusive destacando critérios de coerência comunicativa.

Cabe ao professor essa tarefa de refletir sobre a sua prática pedagógica e redimensionar o ensino de leitura e escrita na sala de aula, em especial no que tange aos novos espaços proporcionados pelas mídias digitais, sempre apontando para uma perspectiva de letramento. Este termo está sendo muito utilizado nos espaços educacionais apontando para um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita com foco em seu uso social.

Nesse sentido, pode-se compreender o letramento como o uso efetivo da leitura e da escrita com autonomia dentro de um contexto de práticas sociais. Desse modo, o trabalho com as mídias está dentro dessa proposta, pois o letramento exige o desenvolvimento de várias atividades como, por exemplo, ler e escrever para alcançar certos objetivos.

Refletindo acerca do termo e do conceito de letramento, Soares (2004, p. 96 – 97) lembra que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

Para a autora, a concepção de letramento vai além do simples domínio do sistema alfabético e ortográfico, pois contempla aspectos que extrapolam os limites da mera decodificação. A proposta de letramento leva o sujeito ao efetivo uso da leitura e da escrita enquanto sujeitos sociais

Dizer que uma pessoa é letrada significa dizer que ela faz uso da leitura e da escrita dentro do seu contexto social e não somente com seus conhecimentos introdutórios sobre letra e som. Aqui, cabe ao professor de língua portuguesa, em especial, abrir um novo leque de oportunidades ao aluno, no sentido de levá-lo a vivenciar situações que se aproximem do uso efetivo das habilidades de leitura e escrita em sociedade.

Desse modo, trabalhar com as diversas mídias educacionais é, antes de tudo, trabalhar com letramento. É apontar para os novos caminhos que a educação tem tomado, sem, contudo, esquecer velhos ensinamentos, pois estes também fazem parte dos avanços que a nossa educação está conquistando. Sobre esse assunto, Soares (2004, p. 99) defende que:

Cabe salientar, porém, que não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos.

Segundo a autora estamos num momento de buscar novas formas de ensinar e novos modos de aprender. Este novo fazer educacional aponta para uma aprendizagem sempre significativa, sempre voltada para a realidade do aluno e, assim, o trabalho com as novas ferramentas digitais é fundamental para que o aluno de hoje sinta-se verdadeiramente motivado à construção do conhecimento.

2.1 As mídias digitais no contexto escolar

Atualmente, vivemos numa sociedade onde nossos jovens são diariamente bombardeados por um sem-número de informações que se propagam numa velocidade assustadora, configurando uma nova cultura mais dinâmica, mais intensa e cheia de linguagens e sentidos. E nesse espaço de interação social a escola deve redimensionar sua prática pedagógica para que o aluno possa se apropriar de maneira positiva do uso dessas linguagens, utilizando para tal os conhecimentos tecnológicos necessários à nova forma de convivência humana. Segundo Sousa&Serafim (2011, p. 17):

A sociedade que se configura exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Assim, deixa de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante. A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.

Assim, os autores justificam a nova função da escola diante do novo contexto social que vivenciamos: os alunos de hoje já não são os mesmos e a função da escola e as exigências dessa sociedade são outras. E nesse sentido, a escola deve (re)planejar suas metas e seus objetivos para que não corra o risco de ser ineficiente na sua função de educar.

Desse modo, a escola precisa cumprir sua função de formar cidadãos, mas com o foco no uso e no auxílio das novas tecnologias que nos cercam. E aqui, cabe ao professor a tarefa de fazer com que o aluno compreenda de modo reflexivo e crítico o uso das mídias, sabendo selecionar informações e utilizá-las em seu benefício e em benefício da sociedade.

Ainda sobre a discussão, Sousa&Serafim (2011, p. 18) afirmam que:

Desse modo é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

As atividades técnicas oferecidas pelo uso das TICs possibilitam a exploração de um leque ilimitado de ações pedagógicas, permitindo uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos possam realizar. O grande desafio está na combinação do técnico com o pedagógico e, essencialmente na formação de professores que saibam orientar e desafiar o aluno para que a atividade trabalhada com o uso das TICs contribua para a aquisição de novos conhecimentos.

2.2 O hipertexto na sala de aula

O hipertexto possui enorme potencial de integração entre as diversas mídias, no entanto, exige certas habilidades que, quando não verificadas, podem distorcer o foco de atenção do aluno e acabar por atrapalhar na sua aprendizagem, conforme o que se pretenda ensinar.

É fato a importância do trabalho dos professores e o uso do hipertexto na sala de aula, em especial no que tange ao ensino de leitura e de escrita. Mas embora seu potencial seja vasto, conforme foi dito anteriormente, de nada valerá quando nas mãos de alunos inexperientes ou mal orientados.

O primeiro passo para um bom trabalho com o hipertexto refere-se ao domínio dessa tecnologia por parte dos professores, pois se ele não dominar a ferramenta de ensino, poderá passar por situações constrangedoras, uma vez que os alunos costumam possuir vasto conhecimento na área.

Portanto, os potenciais benefícios da utilização de recursos tecnológicos para as práticas de leitura devem ser um fator motivador para que os que trabalham em prol dela estejam ativamente atentos à sua implementação.

Mas afinal, o que é hipertexto? Para Coscarelli (2006, p. 1):

A noção de hipertexto tem provocado muitas discussões a respeito da leitura e da produção de textos, bem como da caracterização de textos, dos fatores de textualidade, entre outros. Acreditamos que, muitas vezes, essas discussões são acompanhadas de uma dose de exagero sobre as mudanças que o formato hipertextual pode acarretar nas atividades do leitor e do escritor. Sair do papel e ir para uma página digital vai modificar a forma de navegação naquele texto, mas nem sempre essa mudança é tão radical assim, por pelo menos dois motivos: um deles é que nenhum texto é linear e o segundo é que nenhuma leitura é linear.

A autora defende que a mudança em relação à comparação de texto e hipertexto não é tão radical, uma vez que seja no papel ou na tela de um computador a leitura ou uma produção de texto não são atividades tão lineares, pois acabam por levar o leitor a diversas outras leituras, seja ela compartilhada em um link, seja ela ativada pela memória, criatividade ou imaginação, quando lida no papel. Esta questão tem sido amplamente discutida quanto o tema é a diferença entre esses dois tipos de texto.

Coscarelli, citando Bakhtin (2006, p. 5), para quem também não há essa linearidade nos processos convencionais de leitura e escrita, lembra que:

Bakhtin também defende o caráter hipertextual quando diz repetidamente em seu texto que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” acrescentando ainda que ele “não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p. 300). Manifesta-se, nesse trecho, a visão de que o texto (enunciado) está inserido numa multiplicidade de planos e conexões que não podem deixar de ser consideradas.

Para o autor, reforçando o que Coscarelli defende, todo texto remete a outras leituras através do que ele chamou de “elos”. Esses elos nada mais são do que as nossas várias leituras preexistentes, advinda de nossas ideias, pensamentos, emoções, enfim, experiências de vida. Dessa forma, a proximidade do hipertexto com o texto escrito é fato, não se deixando afastar um do outro por questão de linearidade ou não da leitura.

Segundo a autora: “o hipertexto digital é um documento composto por nós conectados por vários *links*. Os nós são unidades de informação, como textos verbais ou imagens, por exemplo, e os *links* são conexões entre esses nós.” (COSCARELLI, 2002, p.6). Ela ainda aponta uma definição de hipertexto de Lévy (1993, p. 33) apud Coscarelli (2006, p. 1):

É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, 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 sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular’.

Desse modo, podemos observar que o conceito de hipertexto se define com foco na sua capacidade de juntar diversas informações, ou diversos espaços (*links*) de informações num mesmo texto que serve para uma primeira leitura que se amplia conforme o aluno se lance à construção de sentidos daquele texto. E aqui também se destaque a necessidade de a escolar formar leitores competentes e como tal, que possa ler e compreender e construir hipertextos.

Nesse sentido, o objetivo maior de se trabalhar com a leitura na escola e com foco nas mídias digitais é também a busca pela formação de leitores competentes, conforme asseguramos PCNs de língua portuguesa:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (PCN, 1997, p. 41)

Nesses termos, um leitor competente hoje é aquele que tem autonomia diante da sua competência comunicativa, sabendo utilizá-la nas mais diversas situações da sua vida em sociedade, inclusive nos meios digitais. Mas como o professor pode atuar no sentido de formar leitores competentes? Um primeiro passo é a escola compreender os objetivos e sentidos da leitura. Sobre essa questão os PCNs defendem que:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (PCN, 1997, p. 41)

Um aprendizado significativo de leitura pressupõe o trabalho com a diversidade de textos de modo que possam expressar seu efetivo uso em sociedade. Assim, no espaço da escola, o professor precisa observar algumas questões referentes ao trabalho com leitura, pois, segundo os PCNs:

Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois. (PCN, 1997, p. 43)

Essa variedade textual, conforme vimos, aponta hoje para os meios digitais e o hipertexto é o resultado e o ao mesmo tempo o espaço oportuno para se refletir acerca dessas atividades, cabendo à professora tarefa de orientar esse processo de aprendizagem ou mesmo de reflexão sobre as novas ferramentas educacionais digitais.

3 AS MÍDIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Muitos desafios se mostram aos leitores atuais no que tange às modernas práticas de leitura e ao novo ambiente tecnológico. Para isso, a mediação dos professores em termos de leitura e escrita é indispensável.

Sobre as novas habilidades desses alunos nesse campo digital, entendemos que ele precisa saber ler e navegar na internet de modo seguro. É o que chamamos de letramento digital, onde o aluno passa a conhecer novos termos, como ícones, hipertextos, *links* e saber utilizar serviços de pesquisas. Além disso, o novo leitor digital deve conhecer novas possibilidades de escrita e de leitura de textos digitais, pois esse novo espaço oportunizará o uso de inúmeros recursos que antes o aluno não dispunha em suas atividades, haja vista que um só texto agora passa a ser construído com o uso da escrita, de sons, de animações e de outros recursos disponíveis nesse meio.

Diante dessas novas possibilidades de leitura e escrita, os professores que já ensinavam antes dos novos ambientes digitais ficaram inseguros sobre o que deve ser ensinado e como ensinar em termos de língua portuguesa, em especial, no que tange ao ensino de leitura e escrita nos novos ambientes virtuais/digitais.

Almeida (2001, p.12) *apud* Kuin (2005, p. 41) salienta que:

A formação contextualizada de educadores para o uso da tecnologia de informação e comunicação ocorre integrada com o tempo e o espaço da instituição educacional e origina-se na e da prática profissional. Porém, isso não significa realizar-se fisicamente na instituição educacional. A formação concretiza-se na imersão de formandos e formadores na realidade da instituição. As necessidades da formação emergem do contexto educacional no qual busca desenvolver uma cultura que permita ao educador tornar-se um agente de mudança de sua própria atuação e de seu contexto. Trata-se da epistemologia da prática mediante um processo em que a prática e teoria integram em um currículo orientado para a ação.

Para o autor, a formação dos professores para o uso das TICs e da Internet na sala de aula deve se fundamentar no seu contexto de trabalho, uma vez que se sugere que esse trabalho com as mídias ocorra a partir das experiências dos alunos e dos próprios professores.

Desse modo, é importante capacitar esses professores no sentido de que eles possam quebrar certos tabus acerca do uso das TICs em sala de aula. Conforme destaca Prado (2003, p. 14) sobre a necessidade dessa formação, “isso significa formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscar novas possibilidades, novas compreensões, tendo em vista contribuir para o processo de mudança do sistema de ensino”.

Essa concepção aponta para uma retomada de posição frente ao seu papel de professor, pois extrapola os meros limites do ensinar a ler e a escrever e ganha uma dimensão mais ampla, dinâmica e crítica, voltada para a formação de sujeitos transformadores do seu mundo.

O que de fato interessa é preparar o aluno para a aprendizagem nesses meios digitais, como ensinar a ler e a produzir textos em situações diversas de comunicação nos espaços digitais, de modo que possa assegurar sua autonomia em relação ao uso da língua portuguesa.

As novas gerações convivem com esta vasta gama de novas tecnologias. Um primeiro ponto a discutir refere-se ao nosso papel como educadores. Ao que nos cabe ressalte-se a responsabilidade de entender o universo no qual nosso aluno está inserido e se apropriando dele, utilizá-lo como ferramenta de aprendizagem, onde o aluno possa refletir sobre os diversos usos da linguagem e sua competência em termos de comunicação.

Assinale-se que o uso da tecnologia não se limitada à televisão, haja vista que atualmente os celulares, tablets, e outra infinidade de recursos tecnológicos estão disponíveis e ao alcance dos nossos alunos. Nesse sentido, vale informar que as escolas, em sua grande maioria, já dispõem de laboratórios de informática. Além disso, destaque-se que as escolas de nível médio do Estado da Paraíba foram contempladas com tablets para os seus alunos do 1º ano. Tais recursos visam a auxiliar na prática educativa escola.

As opções são muitas como os *chats* (salas de bate papo), os *blogs* (diário eletrônico), a *Internet* como um todo, onde as pessoas podem interagir com o leitor/autor, o *facebook*, sites de relacionamento, são parte do cotidiano dos nossos alunos e devem ser trazidos à escola para que haja uma interação e uma aproximação entre o que o aluno sabe e o que ele precisa saber em termos de uso de língua portuguesa. Por que não aproveitar o próprio espaço do aluno?

A escola precisa possibilitar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma crítica e autônoma, de modo a integrar essas atividades ao contexto de uso das mídias e de todo o aparato tecnológico, fazendo com que os alunos aprendam de uma maneira mais dinâmica e significativa, vivenciando situações e experiências da vida real.

A introdução das tecnologias e seus recursos no contexto escolar exigem da escola e do professor, especificamente, uma mudança de postura não somente quanto à formação docente, mas na reconstrução do ambiente escolar, transformando-o num efetivo espaço de aprendizagem.

De acordo com Sousa&Serafim (2011, p. 24):

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Desse modo os autores apontam para a função da escola e para o papel do professor voltados para uma função social de tal modo que ela integre uma práxis com base no uso social desses mecanismos de comunicação.

Para Sousa&Serafim (2011, p. 25):

O preparo dos docentes brasileiros para a utilização de mídias e objetos digitais como materiais didático-pedagógicos ainda é insipiente. Lévy (1993) salienta a importância da utilização da multimídia na educação. O autor reforça que todo conhecimento é mais facilmente apreendido e retido quando a pessoa se envolver mais ativamente no processo de aquisição de conhecimento. Portanto, graças à característica reticular e não-linear da multimídia interativa a atitude exploratória é bastante favorecida. É, portanto um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa.

Citando Lévy, os autores descrevem a importância da utilização e do trabalho pedagógico com as ferramentas de multimídias, uma vez que elas favorecem uma construção do conhecimento mais ativa e mais significativa.

O professor precisa entender que existem várias opções de estratégias metodológicas com o uso das mídias tecnológicas que permitirão uma potencialização das atividades pedagógicas. Restando-lhe com isso a tarefa de escolher cada meio mais adequada de oportunizar a construção do conhecimento,

sempre fazendo a ponte entre a tecnologia e os demais recursos que a escola dispõe.

Nesse sentido, o papel do professor é de mediador dessa construção do saber, onde, equilibrando sua experiência com a dos alunos e o vasto conhecimento que possui no âmbito escolar passa a transformar a escola num verdadeiro espaço de inclusão tecnológica.

Se pretendemos oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos temos que aderir às novas exigências da sociedade moderna e integrar as mídias tecnológicas e a escola. Além disso, é preciso traçar estratégias que possibilitem a aprendizagem dos alunos e que oportunize a reconstrução da sociedade onde atuam.

A chegada das mídias digitais na educação possibilita novas oportunidades de aprendizagem e novos métodos de ensino, além disso, amplia o leque de recursos que a escola pode dispor. A internet, por exemplo, pode auxiliar o professor na sua prática docente, na medida em que abre espaços para atividades mais variadas e mais dinâmicas, passando o ensino a ter um caráter mais significativo.

Sobre a necessidade de agregar as novas tecnologias da informação e da comunicação aos contextos educacionais, Perrenoud (2000, p. 125) afirma que:

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Para o autor, a escola deve acompanhar os avanços tecnológicos e todo o desenvolvimento da humanidade, haja vista ser um espaço propício à construção do saber. Nesse sentido, as tecnologias, por influenciarem enormemente o pensamento da sociedade, deve se configurar em objeto de aprendizagem na escola. Nesse sentido, o autor citado afirma que:

Os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pesaram prós e contras, depois julgaram que não valiam a pena, dado o nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias (2000, p. 38)

Aqui o autor destaca a conveniência do uso das tics na sala de aula pelo professor. Cabendo a este analisar tal conveniência. Mas de certo modo, ele chama a atenção para o fato de que o professor não deve deixar de usar esse aparato tecnológico por falta de conhecimento, mas tão somente quando de outros fatores, como conveniência, nível dos alunos ou estado das tics.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação causada pela dificuldade em desenvolver de modo eficiente habilidades de leitura e escrita em nossos alunos, tornando-os leitores competentes e sujeitos com competência comunicativa faz com que os professores, em especial, do ensino fundamental, visualize um desafio profissional, pautado na necessidade de se redimensionar sua prática pedagógica.

O professor precisa redimensionar sua metodologia de forma que possa alcançar os espaços adequados de aprendizagem leitora, desenvolvendo as competências sócio- comunicativas exigidas pela sociedade contemporânea, repleta de recursos tecnológicos, fruto do avanço e do desenvolvimento global.

O trabalho mostrou como as mídias digitais podem auxiliar o professor na tarefa de ensinar leitura e escrita na escola. Levando em conta o contexto social no qual os nossos alunos estão inseridos e, desse modo, readaptando sua prática pedagógica e tornando a aprendizagem mais significativa e mais dinâmica.

Com embasamento na pesquisa realizada podemos afirmar que os alunos de hoje estão, cada vez mais, utilizando as mídias digitais com os mais diversos objetivos. Assim, tentamos fazer a ponte entre esse acesso às mídias digitais e a necessidade de ampliar os horizontes do trabalho com leitura e escrita, o que contribui, conforme vimos, para a elaboração de um novo quadro nessa realidade angustiante do ensino de leitura e escrita.

É nessa reflexão que o presente trabalho busca mostrar algumas possibilidades de estratégias pedagógicas que possam auxiliar na prática docente, a exemplo do trabalho com o hipertexto, tão atual nessa conjectura de educar numa cultura preponderantemente digital.

Diante dos resultados, pode-se observar que as mídias digitais se configuram hoje como uma realidade que abrange não somente as vivências dos alunos, mas também de toda a sociedade, inclusive do professor e da escola. Vale ressaltar que o uso dessas mídias já tem ganhado amplo espaço no contexto educacional, nesse sentido, resta ao professor encarar o desafio e preparar-se para apreender esses novos conceitos tecnológicos, de modo que possam auxiliá-lo no ensino de leitura e de escrita e na aprendizagem dos alunos como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. **O Uso Pedagógico da Internet na Educação Superior de Graduação Presencial no Estado Do Paraná: O Caso Do UNICENTRO.** 120 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Engenharia de Avaliação e de Inovação Tecnológica, Instituto de Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2001.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** MEC – Brasília, 1997.

COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. In: **Littera: Lingüística e literatura.** Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 (no prelo)

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento.** 7. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

KOCH, I. V; ELIAS, v. m. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V; ELIAS, v. m. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRADO, M. E. B. B. **O Uso do Computador na Formação do Professor: Um Enfoque Reflexivo da Prática Pedagógica.** Coleção Informática para Mudança na Educação. São Paulo: USP – Estação Palavra, 2003.

SILVA, E. T. Da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 12. ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOUSA, R. P. & SERAFIM, M. L. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

YUNES, E.; OSWALD, M. L. **a experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.