



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CÂMPUS DE CAJAZEIRAS**

MARCICLEIDE DE SOUSA ASSIS

**LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA COM USO DE
NOVAS TECNOLOGIAS**

**CAJAZEIRAS – PB
2015**

**LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA COM USO DE
NOVAS TECNOLOGIAS**

MARCICLEIDE DE SOUSA ASSIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.

CAJAZEIRAS – PB
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

A848l Assis, Marcicleide de Sousa
Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta com uso de novas
tecnologias. / Marcicleide de Sousa Assis. - Cajazeiras: UFCG, 2015.
105f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Língua - metodologia. 2. Gênero midiático. 3. Escrita. I. Silva,
Jorgevaldo de Sousa. II. Título.

UFCG/CFP/BS

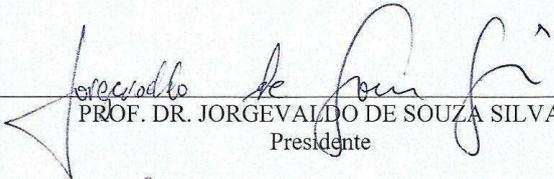
CDU –028(043)

MARCICLEIDE DE SOUSA ASSIS

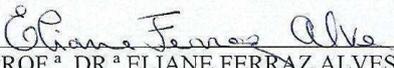
LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA COM USO DE
NOVAS TECNOLOGIAS

APROVADA EM: 31 / 08 / 2015

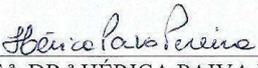
BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. JORGEVALDO DE SOUZA SILVA
Presidente



PROF.^a DR.^a ELIANE FERRAZ ALVES
Examinadora Externa (ÚFPB)



PROF.^a DR.^a HÉRICA PAIVA PEREIRA
Examinadora Interna

PROF.^a DR.^a MARIA NAZARETH DE LIMA ARRAIS
Suplente

Aos meus filhos amados, **José Leandro, José Antônio**
e **Davi José**. Meu projeto maior, razão de viver. Por
quem realizo, construo, transformo. Transbordo de
amor.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente, por me permitir a experiência de fazer parte de um Mestrado. Acredito que ELE é capaz de nos conduzir a caminhos, muitas vezes, considerados impossíveis por nós.

Ao meu orientador, Dr. **Jorgevaldo Souza Silva**, sempre paciente e disposto a ouvir. Agradeço pela orientação segura, pela amizade, pela tranquilidade como conduziu cada encontro e por acreditar sempre em nosso potencial.

Ao meu esposo, **José Dantas de Almeida**, pelo cuidado, compreensão e apoio às minhas escolhas e decisões.

Aos meus filhos, **José Leandro, José Antônio e Davi José**, por sempre me receberem, na volta de cada encontro, com um sorriso nos lábios e muita alegria no coração.

A minhas irmãs, **Flávia de Sousa Assis e Francicleide de Assis Arruda**, sempre presentes e dispostas a ajudar quando precisei, fazendo, muitas vezes, o papel de mãe para meus filhos./////

À minha cunhada e irmã de coração, **Cândida Maria de Sousa Bandeira**, por está disposta a ajudar quando precisei.

À amiga, **Fabiana Núccia Cunha**, por todo apoio e incentivo quando enfrentei o processo de seleção e sempre.

À amiga e companheira de mestrado, **Luciana Martins Dantas**, uma grande aquisição para o meu convívio pessoal e acadêmico. Sua amizade e ajuda foi fundamental nessa etapa.

À também amiga, **Sheila Cristina Ferreira**, com quem passei bons momentos e partilhamos experiências gratificantes.

Aos **professores do Mestrado Proletras**, que partilharam seus conhecimentos de forma cuidadosa e com excelência, enriquecendo nossa prática.

Aos **colegas do Mestrado**, que de uma forma especial contribuíram, nos debates de sala e nas boas conversas, para o meu aprendizado. Juntos criamos laços de amizade e companheirismo.

Aos meus **colegas de trabalho**, pelo apoio e palavras de incentivo, as quais contribuíram para que eu permanecesse sempre firme.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.

(Roger Chartier)

RESUMO

O presente trabalho estuda as novas práticas e modos de leitura e escrita emergentes no contexto do ciberespaço, da tecnologia digital e dos gêneros midiáticos, buscando refletir sobre as implicações dessas novas práticas para a formação do leitor/escritor na escola. Para sua construção, tomamos como objetivo desenvolver pesquisa sobre linguagem, gêneros midiáticos e textualidade, com vista ao estudo e à implantação de metodologias voltadas à integração entre leitura, escrita e novas tecnologias; além disso, procuramos entender como as novas tecnologias e mídias podem contribuir para a formação de leitores e para a melhoria do seu processo de escrita e, por último, propor modelos de atividades envolvendo leitura e escrita e as novas tecnologias e gêneros midiáticos. A metodologia que guiou a execução do trabalho foi o estudo bibliográfico, através de uma revisão literária para compreensão de conceitos pertinentes para o estudo em questão, além da realização de pesquisa quantitativa e qualitativa, observação de campo e uma prática experimental aplicada com alunos do 9º ano de Escola Pública de Ensino Fundamental do município de Pombal - Paraíba, uma vez que era do nosso interesse a elaboração de conhecimento calcado na observação dos modos como se constitui a leitura no espaço impresso e no digital. Para a consolidação da pesquisa, pautamo-nos em alguns conhecimentos teóricos como: Chartier (1998; 2002; 2003), Coscarelli (2002; 2009; 2011), Lévy (1993; 1999; 2003), Marcuschi (2010); Moran (2013), Rojo (2005; 2015), Koch (2009) e outros que estão catalogados nas referências desse trabalho. Com a realização desse estudo, foi possível verificar que os recursos tecnológicos, com sua natureza multimodal, contribuem bastante para a formação de leitores e escritores proficientes.

Palavras-chave: Leitura e escrita, Tecnologia, Multimodalidade.

ABSTRACT

This present paper studies the News practices and writing and Reading ways emerging in the context of the cyberspace, of the digital technology and of the media genre, seeking to think over the implications of this news practices towards the training of readers/writer in the school. To its construction, we take like objective to develop research about language, media genre and textuality, with the aim the study and the implantation of methodologies focused on, furthermore we try to understand how the new technologies and media genre may contribute the training readers and the improvement of the its writing process and, finally, propose models of activities with reading and writing and the news technologies and media genres. The methodology adopted for implementation of this work was a bibliographic study, through a bibliographic literature review for understanding of relevant concepts to the research, as well as holding of quantitative and qualitative research, field observation an experimental practice applied with students of 9^o year at public school in Pombal, the state of Paraíba which observed of the ways how constitute the reading in the digital and printed spaces. This approach relied on theoretical bases like: Chartier (1998; 2002; 2003), Coscarelli (2002; 2009;2011), Lévy (1993; 1999; 2003), Marcuschi (2010); Moran (2013), Rojo (2005; 2015), Koch (2009) and others which are mentioned in the references of this work. The research allowed verifying that the technological resources with their base multimodal, greatly contributes for training proficient readers and writers.

Keywords: Read and write; Technology; Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Manuel Bandeira Profundamente	91
Figura 2: Perfil Minions Sinceros.....	92
Figura 3: Minions Sinceros	93
Figura 4: Minions Sinceros	93

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR – múltiplas modalidades	21
	2.1 Concepções de texto	22
	2.2 O texto no espaço escolar – leitura e escrita pré-definidas	25
	2.3 O texto no espaço digital – Letramento digital/ leitura multimodal	28
3.	PRÁTICAS COMUNICATIVAS: novos gêneros e novos letramentos	37
	3.1 Aspectos estruturais dos gêneros no espaço virtual.....	40
	3.2 Novos gêneros: grandes desafios para a escola	45
4.	NOVOS SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA: do papel para a tela / do leitor para o navegador.....	50
	4.1 O rolo como suporte de leitura e escrita	51
	4.2 O códice – um novo suporte	53
	4.3 A tela do computador como suporte textual – uma nova revolução	57
	4.3.1 A prática textual na internet	60
	4.3.2 A leitura nos caminhos do hipertexto.....	64
	4.4 Análise dos dados:.....	68
	4.4.1 Os participantes e o ambiente da pesquisa	71
	4.4.2 A entrevista: momento de descobertas e certezas	72
	4.4.3 A prática de leitura no suporte impresso	74
	4.4.4 A leitura no hipertexto.....	77
	4.4.5 Análise dos resultados.....	80
5.	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	87
	5.1. As redes sociais e a prática de leitura e escrita	89
	5.2. As redes sociais e o processo de retextualização	96
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS:	102
	ANEXOS:	106

1. INTRODUÇÃO

A escrita, de acordo com Chartier (2003), constitui um produto sócio-histórico-cultural que se apresenta em diversos suportes e demanda modos diferentes de leitura. Sua atuação está arraigada à nossa vida de maneira diversificada, sendo prática comum nas mais variadas classes sociais, diferentemente de outros tempos em que ela era de difícil acesso ou uma atividade limitada a alguns poucos privilegiados. O que antes se expandiu a partir do uso do material impresso, que possibilitou o acesso maior a esses bens e mudou consideravelmente o ensino, hoje se amplia ao incorporar as novas tecnologias e práticas que circulam em diferentes esferas sociais. Pode-se dizer que na história da escrita é possível identificar duas grandes revoluções: o surgimento da imprensa e o advento do computador pessoal – o PC.

A revolução industrial e o surgimento da imprensa colaboraram muito com a democratização da leitura e da escrita por possibilitarem maior acesso e difusão dessas práticas. Também, conforme Chartier (1998a), a revolução tecnológica trouxe profundas mudanças na escrita. Com o uso da internet, a prática de leitura e escrita mudou, como também mudou o perfil do leitor/escritor atual, que tem contato com diversos textos, os quais trazem uma linguagem que pode mesclar o sonoro, o escrito, por exemplo, ao mesmo tempo, num só texto. Essa multimodalidade do texto digital atrai o leitor para uma interação comunicativa maior e mais dinâmica, oferece o acesso a uma quantidade de informação e a possibilidade de produção e publicação. Nesse novo contexto, a leitura e a escrita ganham uma nova roupagem, têm uma significação mais pessoal e ao mesmo tempo coletiva, adquirem função social. Novos suportes e modelos de construção surgiram e o texto passa a ser ainda mais o local que privilegia a interação em diferentes situações de interlocução.

Mesmo diante dessas mudanças no ato de ler e escrever com uso das novas tecnologias e a presença efetiva do jovem no espaço digital, a escola ainda não alcançou o ritmo desses avanços. Ela ainda permanece atrelada a modelos ultrapassados e a estruturas pouco usuais na atualidade.

Como forma de comprovar tal afirmação, propomos voltar o olhar para os gêneros que essa instituição reconhece como modelos a serem estudados, de modo a fazer um paralelo com alguns modelos tecnológicos que podem ser inseridos no espaço educacional. Assim, recorreremos

à análise da matriz curricular de escolas públicas municipais da cidade de Pombal-PB para responder a seguinte pergunta: *Que gêneros textuais as escolas reconhecem como modelo a serem estudados nas aulas de Língua Portuguesa?* Como resposta, obtivemos resultados pertinentes para a construção do trabalho, de forma mais clara e pautada em dados reais.

É recorrente o estudo dos gêneros autobiografia, biografia, poema, bilhete, carta pessoal, contos de fada, lenda, fábula, relatos, histórias em quadrinhos, receitas, bulas, notícias, textos publicitários, classificados, textos informativos, para o 6º ano; contos mitológicos e de aventura, diário, memórias literárias, entrevista, biografia, cordel, notícia, crônica, anúncio, dentre outros para o 7º ano; notícia, reportagem, contos maravilhosos, de enigma e de suspense e infográficos, para o 8º ano e, os gêneros crônica, artigo de opinião, relatório, charge, cartum, letra de música, além dos orais: debate, mesa redonda e seminários, para o 9º ano.

De uma forma esporádica, foi ainda encontrado o gênero e-mail, para o 6º ano, confrontado com a carta e o bilhete na matriz em análise. Constatamos ainda que há uma preferência maior pelos gêneros escritos, visto que pouco foi encontrado na matriz analisada a respeito de gêneros orais.

Os resultados obtidos através dessa breve análise fez-nos chegar a algumas informações pertinentes em relação à escola, sua prática e modelos reconhecidos como importantes para o desenvolvimento dos alunos: alguns gêneros estudados são relevantes para a formação discursiva e o desenvolvimento da capacidade de integrar-se de forma consciente em situações reais; porém, alguns podem ser revistos, devido ao pouco uso nas práticas comunicativas atuais, outros podem ser estudados em consonâncias com os novos gêneros digitais, confrontando a funcionalidade, o suporte, o tipo de linguagem, suas mesclas e os seus usos.

Nesse sentido, a escola deve-se ocupar de outros modelos, ampliar e reavaliar o que é pertinente para desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, o que de fato são usos efetivos em suas práticas diárias e aprimorá-los para outras situações de interlocuções. Assim, ela deve reestruturar e ampliar o trabalho com a leitura e produção textual de modo a atender os novos letramentos, como propõe Snyder (2009, p.39):

[...] redefinir e reprojeter a linguagem e o letramento em sala de aula para satisfazer as necessidades dos alunos no século XXI inclui um componente comum: acima de tudo, uma sala de letramento para o futuro deve envolver integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital.

Não pensamos, a priori, em substituir o texto e gêneros impressos pelo digital, mas dar atenção aos dois modelos, visto que ambos se complementam, de forma a atender as reais situações de uso, corroborando com a ideia de Snyder (2009) de que entre o digital e o impresso não há uma ruptura, mas uma relação de continuidade.

É perceptível ainda, uma certa rejeição quanto ao uso de novas tecnologias na escola. Há, como afirma Xavier (2008), um comportamento “tecnofóbico” e um discurso de que a linguagem da internet estaria prejudicando e corrompendo a escrita escolar, evidenciando modelos que deturpam a norma padrão culta da língua. Isso porque há ainda os que acreditam que as novas tecnologias trarão o desaparecimento do livro e do texto impresso e que elas exercem influências negativas nas crianças e adolescentes. Contudo, o que percebemos é que, em meio a tudo isso, o computador possibilitou a divulgação, a impressão e a comercialização de livros e, além disso, proporcionou uma maior democratização da leitura e escrita, práticas feitas com mais frequência.

Diante desse quadro, a escola tem a responsabilidade de proporcionar atividades que levem os alunos a se tornarem leitores críticos, capazes de fazer escolhas, selecionar e pesquisar de forma autônoma no “ciberespaço” (LÉVY, 1999) em que estão inseridos, além de orientar para a produção de textos adequados às situações linguísticas.

As novas exigências sociais requerem uma escola viva e dinâmica e de um educador produtor, organizador de conhecimento e estimulador da pesquisa e de novas formas de interação. Como define Lévy (1999, p.160), “nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.

Essa nova pedagogia favorece a aprendizagem, estimula o desenvolvimento da escrita, seja ela colaborativa ou individual, partindo do pressuposto de que diante de atividades comunicativas pessoais, os alunos escrevem e se comunicam com fluência por meio dos gêneros digitais, em situação de informalidade e descontração. Eles são capazes de executar ações complexas no espaço virtual, no que diz respeito a aspectos de entretenimento (músicas, jogos, vídeos, bate-papos, etc.). Assim, fica claro que a escola deve dar um passo à frente na direção dos novos eventos de leitura e escrita e incorporar de forma efetiva essas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

É bem certo que já faz algum tempo que o computador chegou às escolas brasileiras, mas isso não significa que está sendo utilizado com propósitos educacionais. Levá-lo à sala de aula

com o intuito de apenas realizar pesquisas “prontas” e processamento de textos, o torna limitado, pois há uma enorme gama de possibilidades e de aplicabilidade de uso das ferramentas tecnológicas para a prática de escrita, como as discussões temáticas, leitura, correções de texto, conferências e outros.

Sabemos que somente o domínio da escrita não é mais o suficiente para viabilizar uma participação social em práticas letradas, é preciso saber utilizá-la nos vários espaços, incluindo o meio digital, criando modelos reais que possibilitem a inserção dos alunos nesse meio. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p.69) apresentam, como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, que o aluno, ao concluir essa etapa de sua formação, seja capaz de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Contudo, nos deparamos com alguns problemas que impedem a realização de tais eventos e conseqüentemente atrapalham o desenvolvimento de tais práticas. Primeiramente encontramos escolas com problemas de infraestrutura, laboratórios sucateados ou sem manutenção, ausência de wi-fi em suas dependências; professores pouco familiarizados com essas novas tecnologias e, por outro lado, alunos que, embora familiarizados com as novas tecnologias, não sabem utilizá-las com fim acadêmico, para produzir conhecimento. Mesmo diante desses problemas, a escola fica com a tarefa de proporcionar, como cita Snyder (2009, p.44), atividades objetivando que os alunos “aprendam como se tornar navegadores críticos no novo panorama do letramento em tempos digitais.”

É preciso modificar algumas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, pois entendemos que modelos eficazes e produtivos de décadas anteriores podem, hoje, não atender às necessidades sociais dos nossos alunos e menos ainda atraí-los. No entanto, não devemos considerar as novas tecnologias como elemento transformador, capaz de mudar todo um modelo educacional vigente, podemos utilizá-las como novo recurso para construir o conhecimento e aproximar o ensino à realidade social que estamos inseridos, tornando-a mais útil à educação ou, ainda, um meio de oportunizar a inclusão digital a tantas crianças e jovens que estão à margem dessa realidade. Como afirma Coscarelli (2011, p. 39):

Ideias para usar a informática como recurso de ensino-aprendizagem e formas de fazer isso é o que não falta. O que precisamos fazer é acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas.

Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim colocar em prática a velha história de aprender a aprender.

Apoiando-nos na colocação acima, percebemos que é possível tornar o trabalho de leitura e escrita mais prazeroso e menos enfadonho, criando estratégias de ações pedagógicas mais eficazes e lógicas para a prática em sala de aula, de maneira a conduzir um trabalho sistemático e produtivo. Isso porque vivemos uma época amplamente reformulada nas oportunidades em aspectos sociais e cognitivos de algumas décadas atrás. Os jovens de hoje, em sua maioria, nativos digitais, como nomeia Prensky (2001), aqueles que nasceram e cresceram cercados pelas novas tecnologias e estão inseridos numa dinâmica de escrita e leitura diferente dos modelos que são propostos pelas escolas de um modo geral, constroem relação de sentido, criam maneiras de escrever e ler diferentes do habitual.

As estratégias de leitura e escrita utilizando o computador devem ser desenvolvidas pela escola para orientar os alunos a fazer uso das ferramentas tecnológicas de maneira mais consciente e produtiva, de modo a conduzi-los à produção e à leitura de textos diversos e de gêneros variados. A interação com o texto, dessa forma, se dá de maneira dinâmica, diferente daquela com o texto em papel.

De acordo com Marcuschi (2010a) a nova sociedade tornou-se mais “textualizada”, convive com mais frequência com os textos escritos ou multimodais, realiza atividades de ordem pessoal como escrita, envio e recebimento de e-mail, interage em bate-papo nos chats, Facebook e WhatsApp, faz pesquisas em sites, usa o corretor ortográfico e acessa facilmente a informação desejada.

Essa realidade digital nos faz refletir sobre nossas práticas enquanto professores de Língua Portuguesa em tempos de escrita interativa em espaço virtual, leitura hipertextual e construção de conhecimentos autônomos; faz-nos pensar de que maneira os nossos alunos podem ampliar suas experiências com o texto, lendo ou produzindo de maneira mais responsável e interessada, sem perder de vista noções fundamentais para não desqualificar a escrita, observando, sobretudo, a finalidade, seus interlocutores e a adequação da linguagem à situação de comunicação.

Assim, torna-se urgente incorporar às aulas não só de Língua Portuguesa, mas em particular a elas, as novas tecnologias digitais e os novos gêneros que surgiram a partir de seus usos. Elas podem contribuir para o trabalho com o texto de maneira a aproximá-lo da vivência

diária da maioria de nossos alunos, podem ainda ajudá-los a escrever de forma mais comprometida, considerando que as produções ganharão funcionalidade e poderão ser lidas e comentadas por outros. O texto (do aluno) não será uma produção vazia, sem motivação específica. Como professores, devemos expandir as condições de aprendizagem e circulação dos textos produzidos, para que eles percebam o valor de sua escrita, não apenas com finalidade escolar, mas, sobretudo com função e participação social.

De acordo com Snyder (2009, p.38) “Os jovens trazem habilidades avançadas relacionadas à tecnologia para a sala de aula que poderiam ser usadas produtivamente para a aprendizagem da língua e do letramento.” Aproveitando esse contexto cultural dos alunos, devemos criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento e ainda oferecer a outros tantos o acesso à cultura digital e à apropriação de novos saberes.

É nesse novo contexto que o presente trabalho busca refletir sobre duas questões primordiais: como a leitura e a escrita se configura a partir das novas práticas comunicativas com o surgimento dos novos letramentos e gêneros digitais e, ao mesmo tempo, propor possibilidades de ações pedagógicas que podem ser realizadas em sala de aula com finalidade de colaborar e redirecionar o trabalho com textos.

Para sua construção, temos como escopo desenvolver pesquisa sobre linguagem, gêneros midiáticos e textualidade, com vista ao estudo e à implantação de metodologias voltadas à integração entre leitura, escrita e novas tecnologias; além disso, buscamos entender como as novas tecnologias e mídias podem contribuir à formação de leitores e à melhoria do seu processo de escrita e, por último, propor modelos de atividades envolvendo leitura e escrita e as novas tecnologias e gêneros midiáticos.

Diante do exposto sobre leitura, escrita e tecnologia digital nas interações sociais e no ambiente escolar, buscamos conhecer de forma mais precisa os vários conceitos a despeito de usos tecnológicos, sobretudo dos gêneros digitais para o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de aprimorar a escrita e a leitura nesse espaço.

Para a consolidação do trabalho, é necessária a realização de uma revisão bibliográfica de cunho teórico, no intento de suprir as lacunas de conhecimento informacional acerca de escrita, texto, letramento, cultura digital e teoria da multimodalidade, que está catalogado nas referências desse corpus. Após a seleção bibliográfica, são realizadas as leituras e resenha das

obras que serviram como aporte teórico de apoio ou contestação aos argumentos propostos e, por conseguinte, consubstanciando o trabalho.

Paralelamente a esse estudo, são desenvolvidas algumas observações de campo, entrevista, práticas e vivências em sala de aula de 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede estadual e municipal da cidade de Pombal-Paraíba, almejando chegar a alguns resultados relevantes sobre sua prática com leitura e escrita, utilizando ferramentas tecnológicas e as redes sociais.

Além disso, é executada uma entrevista e uma prática experimental com um grupo de 10 alunos dessas mesmas escolas para alcançar possíveis resultados de atingir o objetivo de procurar entender como as novas tecnologias e mídias podem contribuir à formação de leitores e à melhoria do seu processo de escrita. Nessa perspectiva, a realização do experimento constitui em desenvolver prática de leitura em suportes diferentes: no impresso e no digital, para com isso responder a pergunta: Ler na tela é diferente de ler no papel? Com os resultados alcançados por meio da pesquisa desenvolvida é possível chegar ao último objetivo: propor modelos de atividades envolvendo leitura e escrita e as novas tecnologias e gêneros midiáticos.

Assim, o trabalho ganha corpo e as pesquisas realizadas contribuem para a sua constituição. O primeiro capítulo, intitulado **Leitura e Escrita no ambiente escolar – múltiplas modalidades**, vai tratar da importância do texto para o ensino de Língua Portuguesa, os seus usos e concepções que interferem na forma de percebê-lo e utilizá-lo em sala de aula. Nessa perspectiva, a concepção de língua e sujeito afeta a prática textual escolar, esta, por sua vez, deve atender às novas exigências do tempo moderno, com uso das novas tecnologias.

O segundo capítulo, **Práticas Comunicativas: novos gêneros e novos letramentos**, volta o olhar para os novos gêneros textuais que surgem a partir das novas práticas comunicativas no espaço digital, além de seus aspectos estruturais e os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa para inseri-los em suas atividades de leitura e escrita.

O terceiro capítulo, intitulado **Novos suportes de leitura e escrita: do papel para a tela/do leitor para o navegador**, levou-nos a traçar uma linha histórica dos suportes de textos e como eles afetam a prática de leitura e escrita, como também nos conduzirá a realização de uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa e alunos do 9º ano de Escola Pública de Ensino Fundamental do município de Pombal - Paraíba, uma vez que é do nosso interesse a elaboração

de conhecimento calcado na observação dos modos como se constitui a leitura nos suportes impresso e no digital.

No quarto capítulo, **Possibilidades Pedagógicas**, a própria intitulação especifica o intento final desse estudo: apresentar sugestões que possam auxiliar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico na formação do leitor/escritor, a partir de ações voltadas ao uso de novas tecnologias digitais, em particular, as redes sociais.

Os resultados obtidos, a partir das pesquisas suscitadas pela temática, levam-nos ao desenvolvimento de um trabalho que envolve escrita, leitura e redes sociais, especificamente o Facebook e o blog, como suportes e meios tecnológicos possíveis de construção do conhecimento, interação, leitura e produção textual. Eles podem contribuir também para o planejamento de aulas mais produtivas e sistematizadas, com objetivos preestabelecidos e metodologia atualizada, que potencializam o interesse pela leitura e a escrita, sem perder de vista o motivo de uso de uma determinada tecnologia para o propósito educacional.

2. LEITURA E ESCRITA NO AMBIENTE ESCOLAR – múltiplas modalidades

De acordo com Geraldi (2013), o trabalho com a linguagem no ambiente escolar cada vez mais vem se consolidando com a presença do texto, seja ele como objeto de leitura, seja enquanto atividade de produção. Assim o trabalho com o texto é a especificidade das aulas de língua portuguesa. Contudo, mesmo estando presente nas aulas, seu uso nem sempre tinha por meta a produção de sentidos. Ele, por muito tempo, foi utilizado como modelo predefinido como objeto de oralização, modelo de leitura do professor; modelo para produção dos textos dos alunos e, ainda, de interpretação e de sentido atribuído pelo professor. A leitura do aluno era uma releitura feita pelo professor, diferentemente da prática de produção de sentidos a partir das pistas oferecidas no texto pelo autor, que se propõem as novas teorias a respeito de texto, leitura e produção textual.

Com as mudanças ocorridas e avanços nesse campo, modificações aconteceram na prática pedagógica do ensino de leitura, provenientes de uma nova concepção de texto, de leitura e escrita que envolve uma perspectiva discursiva, dialógica e interacional. O texto é visto de forma mais abrangente, o seu uso expande para além das sequências verbais e escritas e o icônico e o oral passam a ser valorizados e analisados. A mistura do verbal e do não verbal, do oral e do escrito são vistos, lidos e produzidos em sala de aula. O texto assim passa a ser trabalhado em sala, desenvolvendo a prática de produção de sentidos.

As novas orientações feitas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclos, propõem um trabalho efetivo com o texto e sua diversidade de gêneros, a considerá-lo em práticas reais de leitura e produção e não aquelas artificiais tão comuns em sala de aula. Colocar o texto como objeto de ensino-aprendizagem significa capacitar o aluno para as várias possibilidades de interação pela linguagem, nos diferentes momentos de produção, assim deve-se:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (PCNs de Língua Português- 3º e 4º ciclos, 1998, p. 32)

Podemos dizer que a partir desses novos estudos, as aulas de Língua Portuguesa passaram a dedicar-se muito mais às atividades de leitura e compreensão textual. O texto passou a ser a base nuclear dessas aulas, porém, muitos deles eram e ainda são tratados desvinculados de sua situação de produção e recepção ou, ainda pior, tratados como pretexto para o estudo da gramática normativa, como um conjunto de frases a serem submetidas aos mesmos princípios de classificação aplicados a frases isoladas.

O texto, muitas vezes, passou a ser fragmentado, os seus trechos destacados e/ou retirados para exemplificação como bom uso ou não da norma padrão e assim, perdeu o seu sentido como um todo e a sua funcionalidade enquanto produto social. De acordo com Brandão (2000, p.17) “Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução.”

Ao colocar o texto como objeto de estudo, devemos ter uma abordagem diferenciada, que privilegie a interação em diferentes situações de interlocução. Para isso é essencial compreender algumas concepções acerca do que é texto.

2.1 Concepções de texto

Segundo Koch (2009), a noção de texto está intimamente ligada à concepção de língua e de sujeito. Ao considerar a língua como representação do pensamento, temos a ideia de texto como produto acabado, cabendo ao leitor passivo apenas captar as ideias do autor; a língua como código também considera o texto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”, sujeito “predeterminado pelo sistema” e a leitura é feita a partir da materialidade do texto, visto que tudo está dito nele, pois o texto traz em si toda sua significação. Já na concepção dialógica ou interacional da língua, os sujeitos leitor e autor do texto são construtores de sentido e, como argumenta Koch (2009, p.17), o texto “passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.”

Ao adotar a última noção de texto, assumimos a ideia de que o sentido de um texto é produzido a partir da interação entre autor, texto e leitor e a leitura passa a ser um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, atribuindo um

sentido a ele. Assim, corrobora com os Parâmetros Curriculares Nacionais, do terceiro e quarto ciclo, quando afirmam que a leitura:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar suposições feitas. (PCNs, 1998, p. 69-70)

Para a realização dessa leitura proficiente, é preciso que a escola propicie e oriente o aluno para tal evento, criando situações de interação e construção do conhecimento a partir da sua vivência, suas experiências, seu conhecimento de mundo, suas ideias e sua bagagem cognitiva.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 45), para o entendimento do texto, recorre-se a três conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro refere-se ao conhecimento gramatical e lexical que está na superfície do texto; o segundo relaciona-se as vivências pessoais do leitor, o seu conhecimento de mundo e eventos espaço-temporalmente situados; o terceiro refere-se “as formas de interação por meio da linguagem.” Dessa forma, podemos considerar a leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos que perpassa os elementos linguísticos presentes na superfície do texto e que mobiliza outros saberes.

De acordo com Coscarelli (2002), o texto em si não oferece todas as condições de produção de sentido, o produtor pressupõe outros conhecimentos do leitor/ouvinte capazes de promover um sentido, através de inferências. As inferências são consideradas pela autora como “operações cognitivas” realizadas pelo leitor para construir novas proposições para o texto a partir de algumas pistas encontradas. Do que foi dito até aqui, é importante ressaltar que a concepção de texto está indissociável da situação de interlocução, o que implica dizer que não existem sentidos prontos, concluídos e materializados no texto à espera de um leitor passivo, decifrador de ideias do autor, mas que os sentidos se constroem na interação leitor- texto-autor.

Sobre isso Koch (2009, p.18) cita a metáfora do iceberg: “No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado.” Significa dizer que só uma parte do texto está à vista, exposta na superfície, a outra parte está submersa e só o leitor pode dar sentido a ela, são os espaços em branco a serem preenchidos.

Os espaços em branco do texto levarão o leitor a acionar alguns de seus conhecimentos, estratégias de leitura capazes de conduzi-lo a uma postura produtiva perante o texto, daí dizer que a “leitura é produzida” e, portanto, o texto tem um caráter não acabado. Dessa forma, Orlandi

(1996, p.189) comenta: “A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.”

Enquanto superfície linguística, o texto pode ser compreendido como objeto acabado, pois apresenta elementos estruturais como início, meio e fim. Já do ponto de vista de suas condições de produção, não se constitui dessa forma. O sentido do texto só se constitui no espaço discursivo dos interlocutores e isso será feito a partir de uma série de fatores que conduzirão ao seu entendimento. O leitor/ouvinte procede diante do texto como um investigador, buscando pistas, sinais e indícios oferecidos pelo produtor que o oportuniza desvendar e, ao mesmo tempo, construir possíveis sentidos para ele (o texto). Para Koch (2009, p. 17), “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.”

Para concluir a definição de texto, Koch (2009, p.20) cita o conceito apresentado por Beaugrande (1997, p. 10) “Evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.” e continua o seu pensamento apoiando-se nos conceitos de Bakhtin, a dizer que o texto “trata-se, necessariamente, de um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos – ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.”

O texto, em uma visão dialógica, deve ser apreendido pela escola como o lugar de interação e construção de sentido, um produto inacabado que a partir de estratégias eficientes levem o aluno a produzir seus significados, considerando a sua bagagem cultural, seus conhecimentos prévios acionados, sua ideologia enquanto sujeito histórico e social, que ao interagir no/com o texto, dialoga com o seu autor, criando uma relação produtiva de sentidos. Segundo Orlandi (1996, p. 180):

O texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na sua unidade a partir da qual eles se organizam.

A produção de sentido se dá através da interação entre autor, texto e leitor. Este, por sua vez, deve realizar estratégias, perceber intenções, encontrar pistas fornecidas pelo autor,

relacioná-lo às suas próprias vivências e, assim, produzir sentido. Não se constrói sentido a partir de fragmentação do texto ou pela visão pura do autor, faz-se também pela soma de vários fatores internos (do texto) e externos (do leitor). Cabe, então, ao professor, em sala de aula, oportunizar ao aluno alguns desses conhecimentos, apresentando situações de uso efetivo da linguagem.

Assim, é necessário trabalhar com texto de modo a aproximar o seu uso a modelos reais que estão presentes no cotidiano dos alunos, para que eles percebam a sua funcionalidade no momento de interação verbal. O ensino de língua portuguesa tem como meta a formação de leitores capazes de interagir no seu meio social com desenvoltura e, nessa perspectiva, a escola deve contribuir para a formação do aluno, ampliando seus conhecimentos para o entendimento do texto em suas múltiplas modalidades, recorrendo a estratégias para envolvê-lo na prática dos múltiplos letramentos, incluindo o digital.

2.2 O texto no espaço escolar – leitura e escrita pré-definidas

Conforme nossa pesquisa realizada na matriz curricular das escolas públicas municipais de Pombal – PB, pudemos perceber que existe grande preocupação quanto ao uso do texto para leitura e escrita em sala de aula, como também esse uso está relacionado ao diferentes gêneros textuais provenientes das várias esferas sociais. Preocupação esta que se estabelece de forma organizada, pelo grau de complexidade, daqueles gêneros que devem ser objeto de estudo em cada ano escolar.

É unânime o uso do texto no trabalho em sala de aula. No entanto, verificamos também que nem sempre as escolhas desses gêneros são feitas para atender aos usos sociais em que nossos alunos, costumeiramente, estão inseridos. O que significa dizer que os modelos propostos pelas escolas são impostos a partir de uma escolha, uma vontade própria ou uma imposição do que é oferecido nos livros didáticos do que para suprir as necessidades do aluno, enquanto ser social, que participa de eventos comunicativos diversos em seu meio social.

Tomemos por base aqueles gêneros elencados para o sexto ano do Ensino Fundamental. Qual funcionalidade tem hoje o estudo da carta e do bilhete, quando os alunos enviam recados nos e-mails, nos bate-papos das redes sociais como whatsApp? Qual a função do estudo do gênero diário, se os jovens escrevem em blogs ou fazem postagens no Facebook? E ainda, que

gêneros a escola faz uso para tratar do texto oral? É pertinente aqui citar as palavras de Marcuschi (2010a, p. 19-20):

Já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do ‘discurso eletrônico’ ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação.

A escola, como espaço de formação e construção de conhecimento, deve fazer algumas indagações ao que diz respeito às escolhas do que realmente é prioritário para a formação integral do aluno, no sentido de que ele se aproprie de conhecimentos necessários para interagir nas diversas instâncias sociais. Assim, quais gêneros seriam mais adequados para formar cidadãos capazes de participar significativamente de eventos diversos de letramento? Acreditamos que todos aqueles que podem oferecer tal participação em situações de oralidade e de escrita, seja em ambientes reais ou virtuais.

Não cabe aqui desqualificar um ou outro gênero para estudo, mas buscar inserir, no plano escolar, aqueles orais, escritos e digitais que são relevantes à formação de nossos alunos, para garantir-lhes a inserção em diferentes situações de produção. O objetivo é coadunar o máximo possível o que se lê e produz na escola com aquilo que circula em outros espaços, eliminando de vez as práticas artificiais de leitura e produção, ou melhor dizendo, de *redação*, como afirma Geraldi (2013, p.136): “estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos e redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.”

A leitura e produção de textos no ambiente escolar, muitas vezes, são ações ancoradas e impostas a partir de modelos pré-determinados seja pela escolha do professor ou pelo livro didático. São eleitos autores e textos obrigatórios e usa-se de estratégias artificiais de perguntas e respostas, que os alunos podem recorrer apenas à superficialidade do texto para responder. São textos impostos com fins didáticos que, muitas vezes, não respondem aos interesses dos leitores/alunos e, por isso, as relações interlocutivas entre autor-leitor-texto não se efetivam e não se constroem de forma legítima, instauram-se a partir da autoridade e da imposição. Como assere Geraldi (2013, p.170):

Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas, produz-se o discurso de sala de aula que, como a

pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos.

Nesse sentido, o texto perde a sua função produtiva de sentidos a partir da mobilização de conhecimentos prévios, relacionados ao leitor e recuperados através de outras leituras e vivências por ele. O texto deve mobilizar o leitor/aluno a voltar para suas próprias experiências, alterando significados e apropriando-se de outros, os quais são reformulados e ampliados em outras situações de leitura, tornando-o um leitor e um produtor de texto mais experiente.

Insistimos aqui, em coadunar leitura e produção de texto como atividades indissociáveis, que não podem ser tratadas isoladamente, pois uma encaminha-se para a outra de forma a se tornarem juntas uma ação e uma reação. A ação de ler leva à produção de sentidos, à construção de novos significados, à realização de inferências e à associação de ideias e, por conseguinte, leva à reação, que nada mais é que a produção de um novo texto, à construção de novas formas, outras maneiras de dizer.

A produção de texto pode ganhar outra dimensão, diferente daquela meramente escolar, em que o autor/aluno escreve para um leitor/professor apenas com o intuito de cumprir a tarefa a ele imposta. A artificialidade das *redações escolares* leva à escrita de textos que tem função apenas de devolver à escola o que ela mesma já diz, uma mera reprodução do dizer do professor, sem o novo e essencial da voz do aluno e, além disso, a falta de um interlocutor específico para o seu texto pode causar problemas de construção. O texto do aluno pode partir de um projeto de interlocução real ou, pelo menos, possível de realização, para que haja uma motivação maior e um objetivo concreto a se chegar.

Na produção textual, conforme Geraldi (2013 p. 161), o aluno ao assumir-se como locutor efetivo numa relação interlocutiva, *tem o que dizer* ao outro, um leitor possível para quem ele produz; tem ainda *razões para dizer*, são as motivações internas que o faz realizar o trabalho; tem *o que dizer*, expor o que o seu leitor ainda não sabe e escolhe *estratégias* eficientes para dizer, de modo pertinente para se fazer entender.

Assim a escola poderá assumir efetivamente o seu papel, mudando algumas concepções que se tem acerca de leitura e produção de texto, no sentido de realizar escolhas pertinentes para formar seus alunos, respeitando-os como sujeitos que, através da linguagem, se constituem como tais. Cabe ainda uma nova postura do professor e uma mudança de atitude, como convêm as palavras de Geraldi (2013) quando afirma que nós professores devemos nos tornar interlocutores

de fato de nossos alunos, respeitando suas palavras, agindo como parceiros reais: concordando, discordando, acrescentando, questionando e perguntando.

A produção do aluno pode ganhar função que extrapole os limites do espaço escolar, a partir de uma interlocução real, o que deixa de ser mera construção didática para fim avaliativo. Nesse sentido, o ciclo de leitura/produção/leitura continuará em outros espaços, sejam eles reais ou virtuais.

2.3 O texto no espaço digital – Letramento digital/ leitura multimodal

As reflexões que envolvem a concepção de leitura e letramento estão embasadas nos estudos de Ângela Kleimam (1995). A autora considera que as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, podemos afirmar que, diante dos vários eventos sociais em que o indivíduo participa, ele está envolvido em letramentos diversos, como afirma Soares (2002) ao defender a pluralização do termo letramento, por acreditar que diferentes tecnologias acarretam diferentes modalidades de letramentos, e um deles seria o letramento digital.

Compartilham dessas concepções autores como Coscarelli (2011), Ribeiro (2008), Xavier (2005), Dionísio (2011). Os quais mostram a necessidade de trabalhar o letramento digital nas escolas, haja vista o contexto informatizado e digitalizado que os sujeitos estão inseridos. Para Dionísio (2011, p.138) “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

A noção de ler e escrever, nesse sentido, se amplia e não se limita às definições restritas ao papel. O letramento digital implica a realização de uma prática de leitura e escrita diferente do modelo tradicional, pressupõe uma postura diferente com uso dos códigos e sinais verbais e não verbais, considerando o novo suporte, que agora passa a ser a tela do computador.

Ao aproximar o campo da leitura e das novas tecnologias e tratar da cultura digital e a sociedade contemporânea, temos as considerações de Pierre Lévy (1999), Luiz Marcuschi (2010) e Antônio Xavier (2005, 2008, 2010). Segundo Xavier (2010) são várias as mudanças que acontecem no processo de leitura devido ao intenso uso das novas tecnologias da comunicação, especialmente do hipertexto on-line. Essas mudanças, de acordo com Marcuschi (2010a),

ocasionadas pelo contexto da tecnologia digital faz emergir novos gêneros textuais, os quais são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita, mesmo havendo uma integração de imagens e som.

Entendemos por letramento digital o conjunto de habilidades que possibilitam o sujeito-leitor a fazer uso da linguagem em ambiente virtual, podendo ele pesquisar, selecionar e refletir sobre informações, ler textos das mais variadas semioses (palavras, imagens, cores, formatos, traços tipográficos, disposição da grafia, negritos, sublinhados, gestos, padrões de entonação, sons, símbolos, etc.), significa ter a capacidade de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pelas tecnologias.

Ao expor as várias semioses textuais que incorporam a linguagem no ambiente virtual, é importante ressaltar também as contribuições de Gunther Kress e Van Leeuwen (2006) a respeito do letramento visual e da Teoria da Multimodalidade, que tem por foco a análise dos vários modos de comunicação e construção de significados para além do texto verbal. Essa teoria ganha cada vez mais terreno nos estudos da linguagem visto que as práticas sociais contemporâneas incorporam, em suas relações de comunicação e interação, o uso frequente de textos multimodais.

Segundo os autores, a imagem pode ser lida como um texto, pois ela serve como propósito comunicacional. Os textos multimodais têm seus significados pautados nos contextos sociais, isto é, eles são produzidos, compreendidos em situações reais de interação e são socialmente produzidas. Ainda, de acordo com os teóricos, as escolas não dão o devido valor aos textos multimodais, mesmo estando presente nas diferentes práticas sociais são pouco utilizados nesse espaço e, quando são, servem apenas como elementos secundários, de ilustração do texto escrito, o que leva os alunos tornarem-se “iletrados visuais”.

Nesse sentido, as novas faces da leitura e da escrita surgem atreladas às tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e elas devem ser integradas às escolas, visto que já fazem parte da vida social de professores e alunos. Sobre isso, Moran, Masetto e Behens (2013) oferecem subsídios para uma prática pedagógica inovadora com apoio de novas tecnologias. De acordo com Moran (2013, p. 13), a escola precisa reaprender a ser uma organização inovadora, significativa e empreendedora. Ela precisa abrir-se e integrar-se aos espaços da arte, da poesia do cinema e das mídias digitais; “pode abrir-se para os mundos real e digital”.

É nessa perspectiva que Coscarelli e Ribeiro (2011) orientam o trabalho pedagógico, indicando aspectos em que as novas tecnologias podem ser úteis à educação, como recurso

metodológico para a construção do conhecimento e contribuir para o letramento digital. Os sujeitos envolvidos em tal evento deverão se apropriar das novas formas de ler e escrever, utilizando os gêneros que emergiram através dos novos suportes digitais e os vários recursos multimodais neles existentes. Poderão fazer desde simples tarefas como o preenchimento de formulário, envio e leitura de mensagens, fazer pesquisas e, de forma mais consciente, assumir a condição de leitor crítico e, ao mesmo tempo, autor de textos.

A leitura do texto, no espaço virtual, deixa de ser linear e o leitor assume uma postura mais ativa e interativa que favorece uma atitude exploratória em busca de informações, acionando comandos e interagindo com outros. Agora de leitor passa a ser navegador em páginas infinitas de leitura. Assim, o texto passa a ser o espaço de interação entre autor, texto e leitor (KOCH, 2009), conduzindo a uma prática de produção de sentido em que os envolvidos nessa dinâmica se confundem. Com afirma Costa (2006, p. 23): “há uma mudança na concepção de leitor e autor, como se se tratasse de uma autoria coletiva ou de uma co-autoria. Leitura se torna simultaneamente escrita”.

Chartier (2002, p.16) cita em relação à textualidade eletrônica, a elaboração de uma escrita universal, mediante símbolos convencionais que possibilitam perceber as relações entre objetos e as operações cognitivas. Segundo o historiador “seria o esboço de um novo idioma formal, decifrável por todos”. Nesse novo modelo de escrita, a imagem, os símbolos, os textos não verbais têm muito a dizer, eles podem sozinhos transmitir uma mensagem ou junto ao texto escrito produzir sentidos. Eles não são uma mera ilustração do verbal, um complemento para o texto principal, mas um elemento integrador para a construção do sentido.

O computador oferece acesso maior a diversos tipos de textos, a criação de novos gêneros ou uma hibridização entre gêneros já existentes (MARCUSCHI, 2010a), que são lidos em um mesmo suporte. No entanto, é preciso que o leitor/navegador esteja preparado para essa nova prática diante da tela, pois muitas vezes a leitura se torna descontínua, fragmentada e o leitor desavisado pode se perder nesse espaço e não compreender a totalidade do texto.

No espaço digital, os textos são percebidos, muitas vezes, como banco de dados, o que é bastante preocupante, pois as informações podem não ser apreendidas de forma clara e significativa como um todo. Falta então utilizar a internet, como espaço de linguagem, nas práticas pedagógicas, objetivando ampliar a competência do aluno com a leitura e escritura de

textos, partindo do pressuposto que essas modalidades emergentes em ambiente virtual exigem do leitor a habilidade de compreender os novos arranjos textuais.

O leitor é desafiado a desenvolver habilidades que possibilitem a compreensão do texto como objeto versátil e interativo, que se constitui a partir da fusão entre palavras, imagens, símbolos, retomadas de ideias e, ainda, colocado como representação de um momento histórico e social. Esse modelo exige do leitor uma estratégia de retomada de informações, verificação de elementos verbais e não verbais que pode custar-lhe um grande esforço cognitivo. Conforme Costa (2006, p.37): “No ciberespaço, leitor e escritor deparam-se com novos conceitos, novo léxico, novos gêneros discursivos, novas formas de linguagem, novo código, novo estilo de ler, escrever e conversar”.

Para a escola fica a função de formar leitores e escritores autônomos em tempos que as novas tecnologias dominam os espaços e fazem parte da vida de crianças, jovens e adultos. Tratar as novas tecnologias com distanciamento, impedindo-as de integrar ao currículo escolar é atitude em vão; não se pode negar sua existência, sua importância e os ganhos que elas podem trazer ao ensino e a aprendizagem.

De forma a acrescentar a muitos o conhecimento e favorecendo a inclusão digital, a escola pode possibilitar usos diversos, explorando desde pesquisas direcionadas em sites, confrontar ideias e opiniões, trabalhar a escrita e leitura de textos, além de estabelecer comunicação e interação entre escola, professor, aluno, pais e comunidade.

É para o contexto escolar que emergem novas teorias que respaldam novos procedimentos didáticos com a prática de leitura e escrita no ambiente virtual, como é visto em Coscarelli e Ribeiro (2011), Marcuschi e Xavier (2010), Ribeiro (2009) e outros tantos que se debruçam em pesquisas neste campo. Tais conhecimentos são relevantes para o estudo do texto em seus aspectos discursivos (gêneros textuais) e suas multimodalidades, compreendidas aqui como todos os arranjos possíveis e traços semióticos presentes na materialidade do texto. Diante desta perspectiva, podemos dizer, então, que o conceito de multimodalidade engloba a linguagem e suas múltiplas modalidades – escrita, oral e imagética.

Na leitura, a maior quantidade de estímulos a ser processada pode facilitar a assimilação de ideias apresentadas no texto e, assim, ajudar na sua compreensão. Sendo assim, é importante refletir sobre a prática pedagógica em sala de aula, que, na maioria, utiliza como método a prática de aula expositiva, a qual exige dos aprendizes o uso mais frequente do sentido audição.

Contudo, sabe-se que o ser humano se apoia em estímulos visuais, sonoros e em movimentos para a percepção e leitura de mundo. Se a prática de aula fica no plano auditivo e na exposição oral, o nível de eficiência deve ser muito aquém do almejado e o processo tende a ser monótono. Sobre isso Stöckl (2004, apud GOMES e AZEVEDO, 2012, p. 216-217) afirma:

We know from psychological experiments that images are far more likely to be attention-getter in perception than language and can also be memorised much more easily and affectively. Both have to do with their analogue code characteristics – no recording needs to take place and pictures can therefore be regarded as a code close to reality or – as some semioticians have argued – a ‘language’ without a code. The speed of pictorial perception is usually put down to the simultaneity of gestalt information, whereas the communicative impact of images is seen in the immediate sensory input.¹

De acordo com Stöckl (Idem) os dois sistemas, escrita e imagem, são indissociáveis, visto que um possibilita a compreensão do outro, entretanto, ele vê uma supremacia da imagem, visto que ela é processada mais rapidamente. Assim também acontece com a fala, por ser um fenômeno multimodal, a compreensão da conversação se dá pela associação entre som, gestos, linguagem corporal e expressões faciais.

Nenhum texto é estritamente monomodal, seja tradicional ou o hipertexto, eles integram pelo menos dois elementos semióticos na sua constituição. O texto escrito, por exemplo, se constitui por mais de um modo de representação: a diagramação, o formato e a cor da letra. Esses elementos se complementam na composição dos sentidos do texto. Assim, quando falamos ou escrevemos, utilizamos pelo menos dois modos de representação, como afirma Dionísio (2011, p. 139): “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” Entretanto, são os textos do espaço digital que integram mais recursos multimodais na sua formação.

Para Mayer (2001, apud DIONISIO, 2011, p.150) as pessoas aprendem mais com o uso de palavras e imagens, do que com palavras sozinhas. Sua pesquisa no campo da teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, baseada em sete princípios que integram a leitura a partir do modelo multimodal ou multimídia, chegou a algumas conclusões:

¹ Sabemos a partir de experimentos psicológicos que imagens têm uma tendência muito maior para prender a atenção durante a percepção do que a linguagem [escrita] e que elas podem ser memorizadas de forma muito mais fácil e eficiente. Isto tem a ver com as características do código – nenhum registro precisa ocorrer e imagens podem ser vistas como um código próximo da realidade, ou – como alguns semioticistas argumentam – uma ‘linguagem’ sem um código. A velocidade da percepção da imagem é reduzida por causa da simultaneidade da informação ‘gestáltica’, uma vez que o impacto comunicativo das imagens é visto no *input* sensorio imediato. (Tradução de GOMES e AZEVEDO, 2012, p. 216-217)

Princípio multimídia: os alunos aprendem melhor quando combinam palavras e imagens do que apenas palavras;

Princípio de proximidade espacial: os alunos aprendem melhor sempre que palavras, texto e imagens correspondentes estão próximos uns dos outros;

Princípio de proximidade temporal: os alunos aprendem mais facilmente quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente;

Princípio da coerência: quando as palavras, imagens e sons apresentam uma relação si, a aprendizagem é mais significativa e, portanto, elementos irrelevantes devem ser excluídos;

Princípio de modalidade: os alunos aprendem mais facilmente, quando a informação verbal se estrutura em suporte áudio, em vez de suporte textual;

Princípio de redundância: quando a apresentação multimídia combina, animação e narração, os alunos desenvolvem uma aprendizagem mais consistente, ao passo que narração e escrita juntas são desnecessárias;

Princípio das diferenças individuais: alunos com poucos conhecimentos beneficiam mais de documentos multimídia, assim como alunos que apresentam boa orientação espacial.

É importante que o professor fique atento às diversas formas de ampliar a leitura dos alunos através da diversidade de gêneros, as suas especificidades e multimodalidades, para que, em cada situação, novos letramentos sejam explorados e adquiridos pela prática efetiva do uso de textos variados, nas mais diversas situações de interação.

Os artefatos tecnológicos que fazem parte de nossas vidas atualmente permitem uma nova maneira de ler e escrever e novas habilidades são exigidas para o leitor. Nesses novos suportes, os vários elementos semióticos exigem do leitor uma leitura diferenciada, não linear de elementos como cor, imagem, vídeo, gráfico e tamanho da letra; os quais, integrados numa composição textual, atribuem significados para que o leitor realize a sua tarefa de compreensão e produção de sentidos.

O texto na internet se apresenta em forma de hipertexto. Segundo Xavier (2010, p.208) seria “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” Ele está presente na tela do computador, nas mensagens de celulares, em jogos de videogame e permite a

leitura de uma nova forma de mensagem, a mensagem-imagem. A multimodalidade nesses textos suscita uma riqueza de detalhes e auxilia à sua compreensão.

Às vezes, a imagem por si só transmite a mensagem, outras vezes, ela integra-se ao texto escrito para complementar o seu sentido, em outras situações, ambos se completam e juntos esclarecem possíveis dúvidas durante o ato de leitura. A multimodalidade dos textos digitais contribui para a sua acessibilidade, permitindo que sejam compreendidos por diversos tipos de leitores que necessitam do visual, do sonoro ou do escrito para melhor compreensão.

Portanto, podemos entender que o estímulo aos alunos a partir da multimodalidade do texto permite uma produção de sentido mais eficiente e leva-os ao desenvolvimento cognitivo. No entanto, é notório identificar que as atividades de leitura e produção de texto desenvolvidas costumeiramente nas aulas de língua portuguesa não exploram suficientemente as várias possibilidades de interação entre o texto verbal e o não-verbal.

A elaboração de atividades deve conduzir os alunos a criar proposições, suscitar reflexões, resolver problemas, fazer com que use o raciocínio lógico e conhecimentos prévios para a compreensão leitora. Todavia, é importante ficar atento para que o excesso de estímulos multimodais não atrapalhe o sentido do texto, causando uma confusão mental devido aos esforços cognitivos exigidos para sua compreensão.

Uma das grandes vantagens do uso de textos multimodais e dos estudos mediados pelo computador seria o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, tão citada por estudiosos da educação e uma das orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 29):

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades.

Ainda segundo esse documento, as práticas de linguagem na escola devem ser focadas em letramentos múltiplos, visto que os alunos participam frequentemente de práticas sociais que integram várias semioses. Assim ele coloca:

Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e

para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p.29)

A orientação para pesquisas, vídeo-aulas, uso dos gêneros midiáticos podem levar a uma aquisição e construção de conhecimentos individuais, segurança em buscar informações, fazer uso competente da língua no espaço real e virtual, produzir sentido a partir de informações disponíveis em diferentes formatos, tornando o leitor mais participativo e projetando-o para a posição de coautor.

Em relação a esse aspecto, o leitor define os caminhos da leitura, contribuindo diretamente com o sentido do texto e ao mesmo tempo assumindo o papel de autor: realizar comentários, publicá-los e fazer relações com outros textos. Para isso, a autonomia aqui citada está relacionada também com a prática do professor, que ao fazer uso de tais ferramentas, viabiliza acesso a outras fontes além do livro didático, libertando-se dele, por nem sempre atender às necessidades de um grupo de alunos. Com isso, o professor pode inovar sua prática, criando seu próprio material didático e, ao mesmo tempo, compartilhar com outros, podendo trocar e ampliar suas experiências.

Na internet é possível o acesso a uma diversidade de textos, imagens e vídeos que podem ser explorados pelo professor em sala de aula. Além disso, alguns contatos, leituras de artigos e conhecimentos on-line podem contribuir para a formação desse profissional, levando-o a conhecer outros métodos, outras possibilidades de trabalhar em sala de aula. Ao repensar suas ações como mediador de conhecimento e constituindo outros saberes para a formação dos alunos, o professor poderá contribuir para os diversos letramentos que são exigidos nas práticas sociais. Sobre isso Braga (2013, p. 49) comenta:

O professor de Língua Portuguesa (ou mesmo de língua estrangeira) pode ser um aliado importante nesse processo, já que trabalha também com as escolhas linguísticas a determinados gêneros discursivos. Trabalhos de natureza interdisciplinar podem favorecer ou mesmo demandar esse tipo de parceria entre áreas acadêmicas na escola, o que auxilia os alunos a adquirirem múltiplos letramentos que são necessários à sua participação social efetiva fora do contexto escolar.

Preparar o aluno para expandir as condições de circulação social é desenvolver as habilidades necessárias para ser aceito e participar de diferentes tipos de comunidades. Essas habilidades pressupõem o domínio de determinados conteúdos e de uma prática discursiva, que através dela poderá fazer uso efetivo e eficiente em cada situação de interação verbal. A produção

de textos a partir de vivências sociais pode ser uma boa alternativa para encaminhar o aluno a transitar em os mais diversos espaços, apresentar modelos de situação em que eles deverão se expressar com desenvoltura, utilizar adequadamente a língua em seus discursos, de modo a tornar perceptível sua posição enquanto sujeito social.

É importante para o trabalho pedagógico a condução de uma prática com as múltiplas modalidades textuais no ensino da língua portuguesa, para a formação proficiente de leitores e escritores, na tentativa de torná-los aptos para fazer uso do texto, seja produzindo ou lendo, nas várias situações, além disso, tenham condições de compreender o uso da linguagem mediada pelas novas tecnologias, buscando significações para os diversos elementos multimodais que compõem os textos e constituem o seu sentido. Isso só será possível a partir de uma prática pedagógica voltada para os multiletramentos, como alternativa para a formação de um leitor/escritor/navegador.

3. PRÁTICAS COMUNICATIVAS: novos gêneros e novos letramentos

Os gêneros são fenômenos históricos vinculados à vida social e cultural. Estes representam uma atividade coletiva e servem para organizar as práticas comunicativas em diversos contextos de interação social. Tradicionalmente, a noção de gênero está ligada a obra de Bakhtin (1997) e, na contemporaneidade, numerosos autores se debruçam em seu estudo, os quais podem seguir vertentes diferenciadas.

De acordo com Rojo (2005), há autores que seguem as ideias bakhtinianas, firmando nos conceitos de *gêneros do discurso*, com os estudos centrados nas situações de produção e em seus aspectos sócio-históricos; e os que seguem outras vertentes (Bronckart e Adam), para as quais é utilizada a terminologia *gêneros textuais*, e os estudos são voltados para a descrição da composição e da materialidade linguística do texto. Há ainda aqueles que as colocam de forma equivalente, por considerar que um evento discursivo é, ao mesmo tempo, um texto. No entanto, “todos acabam por fazer descrições de gêneros, de enunciados ou de textos pertencentes ao gênero.” Rojo (2005, p.185)

A escolha do gênero é determinada pelas necessidades enunciativas ou pela intenção dos locutores. As necessidades enunciativas que vão aparecendo ao longo dos tempos e os avanços tecnológicos fazem surgir uma infinidade de gêneros para atender as novas formas de interação e comunicação. Seu uso está determinado pelas representações sociais e pelas práticas enunciativas, assim, novas práticas enunciativas fazem-se a necessidade de elaboração de novos gêneros. Eles “se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.27).

À medida que a relações interacionais se ampliam para outros campos, a formas de constituição de comunicação se expandem para atender as novas exigências situacionais. As comunicações verbais espontâneas são mais livres, menos complexas exigem do interlocutor pouca elaboração, haja vista a combinação de outros recursos extralinguísticos presentes na enunciação. São aqueles presentes nas relações cotidianas e imediatas, denominados por Bakhtin (1997) de gêneros primários. Nas relações formais, não espontâneas e em circunstâncias de comunicação cultural, as formas e modelos produzidos são mais elaborados, mais complexos e relativamente mais evoluídos. São os gêneros secundários.

Os gêneros, por serem produtos sociais e históricos, surgem em determinados momentos da história da humanidade para atender as especificidades daquele momento, ou seja, eles se constituem em uma relação muito estreita com as mudanças institucionais, as formas de relacionamento e as novas tecnologias. Daí dizer que as novas formas de comunicação mediadas pelo computador e por outros dispositivos móveis fazem necessários novos gêneros, alguns semelhantes a tantos já existentes em outros ambientes, mas com algumas especificidades do suporte, do espaço da comunicação. Cada tecnologia corresponde a um espaço de escrita diferente que se relaciona com gêneros diferentes, como afirma Soares (2002, p.7):

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador.

Cada tecnologia criada e utilizada pelo homem gerou uma diversidade de gêneros textuais adequados a cada tipo de espaço e sua forma. Alguns, pelo seu suporte ser de difícil locomoção, só permitia um determinado modelo bem limitado e público, já com a criação do códice foi possível uma extensão maior de usos e gêneros, que também mudou a forma de ler e escrever. Com a tela do computador, outra diversidade de gêneros textuais surgiu e com isso ampliou-se as relações comunicativas, surgiu também uma nova escrita versátil e uma nova interação entre escritor, leitor e texto. Sobre isso, Marcuschi (2004 apud PEREIRA e PENHA, 2008, p. 4) afirma:

Os gêneros adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se e devem ser estudados na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.

Com a internet, novas formas de utilizar a linguagem suscitaram novos gêneros, até pouco tempo, inimagináveis até sua efetiva criação. Quem poderia imaginar a interação entre pessoas em tempo real em espaços diferenciados, comunicação virtual e escrita por meio dos chats ou bate-papo, blog, correio eletrônico, MSN e outros. Na interação pelo WhatsApp, por exemplo, há

uma espécie de comunicação similar à conversa cotidiana, uma troca de informações, recados e lembretes, mensagens pessoais deixadas em tempo real para um ou para muitos participantes do grupo. O WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS, nele é possível interagir de forma diversificada, utilizando a escrita, a imagem e o som para efetivar a comunicação.

Por ser uma escrita similar à oralidade, os recursos multimodais desse aplicativo auxiliam a compreensão da mensagem, tornando-a mais transparente possível. Os emoticons ou emojis (imagens que integram o aplicativo para tornar as conversas mais claras e descontraídas) são um exemplo disso, o uso desse recurso possibilita que a mensagem agregue emoções, ações e pensamentos ao texto verbal. Essa nova linguagem digital favorece a explicitação do pensamento e o entendimento da mesma pelos seus interagentes.

Sobre o uso desses recursos multimodais na comunicação interativa no meio digital, Dionísio (2005, p.138) comenta:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

Nas redes sociais como Facebook, as interações com auxílio de recursos multimodais entre pessoas e grupos tornaram-se frequentes. Nelas é permitida a troca e exposição de ideias de forma aberta ao público ou em grupos fechados, essa formação de grupos se dá a partir de interesses similares: trabalho, estudo, amizades e etc. Com a instauração do diálogo nessa formação há, dessa maneira, a constituição e utilização de um gênero digital: o bate-papo.

Esse gênero tornou-se um dos mais utilizados no meio digital, tem um caráter síncrono que sugere a relação face a face, mas com uso da escrita, em formato de diálogo em uma sequência com retorno, geralmente, imediato, já que pode haver quebra na comunicação devido à ausência de sinal. Nesse caso pode não ocorrer a sincronia, ou seja, o retorno imediato. Os participantes interagem por meio do verbal e o não verbal, com produções, geralmente, curtas, mas podem produzir ou compartilhar textos mais longos. Há a inserção de um código linguístico específico do meio virtual, através de símbolos, uso de letra maiúscula para representar um estado emocional, as onomatopeias de riso (kkkkkkkk) e de irritação (rsrsrs/ aff), o uso frequente de imagens, vídeos e músicas com intuito de tornar a interação mais dinâmica e próxima do

presencial. Marcuschi (2010b, p.18) ressalta sobre a escrita nas produções em tempo real pela internet:

Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita. [...] No meu entender, a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à nossa relação com a escrita. Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* síncronos (*on-line*) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita.

Nas redes sociais, em particular o Facebook, há de uma forma ampla a inserção de vários gêneros textuais compartilhados por seus integrantes. Nele é possível identificar textos poéticos, charges, músicas, editais, artigos, piadas, comentários, quadrinhos, propagandas, pinturas e etc., que podem ser publicados em sua versão original ou transformados através de montagens variadas, com finalidade de criticar ou produzir humor. Uma infinidade de gêneros que no meio digital ganham novos aspectos, formas de leituras e produção de sentido, visto que aquele que publica ou compartilha um determinado texto toma para si, muitas vezes, a ideia nele contida. Nesse caso, o responsável pelo perfil, nesse espaço, pode torna-se autor ou coautor das ideologias presentes nos textos publicados.

Assim, o texto nessa interação dinâmica do espaço das redes sociais é compreendido de outras maneiras: partindo do contexto de produção ou publicação, situação social e política, engajamento em determinados grupos, o momento de interação com o grupo e a ideologia nele contida. Práticas como essas devem ser analisadas e refletidas no ambiente escolar para que o aluno torne-se um ser crítico e reflexivo diante dos vários textos que circulam em sua volta.

3.1 Aspectos estruturais dos gêneros no espaço virtual

Os gêneros textuais, no domínio da mídia virtual, enquanto prática interativa, apresentam alguns aspectos similares a outros já existentes, porém com uma estrutura diferenciada, específica do meio digital. São os gêneros emergentes na mídia eletrônica. Entre as várias características desse modelo, podemos citar: a comunicação escrita em tempo real sem a presença física dos participantes, o que se faz necessário rever o conceito de interação verbal (MARCUSCHI, 2010,

p.36); o intenso uso da escrita, sendo muitas vezes semelhante à oralidade e agregando outras semioses para tornar a comunicação mais clara e eficiente.

Mesmo com intenso uso de múltiplas semioses, a escrita continua sendo a base desse modelo de gênero, embora essa escrita se aproxime da modalidade da fala, com uso econômico na forma de escrever, com abreviações e escolhas linguísticas específicas para atender a rapidez da natureza conversacional. Sobre isso, declara Marcuschi (2010a, p. 39):

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos **síncronos**, embora **escritos**. Isso dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum da inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música, e linguagem escrita em uma **integração de recursos semióticos**. (grifos do autor)

Ainda segundo Marcuschi (2010b), há em alguns gêneros do meio digital uma certa informalidade, pouca monitoração devido à rapidez da interação. Alguns desses gêneros, no seu processo de produção, trazem características tanto da conversação face a face quanto da escrita. Mesmo a interação sendo em tempo real, os interlocutores estão espacialmente distantes e, por isso, a ausência de recursos prosódicos, como os gestos, o tom da voz e o olhar não podem ser utilizados, sendo necessário substituí-los pela marcação, por escrito, de recursos paralinguísticos.

Para aproximar essa escrita da fala, o produtor busca imitar a informalidade e espontaneidade do discurso oral, através do uso frequente de alongamentos de vogais e consoantes, de onomatopeias, de elementos não-verbais, como os emoticons e imagens. Pode-se dizer que, nessa modalidade, o texto que se lê numa interação on-line torna-se um contínuo escrito-falado que mistura elementos das duas organizações linguísticas, fala e escrita, e das práticas sociais, oralidade e letramento. Desta forma, há uma mescla dessas modalidades textuais imbricadas no gênero digital.

Nessa interação através dos gêneros midiáticos não há uma preparação prévia do que vai escrever: o pensamento e a escrita, assim como na fala, acontecem quase que simultaneamente, isto é, o planejamento dá-se junto a sua execução. Há nessa escrita o uso de marcadores conversacionais, uma repetição de sinais de pontuação, de palavras e expressões que, no meio escrito, diminui a distância espacial dos interlocutores. Essas operações realizadas no meio digital, no ato da interação comunicativa, são extremamente necessárias para que o texto escrito cumpra sua função interlocutiva.

Vale ressaltar que, embora a interação aconteça no espaço virtual, ela se constitui a partir de uma relação com indivíduos reais, diferentemente dos jogos, que apresentam uma relação imaginária, irreal com seres fantásticos (MARCUSCHI, 2010a, p. 37-38).

Outro aspecto importante é a atribuição de autoria dada ao texto dos gêneros digitais, especificamente dos bate-papos e aqueles publicados nas redes sociais: numa conversação, o interlocutor, muitas vezes, se torna coprodutor do texto, realizando, dessa maneira, uma construção cooperativa e coletiva. Na internet, de acordo com Chartier (2002) não há a apropriação individual dos discursos, há uma escrita coletiva, múltipla e polifônica, o que faz desaparecer a atribuição do texto ao nome de seu autor. Dessa maneira, torna-se impreciso separar o espaço do produtor do texto e do leitor, ambos embarcam em uma navegação na rede da tecnologia e juntos são leitores, produtores e coautores de textos.

Alguns aspectos aqui apresentados como característicos do modelo estudado não se aplicam a todos os gêneros virtuais. Alguns podem apresentar uma maior monitoração quanto à escrita e a escolha do léxico, por sua constituição abranger o espaço público.

O gênero *weblogger*, ou como popularmente ficou conhecido por *blog*, tem alguns aspectos específicos, próprios desse modelo textual que ganhou espaço no meio eletrônico e atraiu milhares de pessoas para seu uso e produção. É considerado um diário eletrônico criado na internet que apresenta semelhança com o gênero diário, mas com as particularidades do meio digital. Sua publicação não fica restrita ao seu produtor, é um produto acessível a qualquer um na rede, é fácil de ser produzido, com pouco ou nenhum custo e pode ser atualizados em qualquer momento com artigos, posts e outra diversidade de textos que achar conveniente. De acordo com Komesu (2010, p. 136):

A facilidade para edição, atualização e manutenção dos textos em rede foi – e é – o principal atributo para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de auto-expressão. A ferramenta permite, ainda, a convivência de múltiplas semioses, a exemplo de textos escritos, de imagem (fotos, desenhos, animações) e de som (músicas, principalmente).

Por ser de fácil construção e atualização, o *blog* tornou-se um dos meios mais rápidos, dinâmicos de publicação de textos, imagens, vídeos e links para outras páginas. Nele, os leitores podem fazer comentários sobre as postagens lá realizadas e interagir com o autor ou com outros leitores.

Para Komesu (2010, p.139), os *blogs* apresentam características diferentes do diário escrito, não podendo associá-lo a este por se tratarem de “acontecimentos discursivos distintos”,

com naturezas de comunicação e interação diferenciada, influenciados pelo suporte que os abriga, no caso do blog, a tela do computador e do diário, o papel. A alta interatividade também caracteriza esse gênero emergente, leva ao envolvimento com outros sujeitos na sua constituição, diferente do diário fechado, pessoal, que é uma escrita solitária sem possibilidade de outros leitores além do seu produtor.

Segundo Marcuschi (2010a), o blog tem uma história própria, uma função específica e uma estrutura que o define como gênero similar ao diário pessoal, com anotações diárias, só que com um diferencial: permanece acessível ao público. Ele tem a capacidade de gerar uma relação assíncrona entre seus múltiplos participantes, isto é, existe uma distância espaço-temporal entre eles devido ao tempo de elaboração, a postagem e o momento de leitura. Essa postagem (mensagem) fica exposta na rede por um tempo indeterminado, aguardando possíveis comentários de seus leitores, já que ele (o blog) é participativo e há a possibilidade de realização de comentários sobre o que o outro escreveu.

Por ser de domínio público, o blog tem suas publicações livres e abertas para todos, podendo variar o tipo de mensagem ao interesse de seu autor. Nele, podem constar textos diversos de temáticas variadas relacionadas à vida pessoal como família, sentimentos, crenças e gostos. São os chamados blogs pessoais, que em sua primeira versão tinha tal propósito. Com o tempo, ganharam outros rumos e outras funções no espaço digital, passaram de mera publicação pessoal a integrarem outros usos nas esferas culturais e educacionais. Eles estão cada vez mais diversificados e, por sua natureza híbrida, podem tratar de música, literatura, moda, culinária, política, religião, escola e etc. Dentre os supracitados, o blog educacional ou escolar tem importante relevância para esse trabalho e, por isso, terá seu foco de atenção aqui.

O blog educacional é uma versão diferenciada do blog pessoal. Seu papel está relacionado a tarefas, estudos, pesquisas e projetos desenvolvidos no âmbito escolar, com o objetivo de tornar público suas ações pedagógicas e suas atividades educacionais. Ele pode ser usado ainda como espaço de interação entre alunos e professores com uso da exposição, discussão e argumentação sobre temáticas diversas.

Nesse contexto, os blogs podem contribuir para o trabalho docente de diferentes formas. Para citar alguns exemplos práticos, um blog poderá ser explorado para apresentar aos pais como foi desenvolvida a feira de ciências da escola, como foi realizada uma aula de campo, um passeio, uma atividade em sala ou ainda relatar uma reunião, agregando imagens, vídeo e texto verbal.

Sua utilização, nesse caso, seria de fato um diário das atividades realizadas durante todo ano letivo pela escola, pelo professor ou pela turma.

Ele ainda é uma importante ferramenta para o trabalho interdisciplinar, com objetivo de servir como elemento integrador entre as várias áreas do conhecimento, de modo a favorecer ao professor o conhecimento de uma sequência de ações pedagógicas realizadas na escola, um verdadeiro painel de informações do que ocorre no âmbito escolar. Essa ferramenta do mundo virtual pode ser muito útil para divulgação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, para ampliar discussões, oferecer e receber sugestões para sua elaboração ou revisão. No entanto, o mais interessante seria se o professor utilizasse para desenvolver a escrita, o pensamento e a autonomia dos alunos e juntos pudessem compartilhar ideias, propor atividades e realizar pesquisas através dos links que permeiam os textos publicados.

Dentro do ambiente escolar, esse gênero pode adquirir uma função maior, condizente com a realidade desse espaço. Ele pode ser aproveitado para estudos diversos, mas, sobretudo, servir de canal para o estudo da linguagem, da escrita através da produção textual e manifestações do pensamento. O professor pode propiciar momentos de leitura, reflexão e escrita, de modo a conduzir o aluno, até o mais tímido, a ser ativo e construtor de ideias e argumentos, que através da escrita ou das múltiplas semioses possam expor o seu pensamento utilizando esse gênero no espaço digital.

Por ser um gênero público, aberto a toda comunidade e, principalmente, por representar uma instituição educacional, alguns cuidados deve-se ter em suas publicações. De acordo com uma publicação do *Gente que educa*², uma comunidade virtual para educadores da Revista Nova Escola, alguns critérios devem ser levados em conta para a criação e manutenção de um blog na escola, vejamos alguns:

- Todos devem colaborar para sua produção, mas é preciso uma equipe responsável para fazer alterações na página. Pode fazer parte professores, alunos, técnico da sala de informática.
- Deve haver uma atenção especial à linguagem utilizada, visto que é aberto ao público e representa uma instituição educacional.

² <http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/blog-escola-vale-pena-ter-tecnologia-comunicacao-internet-615012.shtml?page=2>

- Rotineiramente, devem-se checar os comentários e retirar os que forem inadequados.
- Toda informação postada exige revisão. É preciso reler o texto, verificar se os links levam à página certa e, no caso de vídeos, se funcionam.
- Novos textos e imagens devem ser inseridos de modo a atualizá-lo e motivar os leitores a visitá-lo com frequência.

São muitas as possibilidades de uso do gênero Blog nas instituições escolares, eles podem contribuir de diversas maneiras com o ensino-aprendizagem e com a comunicação entre professores, alunos, gestores, pais e a comunidade em geral. Mesmo diante de inúmeras formas de uso, é perceptível que a sua utilização é muito limitada nesse âmbito, pois, ainda existe pouco aproveitamento de suas possibilidades pedagógicas, incluindo o uso da escrita nesse espaço.

Temos, ao longo desse estudo, argumentado a favor da utilização do ambiente digital na escola, e nesse espaço ressaltamos o blog e o facebook. Acreditamos que esses espaços podem tornar as aulas de leitura e produção textual mais produtivas e envolventes, condizente com a realidade que os alunos estão inseridos. Antes de verificarmos essa possibilidade através de propostas de possibilidades pedagógicas presentes no último capítulo deste trabalho, é necessário conhecer a real situação escolar, os desafios por ela enfrentados e em especial pelos professores de Língua Portuguesa, no que diz respeito a sua formação e habilidades para a utilização de ferramentas tecnológicas para o trabalho de leitura e produção escrita em sua prática.

3.2 Novos gêneros: grandes desafios para a escola

Vivemos hoje numa sociedade de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita propiciadas pelas tecnologias de comunicação eletrônica, a internet. No entanto, no sistema educacional, as escolas públicas, de um modo geral, não acompanharam efetivamente as mudanças ocorridas nesse âmbito, o que se faz urgente pensar em novas formas de direcionar o ensino e a escola para uma reformulação em sua prática. Sobre isso Moran (2013, p.12) argumenta:

“A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas

simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos e currículos. A maioria das instituições superiores se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento.”

A escola que atua ainda com procedimentos metodológicos ultrapassados, fora da realidade em que os alunos estão inseridos, está fadada ao fracasso, à desarmonia, à evasão e aos conflitos internos entre professores e alunos. De um lado, os alunos dominam os recursos tecnológicos com facilidade, mas não fazem para fins didáticos, como meio de busca de informação e conhecimento, já que não foram orientados para isso; de outro lado, o professor, que embora viva inserido no espaço digital, não têm o conhecimento necessário para se apropriar das ferramentas que esse meio oferece para uso no ambiente escolar.

Ainda, de acordo com Moran (2013), não existem receitas milagrosas para mudar a educação. Alguns princípios norteadores devem permanecer na sua constituição, mas é necessário olhar para frente e enxergar as mudanças e o contexto em que se inserem os alunos desse novo milênio. Não se pode agir utilizando métodos, materiais e posturas ultrapassadas que não condizem com as novas práticas de conhecer, interagir e produzir no meio tecnológico. Uma educação inovadora se apoia nos pilares do conhecimento integrador, no desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento; na formação de alunos criativos e autônomos, com valores individuais e sociais. Esses pilares com apoio das novas tecnologias móveis podem fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais dinâmico e eficiente.

Uma boa escola necessita de um Projeto Político Pedagógico (PPP) inovador, em que os meios tecnológicos façam parte como componente metodológico diferenciado, dinâmico e eficiente, para que os objetivos propostos sejam alcançados. Ele (o PPP) pode ser entendido como um contrato social amplo de natureza pedagógica, social, cultural e política em que são reafirmados os compromissos entre escola, professor e aluno, de modo a assegurar a qualidade social da aprendizagem.

Diante da sociedade em transformação, há a necessidade de mudanças, ajustes e inovações. Deve-se então adequar o PPP a uma nova cultura altamente influenciada pelas inovações tecnológicas. Essas novas tecnologias desafiam as instituições a sair do modelo tradicional em que o professor é o centro do processo, para uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e integrada, o que modifica o conceito de ensino-aprendizagem localizado e

temporalizado (Moran, 2013, p.30). No entanto, é necessária a consciência de que as inovações e o sucesso da aprendizagem na escola não dependem só da tecnologia, mas de pessoas criativas e de projetos pedagógicos bem gerenciados, capazes de levar o aluno a ser o protagonista do seu conhecimento.

Ainda segundo o autor, a tecnologia móvel traz para a escola grandes desafios, mais também novas possibilidades pedagógicas. Neste ambiente, os docentes podem utilizar a internet como apoio à pesquisa³, para a realização de atividades, para desenvolver projetos, para manter um canal de comunicação com os alunos, para publicar textos produzidos em páginas de blog, Facebook e outras tantas possibilidades de se fazer integrar à prática escolar programas, aplicativos e diversos recursos de forma criativa e integradora.

Nesse sentido, o papel do professor como figura máxima da sala de aula perde esse foco e ganha um novo perfil: de orientador, facilitador do conhecimento, estimulador da participação e da meta-aprendizagem dos alunos. Juntos, professor e aluno podem avançar de forma colaborativa, apoiando-se um ao outro para dirimir suas limitações e dificuldades: o aluno pode apoiar-se no conhecimento e experiência que o professor tem, no melhor que ele pode oferecer; o professor na dinâmica e nos conhecimentos em tecnologias digitais que o aluno pode contribuir. Assim, o espaço que os separa pode ser minimizado, tornando a sala de aula um lugar, de fato, para as grandes descobertas, realizações e produção de conhecimento.

Ensinar utilizando as novas tecnologias e os gêneros textuais que se inserem nesse campo traz também grandes desafios para a escola e em particular para o professor. Se por um lado tem-se mais informação, material para pesquisa e leitura, recursos e aplicativos, por outro lado tem-se um grande trabalho cognitivo a ser exigido: mais concentração, capacidade de avaliação e escolha de percurso a se seguir em os vários links que são apresentados. Desse modo, as tecnologias podem tanto ajudar como atrapalhar o desempenho e a aprendizagem, como afirma Moran (2010 p. 57):

É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja um tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender em profundidade. O maior perigo de todos é navegar muito e conhecer pouco de verdade; distrair-nos muito e concentrar-nos pouco, saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de

³ Sobre o trabalho com pesquisa na web, Moran (2010) apresenta algumas orientações para a realização de tal atividade, através da análise da credibilidade do conteúdo, da fonte e o nível de profundidade que deve ser realizada e como avaliar o produto final.

verdade. Nunca tivemos tantas facilidades, mas elas podem complicar o processo, tanto em nível institucional como pessoal.

É possível que diante das conexões, haja uma dispersão do aluno ou até mesmo do professor, seduzidos pela navegação, pelas imagens, mensagens e textos diversos, o que acarretaria em perdas do foco inicial, do trabalho em perspectiva. A superficialidade é um dos perigos desse espaço, não analisar profundamente os conceitos, achar que uma pesquisa é suficiente para a realização do que lhe é sugerido faz com que o trabalho fique aquém do almejado, na superfície dos conceitos e no lugar comum. Aprender exige um devido tempo de aprofundamento, reflexão e de revisão, de fazer relações com outros textos, outras fontes, outras pesquisas. Nesse sentido, o papel do professor é essencial.

Cabe a ele direcionar o trabalho de forma clara e segura dos objetivos que se pretende alcançar, que estabeleça uma relação de confiança e comunicação autêntica de forma equilibrada e competente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. É necessário ainda que esse profissional conheça e saiba utilizar, de forma eficiente, as novas tecnologias como ferramenta para o trabalho com o texto e os gêneros digitais em sala de aula.

Ressaltamos aqui primordialmente, a formação do professor de Língua Portuguesa, a quem é atribuída a grande responsabilidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno, de forma a empregar a linguagem em diferentes situações de comunicação, como também orientá-lo para interagir de forma apropriada em situações formais e institucionais. Sobre isso, os Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de Língua Portuguesa (1998, p. 32) orienta que a escola deve organizar atividades que possibilite o aluno para:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

A eficiência do trabalho em Língua Portuguesa vai depender de como o aluno é colocado a vivenciar as diversas situações comunicativas com uso dos gêneros diversos, incluindo os digitais, para que se perceba a sua funcionalidade nas várias possibilidades de se fazer entender usando a linguagem e amplie sua participação social.

Nesse sentido, torna-se relevante as palavras de Rojo e Barbosa (2015, p.135) acerca do trabalho com os gêneros e os multiletramentos:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/ produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

Segundo as autoras, as escolas ainda privilegiam a cultura “cultura”, desconsiderando os multi e os novos letramentos, os gêneros que circulam nos ambientes de cultura de massa e digital e as práticas sociais em que eles emergem. Ainda que esses modelos estejam significativamente presentes na vida de todos, eles têm sido ignorados e desqualificados no ambiente escolar. O que se percebe é ainda uma distância grande entre a vivência/ prática dos alunos e os textos produzidos para a escola.

É função de o professor fornecer ao aluno condições adequadas de produção textual, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para si, o que exige que a proposição de produção textual seja clara e bem definida. É necessário que o aprendiz possa sentir que realmente está produzindo para um leitor (que não deve ser apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais de produção textual tão presentes no cotidiano da escola.

O professor deve estar preparado para atuar com base nas demandas sociais, com uma prática consciente e embasada nas diversas teorias sobre gêneros e suas novas formas que surgem ao longo do tempo, mediante as necessidades sociais e os suportes que propiciam novas formações discursivas. Nesse sentido é importante que esse profissional se encontre em constante formação, para que os novos conhecimentos favoreçam um trabalho mais consistente e integrador dos multiletramentos, inclusive o digital.

4. NOVOS SUPORTES DE LEITURA E ESCRITA: do papel para a tela / do leitor para o navegador

Para chegarmos a algumas conclusões acerca da leitura do texto impresso e do texto digital, de como se constituem essas práticas em dois suportes distintos e assim chegar a dados relevantes para responder a pergunta: *Ler na tela é diferente de ler no papel?* será necessário recorrermos a alguns estudiosos que se debruçaram em pesquisas sobre o tema e, além disso, criarmos estratégias de leitura em espaços distintos para efetivamente, com dados reais e embasamento teórico, podermos responder a essa indagação.

Tal pesquisa torna-se relevante para levar o professor, em especial de Língua Portuguesa, a identificar e estabelecer a diferença entre a leitura do texto escrito e do texto digital, os quais exigem habilidades diferenciadas, mas que não se opõem, se complementam e se alimentam mutuamente para a construção de sentidos.

No presente capítulo, nos apoiaremos nos estudos e reflexões de Roger Chartier, especialmente em três de suas obras: *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998a), *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1998b) e *Os desafios da escrita* (2002). Faremos uma breve descrição dos diferentes suportes da escrita ao longo dos tempos até os dias atuais, tendo como ponto de partida o rolo (de papiro ou pergaminho), em seguida, o códice e a tela do computador. Nessa perspectiva de análise, pretendemos identificar as mudanças nas relações entre leitor, escritor e leitura a partir das alterações nos suportes de escrita e leitura.

Também são de grande relevância para a construção desse corpus, os estudos de Coscarelli (1996), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Ribeiro (2009), com suas pesquisas voltadas para o letramento digital e as influências do ambiente digital na leitura, nos leitores e nas formas de ler.

O historiador Roger Chartier realiza estudos sobre a trajetória da leitura e escrita ao longo dos séculos até os dias atuais, construindo uma linha histórica sobre o ato de ler e os gestos do leitor para cada espaço de leitura. Para ele, as obras só existem quando inseridas e inscritas em um livro, em suas páginas, tornando-se realidades físicas. Daí a necessidade de dedicar-se aos

estudos da escrita e da leitura e de seus suportes ao longo dos tempos, sempre com o olhar voltado para o passado, buscando compreender o presente e as possíveis inovações futuras.

Para Chartier é necessário compreender a história da escrita, seus suportes e usos em outras épocas para entendermos os rumos traçados e os avanços ocasionados a partir das tecnologias criadas ao longo dos tempos. Em suas obras, o autor retrata o leitor ao longo dos tempos utilizando objetos de leitura, como o rolo e o códice, realizando ações distintas para o mesmo ato de ler. “A leitura antiga é uma leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, tal como conhecia Gutenberg e tal como o conheciam os homens da Idade Média” (CHARTIER, 1998a, p. 24).

Segundo o historiador, profundas transformações ocorreram no ato de ler e escrever ao longo da história ocidental: “do rolo ao códice medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas menores dividem a longa história das maneiras de ler.”. Tais transformações ocasionadas pela criação e uso de determinados suportes textuais que possibilitaram novas construções, realizações e liberdade para aquele que produz – o escritor, e mais cooperação e envolvimento daquele que o usufrui – o leitor.

As transformações e mudanças no objeto de escrita e leitura estão relacionadas com a tecnologia desenvolvida em distintos períodos da história. Essas tecnologias vão acarretar transformações em relação ao suporte textual e às formas de escritores e leitores lidarem com os textos.

Chartier (2002) considera a passagem do rolo ao códice (século II ao século IV) como a primeira revolução do livro; a revolução de Gutenberg – com a imprensa – como a segunda revolução (século XV) e o surgimento da internet e da escrita e leitura na tela do computador (século XX) como a terceira revolução do livro.

4.1 O rolo como suporte de leitura e escrita

A leitura na Antiguidade nada se assemelha à leitura de livro ou na tela do computador que é realizada na contemporaneidade. A leitura nesse tempo é feita em um rolo, uma faixa de papiro ou pergaminho, escrito em colunas em sua parte interna e, para ser lido, o leitor deveria segurar com as duas mãos e desenrolar ao mesmo tempo em que o ler. Com a mão direita ele tinha a ação de desenrolar o texto e com a mão esquerda o enrolava, à medida que era lido. Tais

ações impediam ao leitor ou ao escritor a realização de escrever, fazer anotações e/ou reflexões, participar mais ativamente do processo textual, pois a ação de ler era separada da ação de escrever. Eram duas atividades distintas, feitas separadamente, como bem define Chartier (1998, p.24):

Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê. Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e nesse caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais. Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe imaginá-los como leitores de rolos que impõem suas próprias limitações.

A leitura dessa época era sequencial, contínua e mobilizava o corpo inteiro, o que impedia o leitor de ter outros gestos como folhear páginas ou comparar os textos com outras obras. O leitor não tinha a liberdade para lidar com o texto, diferentemente de tempos posteriores que é possível escrever ao mesmo instante em que ler, fazer consultas e comparar obras que se encontram diante de si.

Segundo Chartier (1998b), outro aspecto importante sobre a leitura desse período é que ela era essencialmente em voz alta. O leitor lia para si e para outros que não sabiam decifrar. Era uma questão cultural, em que a leitura tinha similaridade com declamação, voz e escuta. Ler e ouvir eram praticamente sinônimos e a leitura assim era uma forma de sociabilizar os escritos no meio familiar, erudito ou público.

Diante das limitações que o rolo de papiro ou pergaminho oferecia ao escritor, fazia-se necessário, para cumprir sua tarefa, a participação de uma segunda pessoa – o escriba. Este, por sua vez, realizava ação de colocar no suporte da escrita as ideias do autor. Assim, a produção escrita dependia de dois profissionais que trabalhavam juntos para a confecção do rolo de uma obra, cada qual com uma função distinta.

Ao escritor cabia a função de pensar, de ter as ideias, refletir e estudar o assunto a ser escrito; o escriba era incumbido para o ato de escrever, copiar os manuscritos ou o que era ditado pelo autor. Nesse sentido, a voz era essencial para que os textos fossem repassados para o rolo, através do dizer verbalmente as reflexões, citações e notas do autor ao escriba. Com a cooperação de um escriba, é possível pensar em uma certa mobilidade do escritor, que podia recorrer a outras fontes, obras sem precisar interromper a ação de escrever.

Contudo, são notórias as limitações enfrentadas pelos leitores e escritores do rolo, por ser um suporte textual de pouca praticidade, o qual exigia gestos árduos e limitados para o seu manuseio. Sendo assim, era quase inviável recorrer a outras leituras, outras pesquisas e outras consultas para a realização do seu trabalho. Leitura e escrita eram praticamente atividades realizadas separadamente.

4.2 O códice – um novo suporte

Entre o século II e IV aparecia um novo suporte de leitura e escrita – o códice. De acordo com Chartier (1998a) é um objeto composto de folhas dobradas, formando cadernos, que são montados e costurados uns aos outros e protegido por uma encadernação, similar ao livro moderno, porém, o texto permanecia copiado a mão, mas já com uma estrutura mais elaborada e formato adequado a sua utilização, com uso de sumários, paginação e outros instrumentos de identificação. Tais cadernos foram substituindo gradativamente o rolo, ao contrário do que muitos acreditaram, a sua aceitação não foi tão imediata.

O códice representou uma grande mudança nas formas de lidar com o texto. Novos gestos impensáveis de serem realizados com uso do rolo tornaram-se possíveis com esse novo artefato, como escrever e ler ao mesmo tempo, folhear um escrito, compará-lo com outro, localizar trechos e manipular esse suporte mais facilmente. Em outras palavras, o códice permitiu uma maior liberdade ao escritor e ao leitor daquela época, possibilitando-os usar esse suporte de forma mais agradável. Esse novo artefato ajuda na localização de textos e facilita seu manejo: agiliza a localização de textos e partes deles, a fazer comparações entre passagens e ainda folhear e percorrer por todas as partes do livro.

A facilidade e agilidade nesse novo modelo atenderam, sobretudo, às necessidades textuais do cristianismo, para fins de pregação, da citação da palavra sagrada e em cultos, como também, para fins pedagógicos, escolares, ou seja, para os textos que estão fora do cânone literário. No entanto, em outras situações, a aceitação do códice foi lenta e de forma gradativa, pois a elite culta permaneceu, por muito tempo, utilizando o modelo anterior;

Outro fator importante em relação a esse produto foi a redução dos custos na fabricação dos livros, o que foi permitido a partir da utilização da folha em frente e verso, da redução das margens e da concentração de um grupo maior de textos em um só códice. Muitos textos valiosos

da Antiguidade em rolo foram repassados para o códice, mas com isso alguns documentos se perderam durante a transição. Alguns ficaram incompletos, faltando alguns livros ou trechos deles.

Segundo Chartier (1998a) a palavra livro na antiguidade tinha outro sentido, representava as divisões que existiam na obra e o códice nomeava o livro enquanto objeto físico. Só em séculos posteriores, o livro tornou-se um produto unitário, mas até longos tempos seu uso relacionava-se às partes que continham o rolo ou o códice.

As transformações advindas a partir do surgimento do códice não estão relacionadas apenas ao suporte textual, elas também afetaram o escritor e o leitor perante o texto. Com seu uso, o escritor tinha uma condição maior de manuseá-lo, utilizá-lo de forma mais livre em seus gestos, podendo ele sozinho executar sua tarefa de escrever, produzir texto sem necessariamente recorrer ao trabalho do escriba. Simultaneamente, era possível ler e escrever, pesquisar e tomar notas. Nesse sentido, o escritor ganhou mais liberdade para a construção de suas obras. O escritor do códice era também o leitor de outras obras, que em um mesmo espaço de tempo podia ler, comparar, registrar informações e exercitar o ato de escrever do seu próprio texto.

Aparentemente, com a criação do códice, o trabalho do escritor tornou-se individual, uma criação pessoal e legítima do seu dono. No entanto, não foi bem assim, Chartier cita em sua obra (1998a) que outros profissionais surgiram ao longo de sua história para a sua constituição. É o que veremos mais adiante a partir da invenção da imprensa.

Assim como o códice afetou o escritor em sua produção textual, ele também afetou a postura do leitor perante sua materialidade. Com seu uso, foi possível a prática de leitura silenciosa, mesmo havendo um constante exercício de leitura em voz alta. A leitura que antes era realizada na horizontal com uso do rolo, passou a ser feita verticalmente; o códice permitiu maior mobilidade ao leitor no sentido de poder manuseá-lo sentado ou sobre uma mesa, de maneira mais livre, fazendo anotações e reflexões acerca do que se lê. Segundo Chartier (1998b, p. 102 e 103):

É com o *códex* que o leitor conquista a liberdade: pousado sobre a mesa ou escrivaninha, o livro em caderno não exige mais a total mobilidade do corpo. Em relação a ele, o leitor pode distanciar-se, ler e escrever ao mesmo tempo, indo, ao seu bel-prazer, de uma página à outra. É igualmente com o *códex* que se inventa a tipologia formal que associa os formatos e os gêneros, os tipos de livro e as categorias de discurso, portanto, que se organiza um sistema de identificação e de localização de textos dos quais a imprensa será a herdeira e que é ainda o nosso.

São inúmeras as mudanças que sucederam a partir do surgimento do códice, as quais possibilitaram outras organizações textuais em gêneros, proporcionando mais versatilidade para o escritor e o leitor daquela época que se encontravam mais limitados em relação ao suporte de uso: o rolo.

Outra invenção permitiu novas mudanças à materialidade textual daquele período histórico: a invenção de Gutemberg no século XV – a imprensa. Esse novo mecanismo de produção possibilitou um maior número de exemplares produzidos e reproduzidos em maior escala e com um tempo reduzido, graça ao trabalho da oficina tipográfica. Para Chartier (1998a, p. 7 e 8), a revolução do livro a partir da imprensa não seria mais importante do que a da criação do códice, visto que aquela trazia em seu bojo similaridades com este.

Contudo, a transformação não é tão absoluta como se diz: um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutemberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão de cadernos. Estes cadernos são costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso herdado por Gutemberg e, depois dele, pelo livro moderno.

Assim, é possível perceber o grau de similaridade entre o manuscrito e o impresso, os quais se utilizam do mesmo suporte e formato para compor textos: o códice. A imprensa, segundo Chartier, não fez criar o livro, mas possibilitou a proliferação de livros e leitores. No entanto, ela não substituiu os textos manuscritos de imediato, por longos períodos estes permaneceram sendo praticados, como diz Chartier (1988a, p. 9):

Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutemberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX. Para os textos proibidos, cuja existência devia permanecer secreta, a cópia manuscrita continuava sendo a regra. [...] De modo geral, persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos ‘mecânicas’ e nas práticas do comércio.

Em Chartier (2002), o historiador também faz menção aos manuscritos utilizados na época do texto impresso. Eles eram praticados com o objetivo de subtrair o acesso ao público, uma forma de manter um bem precioso sem ser corrompido ou profanado. Há ainda a presença de textos híbridos, onde o manuscrito e o impresso eram utilizados e, em alguns casos ainda o são,

nos preenchimentos de formulários de determinadas entidades que não utilizam de recursos tecnológicos digitais para o preenchimento de cadastro e de outros documentos.

Em uma prática mais moderna, há ainda a publicação de livros com manuscritos de grandes nomes representativos da literatura, da política, de religiosos e estudiosos, como forma de manter uma cópia fiel de seus inscitos e/ou ainda como comprovação da veracidade do que está sendo publicado. É possível ainda que, em alguns casos, seja uma estratégia de marketing para a vendagem de um produto – o livro.

É bem certo que o manuscrito e o impresso coexistiram por um longo tempo. Contudo, a invenção de Gutemberg possibilitou a criação e multiplicação dos textos e das obras literárias, o que democratizou a leitura e expandiu a sua prática. Os séculos que se seguem são marcados pela liberdade na leitura com gestos e comportamentos mais variados. É possível realizar essa prática em diversos espaços e ambientes que antes não era possível. Assim é perceptível que o ato de ler e os gestos que o acompanham mudam ao longo do tempo em decorrência do suporte em que o texto está inscrito. Cada suporte permite práticas de leitura diferenciadas e exige do leitor habilidades distintas para tal ato.

Com a produção do livro impresso, outros profissionais passaram a fazer parte da confecção desse produto. Entram em cena os tipógrafos, os impressores, os livreiros, os corretores e editores. Cada um com sua função em cada etapa da produção do livro. Primeiramente, o escritor produzia sua obra e, em seguida, enviava aos profissionais da escrita para cumprir suas tarefas de composição, correção, produção e comercialização. Nesse sentido, o escritor desse período pouco se assemelha àquele da escrita do rolo. Ele vê nesse trabalho aquilo que Chartier (1998a e 2002) apresentou como violação de uma produção, corrompida pela mão de outros, que não seu próprio criador.

Após a criação e utilização dos suportes off-line e a consolidação dos mesmos, em particular do códice impresso, com as publicações e mudanças já bem aceitas pelos escritores e leitores de uma época, surge, então, um novo suporte on-line para a escrita e a leitura: a tela do computador.

4.3 A tela do computador como suporte textual – uma nova revolução

Os escritos de Chartier (1998; 2002) levam-nos a mais uma reflexão acerca dos suportes textuais. Dessa vez, reservando-nos considerações pertinentes sobre as possíveis transferências do patrimônio escrito do códice para a tela do computador. Além disso, fazem-nos refletir sobre mudanças no ato de ler e escrever e, conseqüentemente, nas relações entre autor, leitor e texto.

É importante o recorte que Chartier faz do passado para se chegar a conclusões futuras ou do presente. O seu olhar voltado às antigas conquistas da humanidade, sobretudo do ocidente, faz com que entendamos melhor as transformações e como elas são aceitas ou rejeitadas na atualidade. Tais mudanças fizeram surgir novas teorias a respeito da leitura, produção textual, leitor e autor nesse novo suporte tecnológico. Para tanto tomamos por argumento as palavras do historiador do livro e da leitura, Chartier (1998a, p.12-13):

Aliás, é difícil empregar ainda o termo objeto. Existe propriamente um objeto que é a tela sobre a qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente, pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defronta o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

A revolução do texto eletrônico é, de acordo com Chartier (2002, p. 114), uma revolução da técnica de produção dos textos, dos suportes do escrito e das práticas de leitura. Essas revoluções são caracterizadas simultaneamente por grandes transformações nas nossas relações como escrito: a noção de contexto é modificada com a materialidade eletrônica; ela substitui a contigüidade física pela distribuição móvel e, além disso, redefine a materialidade do texto.

A princípio, a leitura na tela do computador assemelha-se àquela realizada na Antiguidade: “o texto que ele lê corre diante dos seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente” (CHARTIER, 1998a, p. 13). No entanto, nada se assemelha a essa nova forma

interativa que o texto eletrônico permite se relacionar com o autor ou o leitor. Ele é visto como a grande revolução do livro, que constitui um novo olhar para as infinitas possibilidades de construção e elaboração no espaço que é oferecido. Na tela do computador, perante o texto, o leitor pode, em algumas situações, se constituir como aquele que escreve, exercendo sobre ele o poder de modificar, recortar e inserir o que achar pertinente.

A grande revolução que muitos assemelham à da imprensa, é vista por Chartier (1988b, p. 97) como superior a esta, haja vista que as estruturas do livro não foram modificadas com a invenção de Gutemberg, nem consistiu na “aparição do livro”. No entanto, foi ela que possibilitou a sua democratização e mais acesso aos bens escritos. Segundo esse historiador “a revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutemberg. Ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos seus leitores”.

Não queremos com isso dizer que o texto impresso deve ser substituído pela tela do computador, pelo menos nesse momento não, pois há ainda um grande percurso a percorrer. O impresso e o digital se completam e irão conviver por um bom tempo, até que o novo deixe de ser novo, até que as aceitação sejam maiores e que não haja o temor de que a internet venha prejudicar a escrita e promover o desaparecimento do livro impresso, como bem esclarece Chartier (1988b, p.107):

Porém, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. Essa hipótese é certamente mais sensata do que as lamentações sobre a irremediável perda da cultura escrita ou os entusiasmos sem prudência que anunciavam a entrada imediata de uma nova era da comunicação.

Cada revolução que se chega para a humanidade nem sempre é vista inicialmente com bons olhos. Assim aconteceu com o surgimento da escrita, quando acreditavam que ela traria a perda da memória na tradição oral. Platão foi quem primeiro manifestou a preocupação com as transformações que a escrita poderia ocasionar à cultura grega. Não seria diferente com as novas tecnologias digitais que chegaram e mudaram as relações com o ato de ler e escrever. O certo é que o texto eletrônico faz parte da contemporaneidade e reformulações de velhas teorias devem acontecer, outras novas já surgiram e ainda irão surgir acerca de gêneros, interação verbal,

oralidade e escrita e tantos conceitos que não se adaptam às novas formas de interagir, de ler e escrever no ambiente digital.

A textualidade eletrônica cria um novo conceito de escrita e leitura, transforma a técnica de leitura e produção que já estava consolidada na época do código impresso, a percepção dos elementos textuais e a estrutura do suporte. O novo suporte possibilita a inserção de vários gêneros, os abrigando em um único espaço, o que permite uma maior dinamicidade em seu uso, ou melhor, em usos ilimitados de leitura e escrita em situações diversas. Para Chartier (1998b, p. 100-101):

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler um código. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; as relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contem, ela faz suceder a navegação de longo curso de arquipélagos sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

Dessa forma, entendemos que o texto digital possibilita uma leitura diferenciada dos modelos tradicionais impostos pelos suportes que o abriga, seja manuscrito ou impresso. As novas formas de ler e escrever no novo suporte da atualidade supera aqueles em seus aspectos estruturais e insere novas formas de compreender e produzir sentido para o texto nessa superfície. Ele faz o leitor movimentar, realizar gestos improváveis para o impresso, com sua forma não linear que possibilita uma liberdade de escolha. Cada leitor segue o seu plano de leitura, a partir dos seus interesses e objetivos, pois cada leitura realizada, seja do impresso ou do digital, se constitui com base em objetivos.

Para Geraldi (2013), podemos ir ao texto por vários motivos: em busca de resposta a uma pergunta que temos; para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta prévia; para utilizá-lo na produção de outros textos ou, ainda, recorrer a ele como leitura-fruição, sem necessariamente querer examiná-lo de maneira criteriosa. Esses objetivos de leitura aqui apresentados não são fechados e completos, são apenas algumas possíveis formas de se chegar ao texto, pois não há como fazer isso, se não por um motivo, uma intenção. Leitura sem propósito não há, ele é o que define os caminhos a percorrer e os gestos a executar.

Diante do texto no espaço digital, o leitor também realiza a leitura com critérios pré-definidos, com objetivos a atingir. Caso isso não ocorra, é possível que ele se perca em suas navegações e não chegue, de fato, ao que se pretende. As possibilidades de ler na tela podem oferecer descobertas e conhecimentos imensuráveis, no entanto, podem também levar o leitor desavisado a lugar nenhum ou ainda a se perder nos possíveis links que constituem o texto em processo de leitura.

Ler na tela exige certa habilidade. Aliás, habilidades de leitura são necessárias na compreensão de qualquer texto, seja impresso ou digital. De acordo com Ribeiro (2009), a habilidade depende do gênero, dos objetivos do leitor para o texto que será lido e do suporte em que se insere o texto. A leitura diferencia de acordo com o tipo: se é um livro, uma carta, um e-mail, um artigo, etc. Cada situação de leitura exige uma habilidade, uma estratégia diferenciada e um objetivo pré-definido, assim deve também acontecer com o texto digital, o qual pede uma técnica diferenciada ao ser lido.

Quando o leitor tem habilidades de leitura no impresso, possivelmente ele as utiliza para lidar com o texto digital. Ele não identifica o ato de leitura no impresso e no digital como duas operações distintas, mas complementares, um contínuo que possibilita atividades de busca e construção de sentidos. No entanto, são necessárias algumas orientações e novas habilidades para o novo suporte do texto, para que a navegação seja tranquila e possibilite uma viagem com chegadas acertadas, onde o leitor possa, com uso de habilidades adequadas, atingir o seu objetivo.

4.3.1 A prática textual na internet

Os escritores e leitores pós-revolução digital viveram e ainda vivem grandes transformações nesse novo espaço da escrita. Evoluções constantes fazem com que a prática de leitura e escrita seja algo diferente e dinâmico. Mal se consolida uma forma de ler e escrever, já se instaura uma nova maneira, um novo gênero a partir de frequentes mutações que nesse espaço vem acontecendo. O que demorava longas décadas com outros suportes, hoje é visto sequencialmente a partir de criações de objetos tecnológicos e programas capazes de realizar infindas ações nesse meio.

O texto, em sua imaterialidade digital inserida no suporte tecnológico, faz com que o leitor ou o escritor construa possibilidades diversas de ler ou escrever a partir dos seus aspectos

estruturais e as várias formas que se apresenta. Nesse sentido, o ato de escrever tornou-se um ato democrático e acessível a todos que utilizam esse espaço e assim o deseja fazer. Nele é possível escrever, apagar, copiar outros textos, mudar a ordem, fazer anotações posteriores, retomá-lo para uma possível modificação ou inserção de outras partes de outros textos. Enfim, é possível realizar inúmeras construções textuais.

O que antes era uma ação de poucos, de um grupo restrito que, por intermédio de editoras aptas para a publicação de obras, conseguia que seus escritos chegassem ao público, hoje é possível realizar tal façanha sem que os textos passem por seleções e/ou alterações editoriais. A tela do computador permitiu uma maleabilidade e a possibilidade de produção nunca imaginada antes em tempos de rolo, códice manuscrito e códice impresso e pode ser considerado como uma das maiores conquistas para os escritores on-line.

O escritor em suporte eletrônico tem a liberdade de produzir seus textos sem mediadores, sem passar pelo crivo do editor ou corretor, o que, muitas vezes, provocava alterações severas em seus originais. Parece então que a textualidade eletrônica trouxe para esse espaço o sonho de Petrarca de produzir textos sem a corrupção das mãos de outrem em seus escritos. Ele (o escritor) agora pode executar uma série de ações próprias e específicas desse ambiente, construindo à vontade “conjuntos textuais originais, cuja existência e organização só dependem dele. Mais ainda ele pode a todo instante intervir sobre os textos, modificá-los, reescrevê-los, fazê-los seus” (CHARTIER, 1998b, p. 104). É, portanto, uma escrita diferenciada, hipertextual e não-linear que segue uma lógica própria de quem escreve e uma liberdade maior para quem lê. O autor do texto pode produzir uma sequência de links organizados a seu gosto e a sua maneira com uso de imagens, som e outros recursos multimodais que possibilitam o deslocamento do leitor para outros textos, sem uma ordem fixa pré-estabelecida.

Antes, com o códice impresso, só era permitida alterações e/ou posicionamento do leitor de forma clandestina, nos espaços em branco da folha, Essa atividade era feita de forma pessoal, com anotações, observações e mensagens que o leitor imprimia nos locais que o impresso não aplicou-se. Já no suporte digital, o leitor, também escritor, realiza ações livres de escrita com modificações e inserções possíveis de serem aplicadas ao texto, haja vista que ele, nesse espaço, possui a característica da imaterialidade e maleabilidade. Nesse sentido, mudanças ocorrem no conceito de autor, leitor e leitura para esse espaço, que afeta as relações de autoria. Sobre essa relação com o texto e seus participantes na sua construção, Chartier (1998b, p. 103) relata:

O objeto impresso lhe impõe a sua forma, sua estrutura e suas disposições, não pressupondo nenhuma participação dele. Se o leitor pretende, todavia, inscrever sua presença no objeto, ele só pode fazê-lo ocupando sub-repticiamente, clandestinamente, os espaços do livro deixados de lado pelo escrito: a contracapa do encadernamento, folhas deixadas em branco, margens do texto, etc. Com o texto eletrônico ocorre a mesma coisa. Não somente o leitor pode submeter os textos a múltiplas operações (ele pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc.), mais do que isso ele pode se tornar seu co-autor.

O suporte eletrônico, com suas possibilidades de produção e construção textual, em que o texto perde os limites que separam escrita e leitura, leitor e escritor, trazem à tona algumas discussões sobre a questão da autoria, já que ela se constitui ou pode se constituir a partir de uma polifonia discursiva inserida no seu processo de construção “que dá realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento desejável da apropriação individual dos discursos – o que ele chamava a ‘função–autor’”(CHARTIER, 2002 p. 25).

Todavia, ficamos sem saber ou determinar até que ponto o texto pode ser invadido, reconstruído ou recortado para se formar um novo produto. Muitas são as inquietações sobre esse novo processo de produção, para o qual se propõe estabelecer um limite de intervenção naqueles textos considerados frutos de uma criação individual, singular e original.

Chartier (2002) comenta sobre a ordem das propriedades em relação ao objeto texto no suporte eletrônico, o qual é ameaçado pelas possibilidades de intervenção do leitor no conteúdo de uma obra, já que ele tem acesso para modificar, intervir e se apropriar. Nesse sentido, os escritores contemporâneos enfrentam a problemática da apropriação indevida de textos originais e, conseqüentemente, o risco de um desaparecimento de um real autor.

Diante disso, somos levados a refletir sobre a possibilidade de criação de dispositivos eficientes para designar e fechar textos estáveis, produto de uma criação individual que não pode ser corrompido por mãos que não fizeram parte de sua constituição. Já existem no mercado, atualmente, programas capazes de garantir a integridade do texto em sua versão original, o que pode impossibilitar apropriações indesejáveis. Para isso, há a possibilidade de publicar textos de duas formas: a primeira aberta, de modo flexível e gratuito e, a segunda, de forma fechada, protegida de invasões, resultado de um trabalho editorial para o mercado, são os *e-books* capazes de proteger os textos publicados eletronicamente.

No entanto, mesmo diante de produtos que garantem a integridade textual, fica para nós alguns questionamentos acerca da originalidade do texto: até que ponto um texto pode ser considerado fruto de uma criação individual, um produto único, constituído por um único autor? Ou será o resultado das várias leituras, dos vários autores e das vivências sociais e históricas materializadas em um objeto, o texto? Se tomarmos por direção o último questionamento, entenderemos que por mais que haja formas de fechar o texto, ele sempre será o produto de outras leituras e de outras vivências que se ampliam e constituem outras formas de dizer. Portanto, todo texto é a releitura de um outro anterior que dialogam entre si e formam um novo produto. Como afirma Fiorin (1994, p. 34), “sob um texto ou um discurso ressoa outro texto ou outro discurso; sob a voz de um enunciador, a de outro”.

Nesse sentido, podemos compreender que os textos são criados a partir de outros. As obras de caráter científico remetem explicitamente a autores reconhecidos, garantindo, assim, a veracidade das afirmações e os nossos diálogos diários estão repletos de outros diálogos armazenados em nossas mentes. Os textos, assim, são dialógicos porque resultam de muitas vozes e, portanto, são produtos de uma criação coletiva.

A questão da autoria ainda permanece na atualidade como tema de grandes discussões, principalmente quando se trata de suporte tecnológico, onde a possibilidade de alterar, reconstruir e apropriar-se é facilitada pelos recursos que o meio oferece. É comum encontrarmos textos reconhecidos socialmente, principalmente os literários, serem atribuídos a outros, a falsos autores. São os textos apócrifos no mundo virtual, muitos deles trocados, ou tomados para si em publicações nas redes sociais, como se o dizer das palavras pertencessem àquele que publica, sem fazer referência a quem escreveu e forjando uma outra autoria para os escritos.

Todavia, essa discussão não se esgota e se encerra aqui. Muitas inquietações ainda surgirão e formas de colocar o texto nesse espaço através de programas que viabilizem a sua relação com o leitor e o escritor aparecerão. O fato é que ainda é muito recente para chegarmos a respostas precisas sobre tais questões levantadas.

Fica então a certeza da garantia de acesso aos bens culturais, aos escritos de várias épocas inseridos em um único suporte, capaz de oferecer àqueles que assim desejarem usufruir de informações e conhecimentos que até pouco tempo era acessível a um pequeno grupo. A democratização da informação e do saber está presente no espaço tecnológico, onde o leitor pode buscar e encontrar o que é de seu interesse. Ele permitirá, em um futuro próximo, a realização do

sonho de uma biblioteca universal que reúne todos os escritos já publicados e que venham a publicar em um único suporte, como relata Chartier (1998b p. 104):

A comunicação de textos a distância, anulando a distinção, até então irremediável, entre o lugar do texto e o lugar do leitor, torna pensável, acessível, esse antigo sonho. Sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo. Supondo que todos os textos existentes, manuscritos ou impressos, sejam numerizados, ou dito de outra maneira, que eles sejam convertidos em textos eletrônicos, é a disponibilidade universal do patrimônio escrito que se torna possível. Todo leitor, onde estiver, sob a condição de estar diante de um visor de leitura conectado à rede que assegura a distribuição de documentos informatizados, poderá consultar, ler, estudar qualquer texto, independentemente de sua localização original.

É o sonho de uma biblioteca sem parede, sem endereço físico para se chegar ao lugar pretendido, mas com um endereço eletrônico capaz de levar o leitor-pesquisador ao itinerário pretendido, à pesquisa desejada em um tempo menor, com mais agilidade e praticidade. Nesse espaço, o sonho de salvar os escritos antigos e modernos, os bens culturais de outros tempos, protegendo-os e tornando-os acessíveis ao público leitor.

4.3.2 A leitura nos caminhos do hipertexto

A princípio, a ideia de leitura não se relaciona ao espaço digital. As críticas em relação a esse suporte são inúmeras, pois a ideia de ler não é assimilada para ele, visto que se convencionou que essa prática exige a presença do objeto livro em sua materialidade, ou seja, para que haja leitura se faz necessário o uso do material impresso. Essa ideia ainda é persistente em nossa sociedade, nas escolas e em ambientes reais de pesquisa. No entanto, a atualidade e os novos recursos tecnológicos permitem a realização de uma prática diferenciada: ler na tela do computador.

O processo de leitura assim como os seus suportes sofreram inúmeras mutações ao longo da história da escrita. Na Antiguidade, ler e ouvir têm praticamente o mesmo sentido, é comum nessa época a realização de leitura em voz alta para si e para os outros, como prática cultural frequente que associa texto e voz, declamar e ouvir. É também uma forma de democratizar, sociabilizando com a família e o público iletrado da época. Depois veio a conquista da competência da leitura silenciosa, com os olhos, tornando-se prática comum entre os leitores

letrados; com a criação do códice manuscrito e sua maleabilidade de uso, permitiu-se gestos mais livres de ler, comparar, anotar. Com o códice impresso, aconteceu a democratização desse ato, a possibilidade de leituras diversas e “extensivas”, como bem define Chartier (1998b, p. 99):

Uma outra “revolução da leitura” concerne ao estilo de leitura. Na segunda metade do século XVIII, à leitura “intensiva” sucedera outra, qualificada de “extensiva”. O leitor “intensivo” é confrontado a um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e conhecidos de cor, transmitido de geração em geração. [...] O leitor “extensivo” [...] é um outro leitor bem diferente: ele consome impressos numerosos e diversos; ele os lê com avidez e velocidade.

Essa leitura no impresso, apesar de extensiva, realizada no códice torna-se limitada, pois se encerra no interior de seu espaço físico da encadernação ou da capa, os seus limites são bem definidos pela estrutura do seu suporte. De acordo com Lévy (2003), o leitor de um livro ou de um artigo em papel se confronta com um objeto físico sobre o qual uma certa versão do texto está integralmente manifesta.

A leitura do códice impresso pouco se assemelha aquela realizada no suporte eletrônico que oferece uma leitura sem limites, não é estanque e compactada dentro de um produto que tem seus limites bem definidos pelas capas, fazendo com que a ação de ler se insira no espaço oferecido. O texto eletrônico não se insere num objeto demarcado, ele vai além do que é oferecido aos nossos olhos. Em um click é possível realizar uma nova leitura, um novo caminho a trilhar. Essa nova forma de ler trouxe consigo o hipertexto e a hiperleitura.

O termo hipertexto de acordo com alguns autores como Chartier (2002), Xavier (2010), Lévy (1993), Koch (2009), etc. designa um processo de escrita e leitura não linear e não hierarquizada que permite acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea, através de links que promovem uma hiperleitura, que conseqüentemente, é uma leitura também não linear e não sequencial realizada a partir das escolhas do leitor. Nos links oferecidos, é possível identificar relações entre imagens, sons e os textos, conectados de forma não linear.

Enquanto o texto é um conjunto de parágrafos reunidos sucessivamente e que são lidos, costumeiramente, do princípio ao fim, o hipertexto, de acordo com Costa (2006, p.40) “é um conjunto de dados textuais, que tem um suporte eletrônico, e que podem ser lidos de diversas maneiras, por diversos caminhos”. Através dos elos ou nós ancorados em palavras ou frases, é possível realizar uma leitura não linear e não sequencial de modo a seguir os interesses do leitor para a leitura, similar ao pensamento humano que também não é hierarquizado e é feito a partir de associações diversas em nossa mente. Os links ou nós, como define Pierre Lévy (1993),

podem ser palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, páginas que interligam textos e levam o leitor ao assunto desejado. De acordo com Koch (2009, p.63), os hiperlinks, como ela denomina, “permitem ao leitor realizar livremente desvios, fugas, saltos instantâneos para outros locais virtuais da rede, de forma prática, cômoda e econômica”.

Ainda de acordo com Koch (2009), os hiperlinks podem ser fixos, com espaço frequente no site ou móveis, quando flutuam, variando seu aparecimento de acordo com a conveniência do enunciador. Exercem funções variadas como a dêitica, coesiva e cognitiva. A função dêitica é aquela que indica caminhos para um “lugar concreto”, atualizável no espaço digital, servindo de guia para o leitor se projetar para outro espaço fora do texto que está na tela, daí o seu caráter prospectivo, catafórico; a função coesiva tem por objetivo interligar as informações de modo que o leitor crie uma relação de contiguidade, que amplia e acrescenta dados que não estão presentes no texto exposto na tela, de modo a formar um contínuo sequencial e entrelaçado para expandir as informações e a produção de sentidos. A função cognitiva é aquela em que o leitor, ao mergulhar nos hiperlinks, busca seguir caminhos, fazendo pontes virtuais de informações similares às aquelas representadas na memória, na tentativa de construção de sentido por meio de mobilização de conhecimentos prévios e de inferências.

A prática de leitura do texto eletrônico exige uma técnica diferenciada de busca de informações e produção de sentido. Os hiperlinks quando mal arranjados no espaço virtual pode prejudicar a fluência da leitura e a sua compreensão, de modo a dispersar a atenção do leitor. Como argumenta Xavier (2010, p. 211-212):

Esse princípio não linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há o risco, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar o leitor iniciante desorientado disperso. O uso inadequado de *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional.

Os elos, nós, links ou hiperlinks como são nomeados por muitos estudiosos, devem favorecer o processo de construção de sentidos, de modo a encaixar as informações para que o leitor chegue às conclusões certas a partir das descobertas feitas em sua navegação pelos links que o texto oferece.

O texto impresso apresenta uma organização de frases, parágrafos, páginas e capítulos que se coloca em uma ordem estabelecida não só pelo autor, mais também pela configuração física do

objeto. O leitor pode realizar uma leitura sequencial ou, mesmo se assim convier, de forma aleatória, mas sempre dentro de uma dimensão que delimita o seu espaço. Ao contrário do universo digital que apresenta um espaço de leitura ilimitado com conexões para outras leituras possíveis de aspectos diferenciados, multimodais, com uma lógica aparentemente imprecisa pela sua não linearidade, porém semelhante a nossa estrutura cognitiva de associação de ideias.

Essa nova forma de ler ainda causa certos receios nos leitores, que adaptados a uma forma já estabelecida, precisa dominar a nova técnica de escrita ou leitura, com novas atitudes, diferentes daquelas que o códice impresso possibilita realizar. Conforme Chartier (1998a, p.93):

No início da era cristã, os leitores dos códex tiveram que se desligar da tradição do livro em rolo. Isso não fora fácil, sem dúvida. A transição foi igualmente difícil, em toda uma parte da Europa do século XVIII, quando foi necessário adaptar-se a uma circulação muito mais efervescente e efêmera do impresso. Esses leitores defrontaram-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leituras inéditas.

Da mesma forma acontece com o texto eletrônico, ainda há uma grande resistência em ler um texto na tela do computador. O seu distanciamento como algo não palpável, virtual, não tocável fisicamente causa ainda um estranhamento em alguns leitores que sentem a necessidade de manipular, grifar e destacar partes na superfície textual, já que o livro impresso oferece a liberdade de colocá-lo diante de si, manuseá-lo folheando suas páginas.

O texto eletrônico também oferece algumas técnicas interessantes de marcação e anotação, além de outras tantas construções possíveis no espaço virtual, com os recursos multimodais como texto, imagem e som transmitidos em um mesmo suporte, através dos hiperlinks, os quais produzem uma leitura mais abrangente e conhecimentos além do que é oferecido em leitura sequencial nos limites materiais do texto. A agilidade e a praticidade também são aspectos importantes do meio eletrônico. Imaginemos o tempo gasto para realizar uma pesquisa ou uma simples consulta em uma enciclopédia, folhear páginas até encontrar o que pretende; com a navegação na internet, esse tempo é radicalmente reduzido apenas com pequenos gestos de teclar e aguardar as infinitas páginas que podem ser navegadas. Para Coscarelli (2011, p. 54):

Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de *links* que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos à leitura de textos escritos em papel. Essa possibilidade nos faz

experimental o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leitura diferenciadas, pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel.

Podemos perceber, a partir do que foi apresentado, que a grande diferença entre texto e hipertexto está na maneira como acessamos as ferramentas e a rapidez desse processo. Clicar com o mouse sobre um link é muito mais rápido do que procurar um dicionário. E ainda, se a pesquisa solicitada não encontrar resultados para o que buscamos, imediatamente podemos saltar para outra página até chegarmos ao que pretendemos. “Isto se torna a norma, um novo sistema de escrita, uma metamorfose da leitura, batizada de navegação” (Lévy, 1993, p. 37).

A partir do que foi apresentado até o momento, pretendemos, com os estudos apresentados, analisar a prática de leitura com uso do hipertexto, buscando estabelecer diferença entre o texto em papel e texto em tela (hipertexto) e como se configura essa nova prática. Com isso, levantamos a hipótese de que o hipertexto favorece a leitura, através de processos não lineares, porém com a ampliação de informações inseridas na tela pelos links que constituem o texto. Nesse sentido, a leitura é vista de forma lógica a partir de associações feitas entre os textos que interagem para a construção de sentido.

4.4 Análises dos dados:

Nesse momento do trabalho, exporemos a forma que conduzimos a pesquisa: qual o método, os materiais e os envolvidos na coleta de dados. Na busca de resultados, selecionamos os gêneros que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Pombal-PB utilizam para sua prática textual em sala nas aulas de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, os quais fazem parte da Matriz Curricular do município e encontra-se anexa no presente trabalho; delineamos o perfil do professor de língua Portuguesa para conhecer melhor suas práticas em relação ao uso de produtos digitais em suas aulas, como elemento integrador à pesquisa, à comunicação com os aprendizes e, sobretudo à leitura e produção textual. Delineamos também o perfil do aluno participante da pesquisa, a prática que esse aluno-leitor realiza no suporte impresso e, por último, sua ação enquanto leitor-navegador no suporte digital.

Para prosseguir com a pesquisa, foi preciso cumprir algumas etapas importantes que conduziram com mais propriedade a sua realização. Primeiramente foi necessária uma revisão literária, como define Silveira (2004) para o estudo que se apoia em pesquisas realizadas por teóricos anteriores. Com a qual foi possível chegar a alguns conceitos sobre leitura, escrita, leitura multimodal, letramentos, letramento digital, hipertexto, gêneros digitais, a história dos suportes da escrita. Todos eles de grande relevância para fundamentar a pesquisa em questão.

A pesquisa que ora apresentamos se desenvolveu sobre dois aspectos: quantitativos e qualitativos. No primeiro, buscamos coletar dados por meio de questionário, que foi transformado em números percentuais e delinea o perfil dos entrevistados. Em tal pesquisa traçamos o perfil de professores de língua materna e de alunos adolescentes de escolas públicas da rede municipal de ensino, provenientes do campo e da cidade, enquanto usuários de computador e navegador na internet.

Em outro momento, a pesquisa se desenvolveu sob o aspecto qualitativo, voltando-se para resultados referentes à leitura em suporte impresso e digital. Esse modelo se volta para a prática do sujeito enquanto ser subjetivo e, por isso, a pesquisa tem um caráter exploratório, uma vez que permitiu ao aluno entrevistado se expressar livremente sobre o assunto em questão.

A pesquisa quantitativa permitiu-nos conhecer melhor o perfil, o contexto em que estão inseridos e sobre práticas cotidianas de usos tecnológicos em seu espaço familiar e acadêmico. Foram também relevantes para o trabalho os resultados apresentados de pesquisa desenvolvida pelo IBGE acerca de acesso a internet desenvolvida no ano de 2011, a qual revela dados interessantes quanto ao uso, à faixa etária, condição de estudante e outros aspectos, que para o presente trabalho não tem grande relevância.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desenvolveu em 2005, 2008, 2009 e 2011 pesquisas relacionada ao acesso à internet nos últimos três meses em qualquer local. É importante entender que o tempo aqui está relacionado à data da pesquisa. O resultado apresentado mostra que de 2005 para 2011, a população de 10 anos ou mais de idade (população em idade ativa) cresceu 9,7%, enquanto o contingente de pessoas que utilizaram a Internet aumentou 143,8%, ou seja, em seis anos o número de internautas no país cresceu 45,8 milhões. O acesso à internet é maior entre os jovens. Os dados revelam que os grupos etários de 15 a 17 anos (74,1%, em 2011) e de 18 ou 19 anos de idade (71,8%, em 2011), em todos os anos da pesquisa, foram os que apresentaram os maiores percentuais de pessoas que acessaram a Internet.

Na pesquisa desenvolvida para este trabalho, os resultados também revelaram dados interessantes no que diz respeito ao acesso a computador e internet, ao tempo de uso, à sua utilização na escola para fins didáticos, para interação com outros sujeitos e ainda, sobre o uso para pesquisa e leitura.

4.4.1 Os participantes e o ambiente da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a participação de 10 professores de Língua Portuguesa e de 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, do turno manhã de escola pública municipal da cidade de Pombal-Paraíba. Os alunos são, em sua maioria, de classe menos favorecidas, oriundos do campo ou de bairros periféricos da cidade, com idade entre 13 e 15 anos.

A escolha pelo ano (série) e pela escola está relacionada ao fato de ser acessível para realização de pesquisas, com profissionais que viabilizam tal processo, sem interferência no trabalho conduzido. A escola apoiou a pesquisa incentivando os alunos para que participassem, oferecendo espaço adequado com o material necessário para a realização, o que permitiu que a condução do trabalho acontecesse sem transtorno algum.

A escola apresenta uma estrutura consideravelmente boa para o trabalho com recursos tecnológicos que favorecem usos diversos em vários espaços, como salas de vídeo, sala de leitura e de informática com acesso à internet. A sala de informática era ampla, organizada com 18 computadores, mas apenas oito deles estavam funcionando graças ao empenho de um professor da escola que, em horário livre, realizava um trabalho voluntário para manter o funcionamento. Além disso, foi possível constatar que os alunos, em sua maioria, conduziam “um celular inteligente” e, em horários pré-determinados, era possível navegar na web.

Quanto ao uso dos espaços com recursos tecnológicos, verificamos que, para utilizá-los, era necessário agendar previamente em pastas, onde constavam o dia e horário de uso para que o professor pudesse marcar o momento de utilização. Em relação à sala de informática, pudemos perceber que não havia agendamento para qualquer data ou horário, enquanto que a pasta de anotação da sala de vídeo e uso do Datashow se encontrava preenchida para quase todos os dias e horários previstos no calendário.

4.4.2 A entrevista: momento de descobertas e certezas

A forma que achamos melhor para conduzir o trabalho de delinear o perfil do professor e do aluno-leitor-navegador para a pesquisa em questão foi realizando o método quantitativo, Seguindo ensinamentos de Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas.

Perfil dos Professores:

Aos professores entrevistados foi entregue um questionário para que cada um respondesse livremente às questões solicitadas e, com os resultados coletados, foi possível conhecer melhor esse profissional, sua formação e prática no ambiente escolar. Com as respostas, tornamos conhecedores de que:

- Todos os professores entrevistados têm produtos tecnológicos como computador, notebook, tablet e/ou smartphone;
- A maioria já fez cursos pela internet, especificamente os do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), que busca promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.
- Todos realizam pesquisas em site ou blogs educacionais;
- Todos participam de redes sociais, como Facebook e/ou WhatsApp para interagir com colegas, familiares ou grupo do trabalho e, de forma pouco frequente, com alunos.
- Quanto ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula, a maioria opta pelo livro didáticos, apostilas, televisão, datashow e por último a internet e uso de computadores, tablets ou celular. Este último mencionado apenas por um entrevistado.
- A internet é utilizada esporadicamente para solicitar pesquisa extraclasse, para contextualizar conteúdos de Literatura e apresentar vídeos.

- Em relação ao trabalho com a leitura e escrita, apenas dois professores, dos dez pesquisados, desenvolveram, em sala de aula, atividades com uso do blog e do facebook.

Perfil dos alunos:

Com a utilização de questionário, composto de questões de múltipla escolha e abertas, aplicado a dez alunos do nono ano do ensino fundamental, foi possível chegar a algumas informações pertinentes para traçar o perfil do aluno atual das escolas públicas do município.

Sobre a existência de computador em casa e acesso à internet nesse ambiente, 90% responderam sim, afirmando possuir e utilizar a internet em suas residências, 10% utilizavam outros espaços como escola, casa de familiares e amigos; 80% informaram que navegavam nesse espaço diariamente. Esse uso frequente destinava-se a várias atividades que eram realizadas concomitantemente como pesquisas escolares, lazer e leitura. Para as pesquisas escolares, 70% responderam; 80% disseram utilizar a internet para interação com colegas e alguns professores nas redes sociais Facebook e WhatsApp e para jogar, apenas 30%; 40% afirmaram que também utilizavam o computador para ler, realizando download de livros que tinham interesse.

Ao responder as questões abertas a respeito do uso da internet na sala de aula, foi unânime o desejo que cada professor, em sua prática, desenvolvesse atividades que oportunizassem o uso das novas tecnologias ligadas à rede em determinados momentos, seja para pesquisa, leitura, apresentação de trabalho e/ou exibição de vídeos. Segundo os alunos entrevistados, essa prática ajudaria a esclarecer possíveis dúvidas, tornaria a aula mais interessante e atrairia a atenção dos discentes.

Quanto ao aspecto leitura, antes da prática propriamente dita de ler em suportes diferenciados, foi perguntado se eles consideravam a leitura na tela do computador similar àquela feita no papel. Nesse ponto houve divergências: para alguns essa prática não teria diferença, ambos os suportes possibilitavam ações semelhantes de uso. Para outros existiam algumas diferenças, como a utilização de recursos como imagem e som presentes no texto digital. Além disso, foi mencionado que a leitura na tela pode ser prejudicada pela distração do leitor, que ao se colocar diante de vários recursos pode perder o foco e atenção no que está sendo lido.

O questionário respondido pelos alunos entrevistados nos possibilitou o acesso a um apanhado de informações que comparados àqueles apresentados pelo IBGE se justifica quanto ao

crescimento do contingente que utiliza internet como também o percentual de jovens que realiza tal ação independente de classe social ou espaço que vive. Constatamos, através dos dados apresentados, uma democratização de aquisições de produtos tecnológicos e uso da internet para a população, seja de classes variadas e que vivem no campo ou na cidade. O acesso à rede wi-fi nas escolas, apesar de restrito e limitado, permite algumas ações no espaço digital, porém de forma precária para atividades que exijam uma velocidade maior para executar alguns procedimentos.

Nesse recorte da pesquisa, foi possível perceber a capacidade e os conhecimentos em relação ao uso de produtos digitais que os jovens, nativos digitais, apresentaram em determinados momentos da entrevista. Suas experiências com esses objetos vão além de bate-papos em redes sociais. Eles executavam ações de pesquisa, corretores ortográficos e interagiam com questionamentos e informações para o grupo.

4.4.3 A prática de leitura no suporte impresso

Para este evento da pesquisa, foi adotado o método qualitativo. Este método difere, em princípio, do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias (RICHARDSON, 1989). Os estudos de campo qualitativos não tem um significado preciso em quaisquer das áreas onde sejam utilizados e, mais ainda, identificam-se com a observação do participante. Mais do que dados quantitativos, tem-se o foco na interpretação e na subjetividade.

Ainda, adotamos para essa prática, os conceitos defendidos por leitura que envolve uma perspectiva discursiva, dialógica e interacional. Na concepção dialógica ou interacional da língua, os sujeitos leitor e autor do texto são construtores de sentido e o texto é visto como o espaço para essa interação (KOCH, 2009). Dessa forma, a leitura passa a ser uma atividade complexa que perpassa os elementos linguísticos presentes na superfície textual, o que faz com que o leitor mobilize saberes históricos, sociais, conhecimentos prévios e vivências, além da prática de inferir (COSCARELLI, 2002).

Na perspectiva citada de texto e leitura, o material selecionado para realizar a atividade de leitura teve como foco a temática “Lixo: um meio de sobrevivência para população carente”. Nesse sentido, foram apresentados três textos impressos, de gêneros diferentes, porém com a

mesma abordagem temática: o primeiro texto uma notícia extraída do Jornal Correio Popular de Campinas, que se apresenta nas versões impressa e online; o segundo texto, o poema “Bicho” de Manuel Bandeira e o terceiro, a música “Comida” da banda Titãs. O material foi apresentado na versão impressa e distribuído com os alunos para ser lido. Em um primeiro momento, os textos foram lidos em silêncio pelos alunos e depois em voz alta, de forma dinâmica que oportunizava aos que assim desejassem participar.

Como forma de envolver e analisar o desenvolvimento dos alunos na atividade em questão foi aplicada a técnica de protocolos verbais, que de acordo com Cavalcanti (1989) apud Magalhães e Machado (2012), se baseia na verbalização do pensar alto sobre o texto lido. Nesse procedimento, a pausa é o intervalo entre o momento da leitura e o de interpretação, servindo para buscar uma compreensão lexical que não foi assimilada ou para comentar o que foi lido.

Os protocolos realizados para a pesquisa desenvolveram-se através da leitura e verbalização da compreensão dos três textos de gêneros diferenciados, com o intuito de através do dizer do aluno, extrair informações pertinentes, além de realizar atividade escrita sobre a percepção acerca dos textos.

Ao realizar a leitura no suporte impresso, os alunos produziram gestos livres de folhear os papéis, retomar um ou outro texto, rabiscar e inserir de forma “clandestina” observações e suas opiniões nos textos impressos. Dialogaram entre si e, com a mediação da professora/pesquisadora, construíram sentido para os textos através do elo temático existente entre eles.

A mediação do professor é muito importante para a compreensão leitora dos alunos, ele torna-se um suporte para que os alunos transcendam suas capacidades e desenvolvam as suas potencialidades. Assim, Freitas (2012, p.68) comenta:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor proficiente.

Ao mobilizar outros conhecimentos, o mediador está contribuindo para o aprendizado e, conseqüentemente, para a formação leitora dos aprendizes. A esse apoio oferecido pelo professor, como pessoa mais experiente, é denominado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1986) metaforicamente de *scaffolding* ou procedimento de andaimagem, como tem sido usado por Bortoni-Ricardo (2004) aqui no Brasil.

A mediação foi de grande relevância para a condução da atividade de leitura no impresso, possibilitou suscitar nos alunos ideias pertinentes, trazendo à tona conhecimentos prévios acerca de gêneros textuais, funcionalidade, estrutura e linguagem, além de outros conhecimentos em relação ao assunto abordado, para dialogar com outros textos. Nesse jogo de comunicação entre texto, o aluno era levado a extrair o ponto relevante em cada texto que os faziam semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes.

Numa tomada de busca de informações acerca das habilidades de leitura dos alunos, tomamos como parâmetro alguns descritores ligados à Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a elaboração das questões. A partir de seu modelo, foi possível conhecer a competência leitora dos alunos para: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); identificar o tema de um texto (D6); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D12); reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido (D20); reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão (D18).

Os alunos interagiram com os textos, realizando busca de informações que possibilitavam construir sentido e responderam às questões propostas no impresso. Mostraram-se capazes de assimilar informações e inferir outras a partir de seus conhecimentos prévios. Não sentiram dificuldade em reconhecer os gêneros dos textos como também em identificar o tema proposto. Porém, ao buscar o sentido de uma expressão “*Meu Deus!*” presente em dois textos de gêneros diferentes, verificamos uma certa complexidade proveniente da escolha para o sentido fora do contexto, de forma isolada.

De um modo geral, os alunos conseguiram êxito na atividade realizada com a prática de leitura no impresso. Quando solicitados a aprofundar na temática e nas especificidades dos gêneros dos textos lidos, pudemos identificar algumas limitações, pois a análise textual que

realizavam ficava mais na sua superficialidade, faltava adentrar no implícito dos textos, de modo a extrair além do que é oferecido em sua superfície textual.

4.4.4 A leitura no hipertexto

Para desenvolver essa parte da pesquisa, os alunos foram encaminhados à sala de informática da escola, a qual se apresentava com uma boa estrutura para conduzir o propósito da pesquisa, com computadores em funcionamento, ligados à internet, ar condicionado, datashow e sistema de som. Nesse espaço, cada um podia se dirigir ao computador, ligar e aguardar as instruções para a prática de leitura. No momento, foi possível observar que os alunos pesquisados apresentavam um grau muito bom de conhecimento acerca do objeto tecnológico: o computador. Seus gestos para usá-lo permitiam-nos perceber que não havia receio quanto ao seu manuseio, ligar, mover o mouse, fazer uma busca. Selecionar algo para ler era tão peculiar como folhear um livro, só que ainda com mais entusiasmo e interesse. Foi notório a empolgação e o envolvimento na atividade realizada.

Assim como no impresso, adotamos para a leitura na tela os mesmos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a constituição da atividade, acrescentando agora o descritor cinco (D5) que consiste em interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.), visto que nesse espaço, a leitura é multimodal, os textos se apresentam em escrito, áudio e imagem, juntos constituindo uma múltipla semiose.

Os mesmos textos que foram apresentados no suporte impresso, desta vez, foram colocados na versão digital. Os alunos fizeram a busca com uso de palavras chaves e chegaram ao texto pretendido, realizando comandos de seleção, facilmente identificaram o texto jornalístico na versão online. Em seguida, passaram a lê-lo e fazer alguns comentários sobre o que lia. O texto, nessa nova versão, apresentava um conjunto multimodal de palavras, que ora se colocava em formato comum ora em destaque, negritada, em caixa alta ou não, com a inserção de fotos associadas à temática. À medida que o aluno lia o texto escrito podia visualizar as cenas através das imagens. O recurso visual ora era visto como complementar do escrito, ora como ilustrativo e, às vezes, esse recurso sozinho tinha muito a dizer aos alunos-leitores. Eles paravam, repetidamente, diante de uma imagem e socializavam com o grupo suas impressões diante do que viam.

Nesse ponto da análise, retomamos alguns conceitos estudados e que fazem parte do corpus do referencial teórico, como a teoria da multimodalidade e os estudos de Stöckl (2004) quando ele afirma que, a partir de experimentos psicológicos desenvolvidos, foi possível concluir que a imagem tem uma tendência maior de prender a atenção do que a escrita, uma vez que é mais fácil de memorizar por ser vista no *input* sensorio imediato e, por isso, ela é processada mais rapidamente.

Na leitura do jornal online, foi perceptível a interação dos alunos com o texto e com os recursos multimodais. As fotos que integravam a notícia despertaram o interesse para a leitura do texto como um todo, em seus aspectos escritos e imagéticos. Nesse momento da leitura, foi inevitável a partilha de ideias, eles socializaram as suas impressões, construíram inferências, produziram comentários e, por fim, chegaram a algumas conclusões pertinentes sobre o que liam. Assim, verificamos que a imagem produziu um efeito de sentido ao escrito, como bem afirmou Stöckl (2004) a partir de seus experimentos, superior àquela leitura realizada no texto escrito impresso.

A prática de leitura foi seguindo e trilhando caminhos diferenciados, à medida que cada aluno escolhia o link que abria um novo texto. Desta vez, os *links* poderiam conduzi-los a textos diversos como o poema “Bicho” de Manuel Bandeira, a música “Comida” da banda Titãs, documentários do site de compartilhamento de vídeos YouTube, os quais abordavam a mesma temática do texto inicial e tinham funções similares àquelas apresentadas por Koch (2009): dêitica, coesiva e cognitiva.

Os links ou hiperlinks, primeiramente, serviram para indicar, sugerir caminhos para o hiperleitor, como apontadores enunciativos, com o objetivo de levá-los para fora do texto que se apresentava na tela. “Desta forma, eles convidam o hiperleitor a um movimento de projeção, de êxodo não-definitivo dos limites do lido, sugerem-lhe insistentemente atalhos que o auxiliem na apreensão do sentido” (KOCH, 2009, p. 65). Além disso, os links serviram de elos coesivos que ligavam as ideias dos textos, permitindo que os alunos ampliassem o conhecimento do que era abordado, através dos vários textos de gêneros diferenciados que a navegação permitia seguir. Nesse caso, a função era de “amarrar as informações de modo a permitir que os leitores extraíam delas um conhecimento real e conclusões relativamente seguras” (KOCH, 2009, p. 65). E por fim, os links tinham a função de acionar, no leitor, modelos representativos da memória, levando-

o a formular hipóteses, fazer inferências e mobilizar conhecimentos prévios. Todo esse processo cognitivo corroborou para a produção de sentidos.

No processo da hiperleitura, cada aluno (hiperleitor) pôde realizar gestos mais livres de leitura, fazendo as escolhas que desejavam e percorrendo os textos que eram oferecidos. Ler assim, através de acionamentos de links é também uma forma de produzir um novo texto, à maneira de cada um, de acordo com seus interesses. Portanto, o leitor, nessa prática, passou a ser um autor ou coautor do texto.

As amarras textuais, feitas a partir dos links, conduziram os alunos a coadunar informações, estabelecer relações e argumentarem com mais poder de persuasão e expressividade em suas colocações. Eles se mostraram mais receptivos e interagiram de forma mais autônoma, de modo a fazer constatações, estabelecer critérios para apresentar dados, se posicionarem sobre um determinado assunto e exporem seu pensamento.

Para fundamentar tais constatações a que chegamos durante esse processo da pesquisa, retomamos os postulados de Mayer (2001, apud DIONISIO, 2011) acerca da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM). Segundo o autor, em aplicações multimídias, normalmente, faz-se uso de recursos que utilizam mais de um canal de percepção ao mesmo tempo, como visão e audição, o que pode ser de grande valia para a aprendizagem, porém, quando mal organizados, pode gerar uma sobrecarga cognitiva e com isso haver um desestímulo do hiperleitor ou uma improdutividade no processar das ideias.

No entanto, algumas formas de cargas cognitivas, segundo o pesquisador, são úteis para que o processo de aprendizagem atinja um bom nível de eficiência. Assim, a elaboração de materiais didáticos que utilizam multimídia deve seguir alguns princípios, para que não haja uma sobrecarga cognitiva do aluno e, ao mesmo tempo, potencialize seu aprendizado. Sendo assim, é importante observar as constatações a que ele chegou, com base nos sete princípios que mencionamos anteriormente e que retomamos no momento.

De acordo com esses princípios, os alunos aprendem melhor quando: o texto combina palavras e imagens simultaneamente; palavras, imagens e sons tem uma relação entre si; o verbal se apresenta em áudio e integra animação e narração. Ainda, segundo o estudioso, alunos com poucos conhecimentos ou menor noção de espaço se beneficiam de documentos multimídia para melhorar a sua aprendizagem.

É viável o uso dos recursos multimodais que os meios tecnológicos e a internet oferecem para a produção de materiais mais interessantes e atraentes, que despertem o interesse dos alunos e, acima de tudo, conduzam à aprendizagem. Todavia, é importante ressaltar a relevante contribuição dos princípios norteadores da pesquisa que o psicólogo educacional Richard Mayer desenvolveu, eles podem coadjuvar para a eficiência da constituição do material didático, no sentido de conduzir o professor de forma mais segura e positiva para a sua construção, levando em conta as formas de melhor distribuir os recursos escritos, visuais, sonoros ou imagéticos, para não causar um grande esforço cognitivo no aluno.

Seguindo os princípios expostos, o professor pode explorar com mais segurança os vários recursos multimodais e combiná-los entre si de forma harmoniosa para sua prática pedagógica, criando um material moderno, que potencialize os processos cognitivos dos alunos, sem criar uma sobrecarga mental e um impacto negativo na aprendizagem.

4.4.5 Análise dos resultados

Tendo em vista os resultados da entrevista com os professores, pudemos compreender de que maneira as novas tecnologias digitais estão inseridas nas escolas como recursos para a aprendizagem dos alunos, em particular ao processo de leitura e escrita. É perceptível que, mesmo em forma de amostragem que a pesquisa se realizou, os professores utilizam com frequência o computador, a internet, fazem pesquisas e solicitam pesquisas aos alunos nos suportes digitais, interagem em redes sociais e fazem publicações nesses espaços.

No entanto, quanto à utilização desses recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico ainda é pouco profícuo. Raramente fazem parte do planejamento das atividades de sala de aula e minimamente são aproveitados para integrar ao processo de leitura e escrita. Nesse sentido, a escola não está ampliando o leque de possibilidades de contato com a escrita em ambiente digital, tanto para ler como para escrever. O uso de gêneros digitais não integra o currículo e pouco é aplicado à prática de estudo em sala, mesmo fazendo parte das interações sociais de professores e alunos.

De acordo com Coscarelli (2011), para a utilização desses novos recursos na escola, é preciso que o professor esteja apto para manuseá-lo, saiba operá-lo desembaraçadamente e isso não significa ser um expert em informática, mas que esteja familiarizado com os recursos básicos

necessários à utilização dessa tecnologia. Isso já é uma realidade percebível entre a maioria desses profissionais, eles já utilizam em várias de suas atividades diárias. Falta ainda incorporar ao planejamento escolar, como recurso metodológico imprescindível à formação de um cidadão letrado em tempos de interação virtual, leitura e escrita em espaço digital.

Tendo vencido o obstáculo do estranhamento e da resistência de alguns professores em relação ao uso de tecnologias digitais, agora se faz necessário entender melhor alguns conceitos pertinentes relacionados a letramento digital, gêneros digitais e hipertextualidade e como lidar com tais concepções em contextos educativos, para poder integrá-las às aulas de língua materna. Faltam então, à formação do professor, ajustes e conhecimentos de uma nova prática que pode contribuir bastante para o trabalho com a escrita em sala de aula.

Sobre o que foi dito a respeito da formação de professores, Coscarelli (2009, p.15-16) comenta:

Com relação ao universo digital, precisamos saber ao certo o que sabem os professores sobre o computador, sobre seus usos, seu potencial e o que pode ser feito com ele para fins educacionais. Quem lida com a formação de professores, por sua vez, precisa, junto aos futuros professores, conhecer formas para o uso das tecnologias em sala de aula, seja presencial ou online, e desenvolver novas formas de usá-las, a fim de preparar os futuros professores para incorporar de forma efetiva essas novas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Podemos concluir que mesmo sabendo utilizar as novas tecnologias em sua vida pessoal, em atividades que exijam esses conhecimentos, o professor ainda não conseguiu usufruir de forma plena no espaço escolar. Os modelos tradicionais prevalecem, velhos conceitos permanecem firmes como prática necessária à formação dos alunos e ainda não foi assimilada, de fato, a noção plural de letramento e uso da linguagem em diferentes espaços sociais. Dessa forma, falta apenas “pedagogizar” o uso dos recursos tecnológicos e das redes sociais. Pedagogizar, como define Soares (2003), seria tornar-se parte do discurso e das práticas escolares algo que já acontece na sociedade.

Sobre a realização das duas atividades de leitura e escrita, a partir do texto impresso e do texto online desenvolvidas com os alunos, foi possível encaminharmos para algumas considerações pertinentes acerca desses processos: a leitura do escrito é fundamental, de grande importância para a constituição de um leitor proficiente. Ela, quando bem desenvolvida, promove as habilidades necessárias para a realização de novas leituras em outros suportes. As estratégias e

a mediação do professor nesse suporte são necessárias para que o aluno-leitor adquira maturidade para essa prática e consiga sozinho realizar novas leituras, em outros espaços.

Sabemos que a leitura é uma prática realizável em vários espaços, convivemos frequentemente com diversos modelos e, hoje, mais comum torna-se a prática de leitura no espaço digital. A leitura nesse suporte tem sua similaridade com o impresso, no entanto, os novos arranjos multimodais fazem com que novas estratégias e mediações sejam necessárias para que os seus recursos sejam explorados com mais eficácia e a produção de sentido seja mais valorosa.

Nesse sentido, é delegada à escola a tarefa de atualização histórico-cultural dos cidadãos, objetivando integrá-los às diversas esferas sociais, visando possibilitar experiências diversas. Assim, compreendemos que as tecnologias, inclusive a computacional, portadora de diferentes formas de hipertextos, são tidas como herança cultural da humanidade e, conseqüentemente, necessária às práticas sociais, o que incluem a leitura e a escrita nos suportes digitais.

Os suportes digitais podem contribuir imensamente para uma leitura mais eficiente. As estratégias de percorrer os links de forma bem planejada e orientada pelo professor podem fazer com que o aluno-leitor adquira e produza outros sentidos ao texto, fazendo novas amarras textuais e assimilando novos conceitos sobre o que é tratado.

Após a realização da leitura no espaço digital, coletamos alguns depoimentos feitos pelos alunos a respeito dessa prática textual, no sentido de colher informações sobre a leitura nos dois suportes: papel e tela. Para a exposição das respostas e como forma de manter o anonimato dos alunos pesquisados, usaremos como identificadores as letras A, B, C, D e E,

Primeiramente, perguntamos para eles se a leitura realizada no computador é similar ou diferente daquela feita no papel. Assim, seguem algumas transcrições de alguns dos depoimentos apresentados:

Aluno A:

“Muito interessante, pois há algumas diferenças em relação que podemos ir além de uma simples leitura, pois ao lermos o texto em tela encontraremos links que servirão para entendermos mais o texto.”

Aluno B:

“Ótima, há diferença, pois na tela do computador a gente tem mais informações sobre o que fala o texto.”

Aluno C:

“No mundo virtual temos várias fontes de pesquisas e no papel precisamos de muita atenção e o não conhecimento das palavras gera um pouco de dúvida.”

Aluno D:

“Similar e ao mesmo tempo diferente, pois na tela do computador podemos ver imagens e ouvir áudios, que nos propõem um melhor entendimento.”

Aluno E:

“A leitura em tela há uma grande diferença se compararmos com a leitura no papel. No papel só conseguimos ver a leitura em si, já na tela, a leitura pode se desviar para outras, tornando melhor a compreensão.”

Quando perguntados sobre a assimilação das ideias e do assunto proposto nos textos, qual prática de leitura foi mais eficiente para os alunos pesquisados, obtivemos as seguintes respostas:

Aluno A:

“Na segunda atividade o texto foi mais compreendido, pois com a ajuda dos vídeos, vamos mais fundo no assunto, ou seja, no entendimento geral.”

Aluno B:

“Na atividade II, pois a integração da tecnologia e com a ajuda das imagens, me facilitou a compreensão do texto.”

Aluno C:

“Na atividade II, pois com uso de recursos tecnológicos dá para entender mais sobre o que se fala no texto e faz com que nós pensemos mais sobre o assunto.”

Aluno D:

“Na atividade II. O uso de mídias ajudou muito mais na compreensão dos textos, pois mostraram a realidade.”

Aluno E:

“Na atividade II, o costume com a rede digital nos ajuda brevemente a entender o assunto abordado.”

Na perspectiva de busca para chegar a resultados reais sobre a leitura na tela, o uso da internet e os recursos multimodais que esse espaço oferece, continuamos o processo de análise. Propusemos que os alunos avaliassem o uso da internet e os seus recursos, se eles contribuem ou atrapalham à sua formação enquanto leitores. As respostas foram diversificadas, porém, se assemelham quanto ao seu aspecto informacional, ampliação de conhecimentos e interesse pelo conteúdo. Sobre esse aspecto, obtivemos as respostas que seguem:

Aluno A:

*“Durante os textos escritos apresentados temos a plena consciência que as leituras abordadas não constituem o principal entendimento dos leitores. Considerando que com o auxílio de computadores a leitura é mais **intensa**, ou seja, a compreensão é mais **clara**.”*

Aluno B:

*“A internet pode contribuir para a sua formação pois você pode usá-la para assistir vídeo-aula, para pesquisa. Mas também pode **atrapalhar**, pois você pode se **distrair** ou até parar de estudar para conversar em uma rede social, nós temos que ser conscientes.”*

Aluno C:

*“O uso da internet de forma voltada para ajudar no aprendizado contribui muito para o entendimento dos alunos, pois com uso das mídias digitais em sala de aula se torna mais **dinâmica** e mais **compreensível**, pois nós alunos **nascemos na era digital** e portanto somos mais acostumados com a tecnologia.”*

Aluno D:

*“A internet na atualidade contribui bastante para **melhor entendimento** dos assuntos abordados.”*

Aluno E:

*“Várias maneiras de estudar estão no computador, em um livro em jornais e etc. No mundo na atualidade quase todas as pessoas tem maneiras diferentes de estudar, eu prefiro o PC, é uma forma **inovadora** de **aprender**, tem muitos links **interessantes** para estudo com vídeos, palestras e etc.”*

A partir dos vários referenciais teóricos apontados neste trabalho, das pesquisas, da prática de leitura e escrita desenvolvida com uso dos dois suportes: papel e computador, além dos depoimentos apresentados, foi possível construir um arcabouço de sustentação para a nossa pesquisa sobre a integração entre leitura, escrita e novas tecnologias e como estas podem contribuir à formação de leitores e à melhoria do seu processo de escrita.

Pudemos constatar que o hipertexto modifica as formas de apresentação, o contato físico, a linearidade e, conseqüentemente a própria leitura. O texto não é mais em papel, encontra-se em um dispositivo de memória no computador, que ativa o leitor para gestos diferenciados e únicos de escolhas e acionamento de links. Desse modo, o leitor do suporte digital é mais ativo do que aquele do impresso, realiza estratégias próprias para chegar ao que deseja, aciona habilidades de procura e seleção de leitura, daí dizer que toda leitura no computador é um ato diferenciado de escrita, uma montagem singular e uma nova edição, como define Lévy (2003, p. 45): “o

navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que ele lê, uma vez que determina sua organização final.”

O novo modelo de leitura e escrita no suporte digital, ao contrário do que muitos postulam, não atrapalha a prática no papel, não corrompe o modelo já estruturado e referendado pelo sistema educacional. Ele contribui à formação do leitor e escritor à medida que amplia suas condições de produção, seja de sentido através da leitura multimodal, das várias semioses; seja de escrita, ao oportunizar outros meios para que a funcionalidade não seja apenas aquela da escola, cujo leitor é o professor de Língua Portuguesa. Entendemos que é sim possível aproveitar o suporte digital para uma prática de leitura e escrita mais consistente, funcional e social, que extrapole o limite que vai até o crivo do professor e o seu arquivamento.

O trabalho com a leitura e a escrita é a base da escola nos tempos atuais, todos se voltam para essa prática a partir de parâmetros pré-definidos pelos sistemas educacionais, no entanto, é necessário incluir nesse contexto as novas mídias, explorar o que há de melhor nesse suporte e orientar os alunos para essa nova leitura e escrita, associando práticas do texto no papel ao da tela. Mudanças significativas já ocorreram no meio educacional, falta, no entanto, inovar fazendo a inserção de novos gêneros, novas práticas e novos modelos que, na realidade, não são novos para os alunos, os nativos digitais, imersos nessa prática de leitura e escrita em outros espaços sociais, ou mesmo dentro da escola de forma clandestina, ameaçada pelos ditames desse ambiente.

Enquanto a escola não se organizar efetivamente para incluir de fato as novas tecnologias nos seus projetos, nos seus planos e práticas educacionais, estaremos vivendo constantemente um embate de choques de culturas e usos, que irão comprometer o ensino e a aprendizagem. É preciso também ter cautela, incluí-las como um fim em si não significa estar inovando e validando sua função, é necessário utilizá-las como um meio de conduzir a aprendizagem, a pesquisa, a leitura e a escrita de forma segura e planejada, priorizando o desenvolvimento intelectual e a capacidade de entender e se fazer entender do sujeito nas várias situações de interação social.

5. Possibilidades pedagógicas

A partir dos conceitos apresentados ao longo deste trabalho, temos defendido uma prática de leitura e escrita inovadora, dinâmica e funcional que busca nos novos suportes tecnológicos meios para conduzir tal ação. No entanto, não queremos impor uma nova forma de ler e escrever em detrimento de outra que, já bem consolidada, pertence às nossas práticas sociais. A leitura e a escrita no papel fazem parte da nossa cultura e da nossa história, assim como fez o rolo de papiro ou pergaminho e o códice manuscrito e o impresso. Este permanece até os dias atuais e ainda permanecerá um longo futuro pela frente.

Não pretendemos fazer uma escolha entre o mundo da página e o mundo da tela. A escola necessita de dar atenção a ambos e, assim, reconhecer que o mundo virtual, a comunicação via internet, os novos gêneros digitais constituem a nossa cultura e a nossa história na atualidade. Não podemos anular essa prática no ambiente escolar, ela já está presente na organização e envio de documentos, na comunicação entre órgãos e instituições educacionais, no uso individual de professores e alunos e na interação entre eles em redes sociais. Já existem programas de entrega de netbooks e tablets para professores e alunos da rede pública de ensino, em quase todos os estados brasileiros, há ainda cursos destinados à formação de professores, através do Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal foco promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Mesmo diante desse quadro de progresso tecnológico e das orientações para consolidar uma prática em sala de aula, ainda vivemos meio que adormecidos para a sua utilização nas aulas, em particular, naquelas destinadas ao estudo da língua materna, que tem como foco o trabalho com a leitura e a escrita e que também é o nosso objetivo de pesquisa. Por esse motivo, atribuímos para o presente capítulo, algumas orientações, sugestões simples, fáceis de ser conduzidas pelo professor, sem que este seja, necessariamente, um expert no uso de ferramentas tecnológicas.

Tais sugestões não correspondem a um trabalho exaustivo de pesquisa teórico-metodológica, mas modelos que foram empregados em nossa trajetória de pesquisa, enquanto professores de Língua Portuguesa, os quais lograram êxito, contribuíram para a aprendizagem e processo de leitura e escrita de alunos do ensino básico.

Para consubstanciar as possibilidades pedagógicas que iremos apresentar, apoiamo-nos nos trabalhos de Moran (2013), Coscarelli e Ribeiro (2011), Rojo (2012), (2015), os quais desenvolvem, em suas pesquisas, alternativas e modelos de práticas pedagógicas com uso de novas tecnologias. De acordo com Moran (2013, p. 26):

Uma boa escola precisa de professores motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos ‘falantes’, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades.

Coscarelli e Ribeiro (2011) também comungam desse pensamento, orientando para a necessidade de rever, incluir e ampliar as práticas de leitura e escrita em sala de aula, como também refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem e reconfigurar conceitos a partir dos novos gêneros e formatos textuais. Rojo (2012) nos oferece um vasto trabalho desenvolvido em cursos que ministrou e que foi organizado em uma coletânea. Nela encontram-se subsídios para o trabalho com os multiletramentos, gêneros, mídias e uso de novas tecnologias.

Além disso, serão de grande relevância para o cumprimento dos objetivos para o presente momento, as experiências e pesquisas realizadas em aulas de língua materna, no intuito de apresentar quais usos podem ser eficientes para desenvolver a escrita e a leitura de nossos alunos. No entanto, não será uma lista exaustiva de ensinamentos a serem seguidos, com modelos mirabolantes que podem resolver todos os problemas educacionais, serão protótipos, amostras que podem ser revistas, adaptadas e modificadas a cada contexto.

O importante é que o professor de Língua Portuguesa, ao realizar atividades com a leitura e escrita em sala, tenha como meta principal a construção, pelo aprendiz, de conhecimentos linguísticos e textual-discursivos que lhe deem condição de agir, de forma eficiente, nas diferentes práticas discursivas de que participar.

Por tudo isso, o professor de Língua Portuguesa, ao fazer a seleção de gêneros a serem tomados como objeto de ensino, deve incluir aqueles que emergem a partir das tecnologias digitais ou precisam delas para se constituírem. Além disso, com usos desses novos suportes, a relação fala e escrita deve ser revista, uma vez que modelos institucionalizados não têm sido suficientes para abranger as novas relações que surgem com usos de redes sociais, bate-papos online, e-mail e outros tantos que não pudemos contemplar no presente trabalho.

5.1. As redes sociais e a prática de leitura e escrita

As redes sociais como Facebook, WhatsApp e blog cada vez mais fazem parte da vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos. É visível o interesse dos sujeitos em usar as tecnologias digitais para se comunicarem, trocarem e receberem informações e, com esta dinâmica na interação, produzem conhecimentos. Na sala de aula, elas podem ser um importante aliado para o trabalho de leitura e escrita na Educação Básica.

Compreendemos que as redes sociais na educação podem proporcionar aos aprendizes uma aprendizagem expressiva, no âmbito de leitura e de escrita, uma vez que se configuram como novas linguagens, novos meios de se comunicar e de aprender. Pensar na utilização pedagógica de tais recursos poderá propiciar melhoramentos à educação, por envolver um processo dinâmico voltado à realidade social. Sendo assim, é necessário que o professor estabeleça metas e critérios para que sua utilização não seja apenas uma atividade de curtir, comentar e compartilhar. Muito mais do que isso, é uma ótima ferramenta para interagir, orientar, esclarecer possíveis dúvidas, ler e produzir textos.

É importante que o professor mantenha com seus alunos uma relação de confiança e receptividade e, com eles, promova a criação de um grupo fechado na rede social que melhor atenda a seus objetivos, com acesso àqueles que fazem parte da sala de aula. Acreditamos que o Facebook constitui uma ótima alternativa para a prática textual em sala de aula, pois ele apresenta uma estrutura que viabiliza a execução de atividades nesse campo com inserção de vários gêneros, o uso de recursos multimodais, possibilidades de ler e escrever com grande facilidade, além de fazer parte da interação da maioria de alunos e professores. Na constituição do grupo, é relevante apresentar alguns critérios para que os participantes conheçam o que podem ou não ser postados, que tipo de material deve ser compartilhado, os tipos de comentários que podem ser feitos em relação aos outros que vão interagir no espaço virtual. O importante não é criar regras rígidas com direitos, deveres e imposições, mas uma forma de manter o bom nível do diálogo, a colaboração, a boa convivência e uma interação que leve à aprendizagem e a produção escrita.

Ao realizar tais procedimentos, o professor já está trabalhando com a linguagem e seus usos, orientando a produção do aluno para diferentes interações verbais e para a prática de escrita nessas interações. Dessa forma, o professor media o aluno para o processo textual e sua

elaboração: como, para quem e em qual situação de interlocução ele está produzindo. No desenvolver do texto, o aluno terá em mente o conteúdo temático, o interlocutor visado, o propósito que motiva a produção, o gênero textual próprio da situação de comunicação, o suporte e ainda o tom a ser dispensado ao texto. É preciso destacar que tais condições não são rígidas, ao contrário, elas costumam variar bastante nos diferentes contextos de produção.

Os grupos em redes sociais, quando bem estruturados, podem representar espaços importantes de informação, de integração de ideias através das discussões geradas a partir das publicações escritas, imagéticas ou audiovisuais feitas nesse espaço. Além disso, se bem planejadas, as discussões podem ser ótimas fontes para o trabalho com a escrita. Além de possibilitar a produção escrita com uma finalidade pré-determinada, como já havíamos discorrido anteriormente, quando tratávamos de produção textual na escola e sua finalidade. Nesse sentido, o texto do aluno deixa de ter uma função meramente escolar sem um objetivo em si, adquire função social de expor seu pensamento, argumentar e defender um ponto de vista. O qual será publicado, ou seja, dado ao público, cumprindo sua finalidade de ser lido pelo outro.

Uma sugestão para o uso da rede social Facebook nas aulas de Língua Portuguesa, é orientar para semanalmente, ou como preferir o professor, em acordo com a turma, selecione alunos previamente para que realizem a prática de publicar no grupo, assuntos comentados em sala de aula, em gêneros variados, como: artigo, charge, notícia, vídeo, música, fotos e/ou telas, etc. Ao realizar tal atividade, os demais alunos devem inferir suas conclusões e tecer seus comentários. Com a prática de postar, ler e produzir, eles terão uma ampla visão do assunto tratado para que, a partir daí, adquiram informações suficientes para desempenhar as atividades de produção textual orais, como debates, mesa-redonda, seminários, e escritos, como artigo de opinião, carta de solicitação, editorial; os quais podem ser produzidos no papel ou na tela do computador.

O Facebook também é um ótimo espaço para a Literatura, para reflexões sobre obras e autores renomados. O professor pode orientar os alunos a visitar algumas páginas nessa rede social, de escritores como Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Machado de Assis e tantos outros que ganharam, nesse meio, uma forma de manter vivos seus escritos. É comum, encontrarmos perfis de grandes nomes da nossa literatura, organizados e administrados por literatos ou escritores, como uma cultura do remix literário.

Figura 1: Manuel Bandeira Profundamente



<https://www.facebook.com/pages/Manuel-BandeiraProfundamente/254088684661520?fref=ts>

Autores modernos têm, em seu perfil, a exposição de sua produção literária, sua visão de mundo e suas posições ideológicas e políticas, o que cria uma proximidade maior entre autor e leitor. A rede passou a ser uma forma de levar a literatura para aqueles que navegam nesse espaço. É comum encontrarmos, com uma certa frequência, poesias de grandes autores expostas em perfis e sendo compartilhadas por outros que interagem nesse espaço. Ao contrário do que é dito a respeito da não leitura e da não literatura nesse espaço, estamos vendo a sua democratização. As redes sociais são portas de entrada para leitores, escritores e críticos, é também uma nova forma de mediar a literatura, por onde as obras da geração atual e dos autores “mortos” ganham vida e sobrevida.

Nesses ambientes, os alunos podem encontrar motivação para a leitura de obras dos autores que têm seus escritos expostos no espaço virtual. Conhecer o autor, sua visão de mundo e sua época contribuem bastante para uma leitura mais significativa, além de possibilitar uma relação mais próxima dos escritores modernos, sendo seus seguidores, curtindo a página e fazendo ressalvas sobre a sua produção literária. No grupo, os alunos poderão compartilhar informações e impressões sobre o livro lido, levantar um questionamento, produzir seus próprios textos e indicar as leituras para outros colegas. Assim, eles mesmos estarão disseminando o texto literário de forma dinâmica e interativa e contribuindo para a sua produção intelectual, bem como ampliando sua capacidade de ler, interpretar e escrever.

Outra página bastante visitada, curtida e compartilhada do facebook é aquela criada com o perfil fictício “Minions Sinceros”.

Figura 2: Perfil Minions Sinceros



<https://pt-br.facebook.com/oficialminionssinceros>

De acordo com pesquisa realizada na enciclopédia livre Wikipédia “Minions são capangas amarelos (seres fictícios) que existiram desde o início dos tempos, evoluindo de amarelos organismos unicelulares em seres que têm apenas um propósito: Servir os vilões mais ambiciosos da história”. Esses pequenos personagens amarelos ganharam a tela do cinema, fazendo enorme sucesso no filme de animação “Meu Malvado favorito” (2010), com direção de Chris Renaud, Pierre Coffin e Sergio Pablos. Hoje são vistos frequentemente em postagens, compartilhamentos e comentários realizados no Facebook. Esses compartilhamentos acabam por gerar novas autorias, já que aquele que publica em seu perfil, esses textos, assume o mesmo pensamento e comunga da mesma ideia.

Essa página do Facebook, com o seu humor transbordando em algumas de suas publicações, pode ser excelente ferramenta para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Algumas postagens remetem a outros textos, outras vozes, as quais podem ser analisadas em consonância com os conceitos de intertextualidade. Os discursos desses personagens não produzem só humor, permitem reflexões importantes acerca de linguagem, a memória discursiva, os dizeres ideológicos femininos e masculinos, além de possibilitar a análise dos recursos multimodais presentes em seus textos.

Figura 3: Minions Sinceros



Na imagem acima, um exemplo de como através do escrito e o imagético é possível realizar inferências, estabelecer relações entre textos, retomar outras vozes através do dizer “pedras no caminho”, ou seja, perceber os aspectos de intertextualidade.

Figura 4: Minions Sinceros



No texto acima, um outro exemplo de, mais uma vez fazer uso desse perfil do Facebook para as aulas de Língua Portuguesa: trabalhar os aspectos históricos, ideológicos e sociais que circunscrevem a construção da imagem da mulher dentro da sociedade, além do aspecto cultural que também influencia essa constituição do feminino, o que é possível perceber no extrato acima.

No texto introdutório da imagem “Mulheres ao volante, eu aprovo”, inicialmente, sugere um engajamento motivacional para as mulheres dirigirem seus automóveis, soando como algo

positivo e igualitário. No entanto, a utilização do verbo aprovar em “Eu aprovo” revela o eu masculino, machista, permitindo tal ação, a mulher poderia realizar esse comando porque houve a aprovação desse sujeito da enunciação. Culturalmente falando, a mulher não tem aptidão para essa prática, a ela são atribuídos apelidos depreciativos como “piloto de fogão” ou ainda dizeres como “Mulher no volante, perigo constante”. A aprovação masculina aqui só acontece porque a “Armura: sistema de blindagem” dá condição necessária para que ela dirija com segurança, sem correr ou oferecer riscos à população.

Em um aparente simples e ingênuo texto, é possível extrapolar os seus limites moldurais do seu enquadre e ampliar as informações expressas na sua superfície textual. O professor pode trabalhar aqui com vários enfoques: trânsito, violência no trânsito, dados relativos a acidentes com homens e mulheres na direção, o discurso ideológico, os ditos populares; enfim, promover uma ampla possibilidade de usos do espaço virtual, da rede social Facebook, dos perfis fictícios nessa rede, dos compartilhamentos e comentários realizados.

Na realização de tais atividades na rede social Facebook, é importante que o professor tenha em mente os objetivos predefinidos, estabelecidos com clareza e adequação para que o trabalho realmente siga o rumo previsto e não fique apenas na tarefa de ler, curtir e compartilhar. No entanto, é relevante repensar, juntamente com os alunos, essas ações, uma vez que, ao curtir e compartilhar, os sujeitos indicam seu posicionamento perante alguns impasses de ordem social e/ou cultural. O que para muitos é apenas uma brincadeira, pode torna-se a difusão de uma ideologia, de um discurso, que talvez adormecido, ganhe força a partir da propagação nas redes sociais. Rojo e Barbosa (2015, p. 123) argumentam acerca da prática de curtir e compartilhar nas redes sociais:

Frente ao que se segue (ou ao que é de alguma forma publicado) na rede, é possível ter diferentes níveis de respostas: algumas acessíveis diretamente a quem publica o conteúdo – **curtir, comentar, redistribuir** (sem comentar), **redistribuir com comentário fundamentado** (redistribuição crítica) etc. -; outras não tão diretamente acessíveis: publicações em outras redes ou espaços sem referências diretas às origens. Essas publicações/respostas podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além do verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.). (grifos das autoras)

Nesse sentido, o professor estará trabalhando a linguagem em uso, criando situações reais de interação verbal e técnicas de leitura e escrita mais condizentes com a prática dos aprendizes, levando-os à reflexão e à análise dos dizeres no espaço virtual. Este, por sua vez, como ambiente de propagação de ideologias diversas.

É importante ressaltar o papel do professor enquanto mediador de conhecimentos no universo virtual, suas orientações para o processo de leitura e escrita, nesse ambiente, estarão vinculadas à ideia de levar o aprendiz a reconhecer diferentes intencionalidades textuais e práticas ideológicas, como são postas ao público e de que forma são assimiladas e refletidas em outros espaços. As escolas, portanto, precisam levar em conta as novas maneiras de disseminar ideias através das publicações realizadas nas redes sociais, como os estudantes veem essas postagens, compartilham sua ideologia e transferem isso para o processo de leitura e escrita.

Tais aspectos devem ser refletidos de forma crítica pela escola, para que os alunos participem das práticas na web de forma consciente e responsável. As atividades devem conduzir a experiências significativas que permitam os educandos a avaliar os comentários e suas adequações, as opiniões, a confiabilidade da fonte, saibam selecionar de forma segura os textos publicados e, assim, possam refinar o processo de produção e recepção de textos e das múltiplas semioses.

Rojo e Barbosa (2015), ao tratar do universo das redes sociais, citam a diversidade de informações presentes nesses espaços, que apresentados de forma assistemática tornam-se passíveis de inúmeras interpretações. Daí, então, a necessidade de reordenação para que haja uma boa produção de sentidos. Assim, ações de curadoria devem ser aplicadas, ela consiste em “escolhas, em seleção de conteúdos/ informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc.” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 124).

Para uma prática sistematizada que contemple os novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos e digitais na escola, Rojo e Barbosa (2015, p. 141) orientam para a organização dos gêneros por esfera de circulação dos discursos. Como a escola não pode abarcar todas as esferas, as autoras propõem a escolha de quatro delas, consideradas de maior relevância na vida cultural, privada e pública da atualidade.

- A esfera jornalística, responsável pela circulação de informações;
- A esfera da divulgação científica, que promove a circulação do conhecimento na escola;
- A esfera da participação da vida pública, responsável pelo fazer político, produção e consumo na atualidade;
- A esfera artístico-literária, responsável pela disseminação da cultura e da arte.

As esferas de circulação dos discursos apresentadas aqui servem como referência para que o professor tenha uma dimensão maior de como os textos podem circular nos diversos espaços e se constituem em gêneros variados. No espaço digital podem ser apresentados em blogs, revista digital, documentários, charge digital, redes sociais, jornais online, blog literário, videocliques e outros tantos que fazem desse espaço um ambiente infinito de construções textuais diversas.

5.2. As redes sociais e o processo de retextualização

Outra importante prática possível de se efetivar ao se levar as redes sociais à sala de aula está ligada ao processo de retextualização, aqui definido a partir dos conceitos de Marcuschi (2010b) e Dell’Isola (2007). De acordo com Marcuschi (2010b, p.46), esse processo consiste na passagem do texto falado para o escrito, “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização”. Consiste, pois, em uma operação complexa que pode modificar o código e o sentido.

Da mesma forma, Dell’Isola (2007, p.10) compreende a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” Desse modo, não é apenas o processo de reescrever o texto, como se estivesse atuando sobre ele mesmo, corrigindo-o, lapidando-o. Mais do que isso, é uma prática de passar de uma modalidade para outra. A reescrita, diferentemente da retextualização, só pode ocorrer do escrito para o escrito.

Na definição feita pela autora supramencionada, embora ela, de alguma forma, coloque como semelhantes os conceitos de retextualização, refacção e reescrita, torna-se evidente que a retextualização é um processo diferente, que não é similar ao trabalho de refazer ou reescrever um texto. Nessa medida, retextualizar é, pois, produzir um novo texto para atender um novo propósito, já a reescrita consiste na reestruturação de um mesmo texto em seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos, ou seja, um aperfeiçoamento interno do produto textual.

A retextualização, no entanto, surge de um texto, considerado fonte ou base para a constituição de uma nova operação textual. Assim, o sujeito dessa ação tenta projetá-lo para uma

nova situação de interação, para uma determinada circunstância comunicativa e para outro gênero textual, o que não acontece no caso da reescrita.

Encaminhando para os aspectos da fala e da escrita, se relacionarmos essas duas modalidades, nas novas interações através das redes sociais, veremos que postulados que apresentam propriedades intrínsecas da escrita ou da fala, desvinculadas de seus contextos não se adequam às novas práticas. Conceitos como: planejamento anterior à produção, relação entre o pensamento e a escrita e processos mentais mais complexos não condizem com a escrita em bate-papos, em situações de informalidade para essa interação. Ao mesmo tempo que conceitos relacionados à fala, quando em situações mais formais como entrevista e palestras não se relacionam com essa atividade de linguagem extremamente planejada e organizada para o evento linguístico.

Assim, essa tendência de classificar a fala e a escrita desvinculadas de seus contextos/processos de produção e a supremacia desta sobre aquela ainda persiste até hoje como parâmetro para conceituar uma e outra, o que na escola ainda prevalece com prática comum. Dessa forma, o texto escrito que se pretende ensinar na escola, muitas vezes, é tido como um produto acabado, completo que possui uma lógica interna possível de uma única leitura e interpretação.

Com esses parâmetros, muitos são os problemas que surgem com os textos produzidos em sala de aula, em decorrência de uma prática de ensino e aprendizagem que não atende às condições de produção. Estudos que se colocam na tentativa de estabelecer características próprias para cada modalidade tendem a ser pouco produtivos, uma vez que não contemplam a situação de uso, a tecnologia envolvida, os agentes, suas relações e papéis sociais e os propósitos comunicativos.

Numa perspectiva sociointeracionista, fala e escrita são vistas dentro de um *continuum* textual (MARCUSCHI, 2010b), isso implica dizer que não há características intrínsecas às duas modalidades, mas sim decorrentes do modo como são usadas, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Cabe ainda lembrar que com o desenvolvimento de novas tecnologias, novas experiências de interação verbal surgiram e com isso a prática textual também modificou, como relação síncrona para a escrita, mais elaboração para a fala em situação de formalidade.

Dada essa realidade, um bom exercício a ser feito com alunos da Educação Básica poderia ser eger a prática de retextualização a partir de comentários realizados nas redes sociais. Esse processo não seria uma atividade apenas de passagem da fala para a escrita, mas um exercício de análise de reflexão da linguagem a partir de situações reais de interação verbal. Sob essa ótica, o ensino escolar não teria como foco uma dada norma linguística, embora não possamos deixá-la de lado, mas, sobretudo, o ensino de estratégias textuais e discursivas que envolvem os gêneros, suas funções e as competências linguístico-discursivas, identificadas como a capacidade de produzir e compreender textos diversos em diferentes situações de interação.

A princípio, poderíamos remeter aqueles discursos produzidos em redes sociais como uma atividade escrita e, sendo assim, sua reescrita não seria um processo de retextualização, haja vista, ser um exercício do escrito para o escrito. No entanto, ao tomarmos tal ação linguística no espaço virtual, veremos que ela se apresenta com aspectos de oralidade. Nesse tipo de interação, os interlocutores estão em contato por um canal eletrônico, o computador. Eles sentem-se falando, mas, pelas especificidades do meio que os põe em contato, são levados a escrever suas mensagens, ou seja, interagem, construindo um texto "falado" por escrito (HILGERT, 2000). Dessa forma, a atividade de retextualização seria adequada para tal prática discursiva.

De acordo com Marcuschi (2010b, p.73), é difícil construir um modelo para a operação de retextualização, pois ele “passa imediatamente a ser tomado como uma fórmula mais ou menos mágica que deve produzir resultados tão logo seja aplicada.” Nessa medida, pretendemos elucidar de forma ainda que simples essa prática de reestruturação do texto, de forma concreta no ensino e aprendizagem da língua.

O método, segundo o autor, não segue um rigor específico que chega a conclusões fechadas, nem tão pouco um processo vago que não leve a resultados significativos. Ele vai seguir a partir das expectativas e objetivos a que se pretende chegar, e isso é determinado pelo sujeito da prática de retextualizar. Numa abordagem técnica, Marcuschi (2010, p. 74) organiza o processo num esquema em blocos, que aqui citaremos dois de quatro que ele apresenta. No bloco A, encontram-se as atividades de idealização que constituem em eliminação, completude e regularização; no bloco B, são contempladas as atividades de acréscimo, substituição e reordenação. Ainda, segundo o autor, o procedimento de retextualizar deve ser controlado sob dois aspectos: os dados devem ser autênticos e as tarefas devem ser claramente propostas.

A atividade de retextualização na Educação Básica é um ótimo recurso para estabelecer uma consciência linguística nos aprendizes sobre os aspectos relacionados ao texto oral e o texto escrito e suas particularidades. Nesse sentido, o professor deve apresentar situações reais de comunicação; como sugestão, colocamos aquelas realizadas nas redes sociais, podendo ser as feitas pelos próprios participantes do grupo em situações de interação, através de uma explicação clara e objetiva do que se pretende com tal exercício. Sobre essa atividade, Marcuschi (2010b, p. 122) comenta:

Um ensino de língua na perspectiva ora sugerida apresenta a vantagem de um maior dinamismo e uma produtividade muito grande porque leva em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais. Sua vantagem é a possibilidade de oferecer previsões e sugerir alternativas comparativamente. Se daí surgirem regras, elas estarão situadas num contexto dinâmico de decisões que envolvem ações situadas.

Assim como propõe Marcuschi (2010b), a retextualização de textos orais para o escrito, também a propomos do texto “falado” escrito das redes sociais para a escrita propriamente, observando os elementos ligados ao suporte digital, os usos, os prolongamentos, as inserções e marcas presentes nessa modalidade. Com esse propósito, orientamos para que o exercício de retextualizar leve o aluno a refletir a língua, as suas formas e processos, para que ele seja capaz de identificar as suas diferentes abordagens, a finalidade que se pretende com o gênero e as possibilidades de uso para cada situação de interlocução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de leitura e escrita ainda é um campo fértil para muitas pesquisas. Mesmo já havendo várias nessa linha, é possível identificar que ainda não conseguiram contemplar todas as problemáticas enfrentadas nas escolas, pois ainda temos um índice muito baixo de proficiência para essas práticas.

Acreditamos que muitas práticas já mudaram a partir de novos estudos nessa área, no entanto, outras ainda permanecem arraigadas em modelos ultrapassados. Muitos usos ainda precisam ser revistos: a escolha dos gêneros para estudo em sala que atenda as diversas interações sociais, o modelo de escrita com fins puramente escolares, como prática artificial para cumprir uma exigência do professor, único leitor para o texto, as práticas de interpretação de texto centradas, muitas vezes, na superfície textual e tantas mais que não convém aqui especificar.

O texto do aluno pode partir de um projeto de interlocução real ou pelo menos possível de realização, para que haja uma motivação maior para a sua construção. Nesse sentido, é que acreditamos e apostamos nas novas tecnologias digitais, para tornar essa atividade mais próxima da vivência dos alunos, já que estes estão imersos no mundo virtual, com uma prática textual própria que atende a função de interagir socialmente.

Com uso das novas tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, o professor além de inovar sua aula, estimular a aprendizagem tornando-a mais dinâmica, pode explorar a diversidade de textos que circulam nesse espaço. Ao propor tal atividade, ele fará uso dos diversos recursos multimodais que o suporte abriga. Nesse sentido, a leitura, como já vimos, a partir da experiência realizada, pode ser mais produtiva do que aquela realizada no papel, uma vez que se apresenta através de palavras, imagem e som e, com isso, prende mais atenção do aluno para tal atividade, além de levá-lo a estabelecer relação entre textos, o que amplia sua produção de sentidos.

Contudo, é pertinente lembrar que é necessário um bom planejamento para que os recursos multimodais não sobrecarreguem o desenvolvimento da leitura, fazendo com que o aprendiz tenha um esforço maior para produzir o sentido ou ainda perca o foco da proposta de ler. É necessário limitar os usos, para que cada recurso seja o complemento do outro, contribuindo assim, para o seu sentido global.

As redes sociais, como bem sabemos, oferecem infinitas possibilidades pedagógicas para as aulas de Língua Portuguesa. As formas elencadas neste trabalho são apenas algumas das inúmeras de levá-las à sala de aula para estudos diversos. O professor, à medida que vai se familiarizando com tais recursos, pode estabelecer novos usos, outras técnicas que atendam às suas especificidades: o tipo de aluno, o ambiente e os produtos tecnológicos acessíveis a todos.

Diante do exposto, podemos dizer que os professores têm a responsabilidade de encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos em suas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Sabemos que o conhecimento do letramento impresso é fundamental para a formação dos alunos, entretanto, não é o suficiente para atender aos jovens desse século, imersos em informações e comunicação em rede. Dessa forma, a escola precisa redirecionar sua prática e incorporar em seu currículo o uso das novas tecnologias, não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta pedagógica à disposição do professor para contribuir com sua prática docente, de forma a oportunizar aos seus alunos a condição de utilizar a linguagem em espaços diferenciados, seja para interagir, pesquisar, ler ou produzir textos em ambientes distintos de comunicação e em suportes variados.

Os professores têm a tarefa de proporcionar aos jovens, de forma cuidadosa e planejada, que aprendam a serem navegadores críticos, capazes de selecionar o melhor caminho a percorrer, sem que sejam seduzidos por aquilo que nada tem a contribuir à sua formação. Assim, estarão cooperando para os diversos letramentos e, em especial, o letramento digital. É pertinente ainda comentar que não pretendemos substituir o livro, o material impresso pelo computador, mas usá-los conjuntamente, prezando sempre pela moderação e o cuidado com a sua utilização.

O sucesso do ensino de leitura e escrita se dará de fato à medida que oferecemos aos alunos sentido para essas práticas, quando oportunizamos um modelo real ou possível de realização. É preciso potencializar e configurar práticas pedagógicas que estejam em consonância com as necessidades dos alunos; é preciso, ainda, que se construa um paradigma que atenda aos propósitos desse novo tempo vivenciado por esses sujeitos, pois o olhar inovador não reside na mudança de uma tecnologia a outra, mas na forma como a usamos, nesse caso, para a prática do ler e do escrever. Somente assim, os aparatos tecnológicos e as redes sociais poderão contribuir à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras, a favor de uma educação que priorize a formação integral dos aprendizes.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDÃO, Helena Negamine (coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998a.

_____. **A ordem do livro: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV E XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª ed. 1998b.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Formas do sentido - cultura escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In. COSCARELLI, C; RIBEIRO, A.E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

_____. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456.

_____. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002

_____. Linkando as ideias dos textos. In: ARAUJO, J.C; DIEB, M. (org.) **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de hipertexto: implicações-didático-pedagógicas e curriculares. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(org.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bahktin Mikhail**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FREITAS, Vera A. de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

GOMES, Francisco W. Borges; AZEVEDO, Lays Mesquita. **A construção do sentido durante a leitura em ambiente digital por meio de textos multimodais**. Revista Investigações - Vol. 25, nº 2, Julho/2012. Acesso em: fevereiro de 2015.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C; RIBEIRO, A.E.(orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

HILGERT, José Gaston. **A construção do texto 'falado' por escrito: a conversação na internet**. 2000. Disponível em: http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Publicacoes/gastontexto01.pdf. Acesso em maio de 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006 [1996].

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura interação no enquadres de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In. MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (orgs.). **hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J.M, BEHRENS, Marilda A, MASETTO, Marcos T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PENHA, D. T.; PEREIRA, J. S. Ferramentas do Orkut: inovação tecnológica a favor do gênero textual. COLÓQUIO NACIONAL DE LINGUAGEM E DISCURSO CONLID, 2008, Mossoró. Anais Disponível em: <http://anaisdoconlid1.blogspot.com.br/2011/09/ferramentas-do-orkutinovacao.html>>. Acesso em: fevereiro de 2015.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** MCB University Press, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: notas sobre leitura de jornais impressos e digitais.** Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In. MEURER, A. B.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVEIRA, Amélia. (Org.). **Roteiro básico para apresentação e editoração de teses, dissertações e monografias.** 2. ed. Blumenau: Edifurb, 2004.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In. ARAUJO, J.C; DIEB, M. (org.) **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leituras e Escrita: letramento na cibercultura.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

TAVARES, Valéria Maria. As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino de leitura. In. ARAUJO, J.C; DIEB, M. (org.) **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Reflexões **em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet.** 2008. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/antonio-carlos.htm>.

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz Curricular de Língua Portuguesa das Escolas Públicas Municipais do Ensino Fundamental II, de Pombal – PB.

TÓPICOS DE COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CONTEÚDOS

6º ANO		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora. • Ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade. • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte. • Articular o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto. • Compreender a oralidade, considerando a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores. • Reconhecer o modo de falar dos mais variados povos, respeitando as peculiaridades de cada um. • Compreender a fala como instrumento de manifestação cultural de um povo. • Conhecer os padrões de escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção. • Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina. • Realizar escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidades e propósito da interação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a função social dos textos. • Localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes tipologias textuais. • Inferir o sentido e uma palavra ou expressão. • Identificar o tema de textos. • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. • Compreender que os sinais, códigos e linguagens utilizados no texto concorrem para o sentido global do texto. • Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. • Reconhecer os elementos linguísticos e contextuais que fornecem pistas para a identificação das intenções do autor do texto. • Diferenciar partes principais e secundárias dos textos. • Fazer aproximações entre o texto lido, o conhecimento de mundo, além do contexto no qual o texto está inserido. • Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido palavras ou expressões que não pertençam a seu repertório linguístico. • Distinguir fatos de opiniões. • Posicionar-se criticamente em relação aos textos lidos. • Ampliar o vocabulário pessoal a partir do conhecimento de novas palavras e expressões. • Exercitar os níveis de significação das palavras, construindo o conceito de denotação e conotação. • Conhecer as variedades de uso da Língua Portuguesa. • Reconhecer nos textos as marcas dos fatores de textualidade. • Ler textos em voz alta, relatar opiniões e experiências em sala de aula. • Conhecer os padrões linguísticos mais utilizados. • Realizar diferentes leituras como forma de praticar os recursos expressivos da fala. • Ler textos produzidos, em voz alta, utilizando-se dos recursos paralinguísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, reflexão e análise dos gêneros textuais: relatos, histórias em quadrinhos, receitas, bulas, notícias, textos publicitários, classificados, textos informativos, revistas de curiosidade, cartões, cartas pessoais, bilhetes, e-mails, resumos, tabelas, textos no verbais (fotos, imagens), contos, contos de fadas, lendas, apólogos, charges, músicas entre outros. • Contextualização de tema de textos • Relação causa/consequência • Partes principais e secundárias de textos • Elementos que constituem os gêneros textuais • Denotação e conotação • Ampliação vocabular • Variedades linguísticas • Fatores de textualidade: coerência, coesão, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, Intertextualidade e intencionalidade • O sentido dos vocabulários nos dicionários e os assumidos nos textos. • Interação e comunicação social

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diferentes recursos expressivos utilizados na produção de textos e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto e seu autor. • Adquirir um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevante para as práticas de escuta, leitura e produção textual. • Conhecer os aspectos linguísticos e ortográficos que regem a Língua Portuguesa e refletir sobre eles. • Entender o funcionamento da língua portuguesa a partir do estudo de aspectos gramaticais presentes nos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos de acordo com as características de cada tipo textual e suas finalidades. • Adequar a linguagem ao contexto sociocomunicativo da produção textual. • Reconhecer os fatores de textualidade durante a escrita de textos. • Selecionar e adequar o léxico ao tema escolhido. • Utilizar os padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. • Conhecer os diversos tipos de discurso, reconhecendo seus efeitos na produção textual. • Distinguir fonemas e letras. • Utilizar corretamente os sinais de pontuação. • Identificar e classificar e empregar corretamente os substantivos quanto ao número, gênero em grau. • Identificar, classificar e aplicar corretamente o adjetivo quanto ao número, gênero e grau. • Identificar, classificar e empregar corretamente os pronomes. • Analisar e sistematizar trocas ortográficas referentes à série – presentes nos textos estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua falada como símbolo de cultura e identidade • O uso da linguagem nas mais diversas situações sociais e suas estratégias de aplicação • Paralinguagem • Estrutura do texto • Tipos de discurso • Escrita de palavras e pontuação de acordo com a norma padrão • Os sons da língua: fonema e letra • Classes de palavras: substantivos, adjetivos, pronomes, verbo, advérbios • Convenções ortográficas • Pontuação
--	---	---

7º ANO		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora numa perspectiva crítico-reflexiva. • Apropriar-se dos recursos linguísticos de expressões orais e utilizá-los de forma consciente e crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer gêneros textuais diversos, considerando a funcionalidade discursiva e a intencionalidade comunicativa. • Conhecer os diferentes aspectos estruturais dos gêneros textuais apresentados e estudados. • Desenvolver a criticidade partindo dos gêneros textuais propostos à leitura. • Planejar e elaborar o texto oral com apoio 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, reflexão e análise dos gêneros textuais: memórias literárias, entrevista, biografia, mitos, cordel, notícia, crônica, anúncio, dentre outros. • Contextualização de

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, observar, produzir e recriar gêneros textuais diversos, de acordo com suas características e condição de produção. • Desenvolver a competência linguística, buscando o aprimoramento da capacidade comunicativa. • Reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus níveis metalinguísticos e epilinguísticos. 	<p>escrito, em função do gênero Entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar informações complementares com base em texto de apoio, apresentando informações da oralidade de maneira a suscitar o interesse dos interlocutores. • Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral. • Elaborar e produzir textos escritos adequados ao gênero proposto. • Desenvolver habilidade da escrita, a partir de uma prática diária de leitura, análise e produção textual adequada à norma padrão da língua. • Aprimorar a escrita de textos diversos, levando em consideração a utilização da coesão e coerência para a progressão da produção textual. • Verificar por meio de questões propostas, a função semânticoestilística na construção do texto. • Reconhecer o valor semântico e estilístico da preposição na construção de textos. • Identificar em um texto: frase, oração e período. • Reconhecer a língua em suas mais diversas possibilidades de uso e suas variantes. • Conhecer e identificar o sujeito e predicado na construção das orações e textos. • Diferenciar apostro de vocativo. • Apropriar-se de regras notacionais da Língua. 	<p>tema de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação causa/consequência • Partes principais e secundárias de textos • Elementos que constituem os gêneros textuais • Denotação e conotação • Ampliação vocabular • Variedades linguísticas <p>Fatores de textualidade: coerência, coesão, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, Intertextualidade e intencionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação e comunicação social • Língua falada como símbolo de cultura e identidade • Gêneros discursivos orais e suas peculiaridades: entrevista, exposição oral, dramatização • O uso da linguagem nas mais diversas situações sociais e suas estratégias de aplicação • Paralinguagem • Produção dos mais variados gêneros textuais: entrevista, biografia, texto instrucional, texto dramático, notícia, guia de viagem, crônica, anúncio • Verbo • Preposição • Frase, oração e período • Conjunção (relação de sentido) • Variação linguística • Sujeito e predicado • Aposto • Vocativo • Convenções ortográficas
---	---	--

8º ANO		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora numa perspectiva crítico-reflexiva. • Produzir textos orais de forma coerente e coesa, desenvolvendo o poder argumentativo. • Produzir textos escritos de forma coerente e coesa, considerando a situação comunicativa. • Desenvolver a competência linguística, buscando o aprimoramento da capacidade comunicativa. • Reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus níveis metalinguísticos e epilinguísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de leitura: índice de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, relação entre forma e conteúdo. • Interpretar contos a partir de variadas estratégias de leitura. • Analisar reportagens e infográficos, a partir das especificidades dos gêneros, por meio da leitura de textos variados. • Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral. • Executar entrevistas de maneira planejada e coerente. • Expor posicionamentos mediante temas comentados. • Produzir textos adequados as especificidades de cada gênero textual. • Aprimorar a escrita, exercitando- a partir de orientações sobre coerência e coesão, progressão textual, continuidade temática entre outros. • Desenvolver habilidades de escrita associadas à aquisição da modalidade padrão da língua. • Conhecer e identificar o sujeito indeterminado de orações a partir do verbo. • Conhecer e identificar os casos em que uma oração não apresenta sujeito. • Exercitar níveis de significação das palavras, produzindo pequenos textos que envolvam conotação. • Produzir frases respeitando a transitividade verbal. • Conhecer, identificar e empregar adequadamente as figuras de linguagem. • Conhecer e identificar os tipos de vozes verbais. • Observar o uso de vozes verbais na linguagem publicitária. • Estudar os pronomes e empregá-los adequadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, reflexão e análise dos gêneros textuais: resenha crítica, texto dramático, conto maravilhoso, conto de enigma, conto de suspense, reportagem e infográficos • Contextualização de tema de textos • Elementos que constituem os gêneros textuais • Denotação e conotação • Ampliação vocabular • Fatores de textualidade: coerência, coesão, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, Intertextualidade e intencionalidade • Interação e comunicação social • Língua falada como símbolo de cultura e identidade • Gêneros discursivos orais e suas peculiaridades: entrevista, exposição oral, • O uso da linguagem nas mais diversas situações sociais e suas estratégias de aplicação • Paralinguagem • Produção dos mais variados gêneros textuais: resenha crítica, conto maravilhoso, conto, reportagem • Sujeito indeterminado, implícito e oração sem sujeito • Denotação e conotação • Transitividade verbal □ Vozes verbais • Agente da passiva • Pronomes

		<ul style="list-style-type: none"> • Colocação pronominal • Figuras de linguagem
--	--	--

9º ANO		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora numa perspectiva crítico-reflexiva. • Produzir textos orais de forma coerente e coesa, desenvolvendo o poder argumentativo. • Produzir textos escritos de forma coerente e coesa, considerando a situação comunicativa. • Desenvolver a competência linguística, buscando o aprimoramento da capacidade comunicativa. • Reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus níveis metalinguísticos e epilinguísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de leitura: índice de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, relação entre forma e conteúdo. • Interpretar contos a partir de variadas estratégias de leitura. • Conhecer gêneros textuais diversos, considerando a funcionalidade discursiva e a intencionalidade comunicativa. • Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral. • Expor posicionamentos mediante temas comentados. • Conhecer o debate, o seminário, a mesa redonda como gêneros orais, apropriando-se das suas características específicas. • Produzir textos adequados às especificidades de cada gênero textual. • Aprimorar a escrita, exercitando- a partir de orientações sobre coerência e coesão, progressão textual, continuidade temática entre outros. • Desenvolver habilidades de escrita associadas à aquisição da modalidade padrão da língua. • Compreender e distinguir período simples e composto. • Apropriar-se de estruturas sintáticas que envolvam o período composto por coordenação e subordinação. • Conhecer, identificar e empregar adequadamente as figuras de linguagem. • Reconhecer a funcionalidade do pronome relativo. • Apropriar-se das normas de concordância nominal e verbal, segundo a variedade padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, reflexão e análise dos gêneros textuais: conto (enredo, conflito, tempo e espaço), relatório escolar de experiência científica, relatório de visita escolar, letras de músicas, artigo de opinião, charge e cartum • Contextualização de tema de textos • Elementos que constituem os gêneros textuais • Denotação e conotação • Ampliação vocabular • Fatores de textualidade: coerência, coesão, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, • Intertextualidade e intencionalidade • Interação e comunicação social • Língua falada como símbolo de cultura e identidade • Gêneros discursivos orais e suas peculiaridades: debates, mesa redonda, seminários • O uso da linguagem nas mais diversas situações sociais e suas estratégias de aplicação • Paralinguagem • Interação e comunicação social • Língua falada como símbolo de cultura e

		<p>identidade</p> <ul style="list-style-type: none">• Gêneros discursivos orais e suas peculiaridades: debates, mesa redonda, seminários• Produção dos mais variados gêneros textuais: miniconto, relatório escolar de experiência científica, relatório de visita escola e artigo de opinião• Período simples e composto• Orações coordenadas• Pontuação das orações coordenadas• Orações subordinadas adverbiais• Figuras de linguagem• Pronome relativo• Oração subordinada adjetiva• Concordância nominal e verbal
--	--	---

ANEXO 2: Questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de escolas Públicas da cidade de Pombal - PB.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

Sou professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino da cidade de Pombal-PB e aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-Cajazeiras, da Linha de Pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*. Sou orientanda do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. Minha pesquisa relaciona-se com o uso de novas tecnologias em sala de aula para o trabalho de leitura e escrita. Nessa perspectiva, conto com sua colaboração, respondendo o presente questionário. Agradeço antecipadamente, pois sem a sua ajuda, não poderia desenvolver a contento este estudo.

Marcicleide de Sousa Assis Dantas

1. Você tem *notebook* ou *computador de mesa*?

() SIM () NÃO

2. Você já fez algum curso pela internet?

() SIM () NÃO

Qual? _____

3. – Quais sites você utiliza, com frequência, para os seus estudos e pesquisas?

4. Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de Língua Portuguesa?

() SIM () NÃO

5. Qual mídia, material didático ou recurso tecnológico você utilizou?

Obs.: Coloque a numeração em ordem de utilização.

() Televisão () Aparelho de som () Aparelho de DVD

() Revistas () Jornais () Livro didático

() Apostilas () Aparelho celular () Internet

() Datashow () Outro. Qual? _____

6. Se já utilizou a Internet em suas aulas, o que exatamente você empregou em sala? Indique o site.

7. Você participa de alguma rede social? Qual (is)? _____

8. Você já utilizou alguma rede social para interagir com seus alunos? Qual (is)?

9. já utilizou alguma mídia social para fins didáticos, como ferramenta de aprendizagem?

() SIM () NÃO

9.1. Se sua resposta for SIM, descreva de forma sucinta como foi essa experiência.

10. Que sugestão de atividade, utilizando recursos tecnológicos (gêneros midiáticos, redes sociais), você daria para melhorar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula?

ANEXO 3: Questionário aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de escolas públicas municipais da cidade de Pombal - PB.

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS CAJAZEIRAS-PB</p>
---	--

Caracterização de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de traçar perfil quanto ao acesso e uso de tecnologias digitais em seu espaço familiar e educacional.

A sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho. Sendo assim, solicito que responda este questionário com muita atenção.

1 - Você possui computador em sua residência?

Sim Não

Se a resposta for “Não”. Assinale os locais onde você utiliza o computador.

Na casa de parentes Na casa de amigos

Na escola No trabalho LanHouse

2 - Você possui Acesso à Internet?

Sim Não

3 - Se a sua resposta for “Sim”. Assinale os locais onde você acessa à Internet.

Na sua residência LanHouse Na escola

Na casa de amigos Na casa de parentes Outros

Qual (is) _____

4 - Em média com que frequência você navega na internet?

Diariamente De 5 a 6 dias por semana

De 3 a 4 dias por semana De 1 a 2 dias por semana

Menos de 1 dia por semana

5- Você gostaria que seu professor utilizasse a Internet na sala de aula?

Sim Não

Se a resposta anterior for “Sim”. Por quê?

6 - Você já utilizou a Internet para fazer atividades escolares?

Sim Não

Em qual (is) disciplina (s):

7 – O seu professor já indicou algum site para fazer atividades escolares? Qual foi o site sugerido?

8- Você participa de alguma rede social? Qual (is)?

9- Você participa de alguma rede social para interagir com colegas e professores para fins escolares?

Sim Não

10 - Você utiliza a internet para:

jogar estudar ler interagir nas redes sociais assistir a jornais

fazer pesquisas buscar informações gerais

11- Você já leu textos na tela do computador.

Sim Não

12. Você considera que a leitura na tela do computador é semelhante a do texto impresso?

Sim Não

13. O que diferencia a leitura nesses dois espaços?

ANEXO 4: Textos utilizados para atividade de pesquisa.

Atividade realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública da cidade de Pombal-Pb, como parte de uma pesquisa para a construção de dissertação do Mestrado Profissional em Letras (UFCG/CFP-Cajazeiras) da mestrandia Marcicleide de Sousa Assis Dantas.

TEXTO I:

A triste realidade das pessoas que se alimentam de lixo

Em Campinas, ainda é comum encontrar pessoas que procuram o que comer nas latas de lixo

29/09/2013 - 19h3/ Fábio Gallacci

Encostado em uma das caçambas de lixo que ficam ao lado do Mercado Público de Campinas, no Centro, o funcionário Perci Ruas da Silva não consegue segurar as lágrimas. Ele se lembra da vez que viu uma pessoa avançar no amontoado de carne, peixe e verduras descartadas atrás de algo para comer.

A cena o obrigou a ir até um restaurante, trazer uma marmitex e um refrigerante para o faminto que não fazia mais questão de usar a dignidade na hora do almoço. Silva é responsável por monitorar as lixeiras do local, que passaram a ser trancadas com cadeados durante boa parte do dia para evitar o garimpo que muitos preferem não ver.

Diariamente, seres humanos fazem dos detritos dos outros a sua chance de se [alimentar](#). Com renda per capita de até R\$ 140,00 mensais, cerca de 27 mil famílias vivem abaixo da linha da pobreza em Campinas. A existência da fome em uma região tão rica é uma contradição difícil de compreender.

Ao mesmo tempo que alguns buscam a sobrevivência nos restos, o Banco de Alimentos de Campinas, instalado na Centrais de Abastecimento (Ceasa), reúne cerca de 60 toneladas por mês em doações. O próximo 16 de outubro é o Dia Mundial da Alimentação e vale a pena lembrar que, diariamente, 20% de todos os alimentos produzidos no mundo acabam indo para o [lixo](#). Só no Brasil são 39 milhões de quilos desperdiçados diariamente.

“Eu fico parado olhando e penso: ‘Meu [Deus!](#)’ Meus pais não me ensinaram a ver esse tipo de coisa e ficar calado. Milhares de brasileiros passam por isso, mas a maioria dá as costas. Acho um absurdo as pessoas terem que buscar no lixo uma forma de se alimentar”, lamenta

Silva, no Mercado. Ele abre as caçambas para que os comerciantes descartem seus dejetos sempre às 9h, às 13h e às 17h.

As lixeiras ficam abertas por 30 minutos e depois são trancadas novamente. “A situação melhorou, isso aqui era muito pior no passado, um garimpo mesmo. Tinha fila de gente querendo pegar comida e não só de Campinas; vinham de Hortolândia, Monte Mor”, lembra o comerciante Edson Shimabukuro.

O diretor administrativo financeiro da Serviços Técnicos Gerais (Setec), Celso Pacini, informa que os comerciantes do Mercado são orientados a não distribuir comida entre as pessoas que vão até as caçambas, mas a doar o que puderem às entidades assistenciais parceiras. “A maior preocupação é em relação à saúde dessas pessoas”, explica. Ainda segundo ele, no ano que vem as atuais lixeiras serão retiradas e os detritos serão depositados em reservatórios subterrâneos naquela área.

A poucas quadras dali, na esquina entre as ruas César Bierrenbach e Dr. Quirino, Ronaldo do Amaral, de 36 anos, esconde um pedaço de frango que acabou de pegar de um saco plástico na calçada ao perceber a aproximação da reportagem. Assustado, ele responde: “É normal, tenho que comer”. A vizinhança não se incomoda mais com a situação e, assim, como um animal, o homem pega o que consegue e some do lugar.

“O pessoal nos pede sacolas para colocar a comida, senta na calçada e come. Eles falam que tem coisa boa nesses lixos aí”, afirma a funcionária de um comércio. “A gente pede e só toma porrada. Ajudar vocês não vão! Então, sai daqui!”, reclama outro catador, incomodado com as perguntas. Ele coloca apressado os restos de arroz e carne em uma caixa de sapatos para depois também sumir. Antes, porém, um parceiro seu avança com raiva para cima da fotógrafa. Tenta quebrar o seu equipamento. “Já bati em polícia e posso bater em vocês também”, ameaça, visivelmente alterado. Problemas mentais e o uso de drogas e álcool podem explicar a busca de alguns pelo lixo.

Na calçada de um restaurante do Cambuí, em frente ao Largo Santa Cruz, um homem não identificado costuma debruçar-se na lixeira, rasgar o saco plástico e abocanhar o que aparece pela frente.

Ele surge sempre nos finais de tarde, quando o estabelecimento está fechado. A reportagem não conseguiu conversar com ele. Segundo vizinhos do local, já acostumados com a

cena capaz de chocar qualquer um, ele parece ter problemas mentais. Mas não é violento. Apenas faminto.

[Click neste link para assistir a outro vídeo](#)

Correio Popular- versão on-line

http://correio.rac.com.br/conteudo/2013/09/capa/campinas_e_rmc/103825-a-triste-realidade-das-pessoas-que-se-alimentam-de-lixo.html

TEXTO II

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira

<p>TEXTO III:</p> <p>Comida</p> <p>Titãs</p> <p>Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer</p> <p>Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor A gente não quer só comer A gente quer prazer Pra aliviar a dor</p> <p>A gente não quer só dinheiro A gente quer dinheiro e felicidade A gente não quer só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade</p>	<p>Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor A gente não quer só comer A gente quer prazer Pra aliviar a dor</p> <p>A gente não quer Só dinheiro A gente quer dinheiro E felicidade A gente não quer Só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade</p> <p>Diversão e arte Para qualquer parte Diversão, balé Como a vida quer Desejo, necessidade, vontade Necessidade, desejo, eh! Necessidade, vontade, eh! Necessidade</p>
---	--



PREFEITURA MUNICIPAL DE POMBAL – PB
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SME
E.M.E.F. “Decisão”
CNPJ: 04.372.640/0001-83



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins de direito que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: UM PROPOSTA DE USO DE NOVAS TECNOLOGIAS”, que será realizada pela aluna Marcicleide de Sousa Assis Dantas sob orientação do prof. Drº Jorgevaldo de Souza Silva, o qual terá apoio desta Instituição.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Pombal, 20 de fevereiro de 2015.

Liege Dantas Reis de Carvalho

Diretora Escolar

Liege Dantas R. de Carvalho
Mat.: 1.333
Diretora Escolar



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAJAZEIRAS-PB**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta de uso de novas tecnologias.**

Pesquisador Responsável : **Profª Marcicleide de Sousa Assis Dantas**

Telefone para contato : **(83) 96446380**

Orientador: **Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**

Local de coleta dos dados: **Escola Municipal de Ensino Fundamental Decisão**

Objetivo do Projeto de pesquisa

- Desenvolver pesquisa com vista ao estudo e à implantação de metodologias voltadas à integração entre leitura, escrita, tecnologias digitais e mídias.

IMPORTANTE:

- ◆ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ◆ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ◆ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.
- ◆ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas durante a resolução de questões que envolvem os processos de leitura e de escrita.
- ◆ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. **Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação.
- ◆ O **benefício** relacionado à sua participação será de grande relevância para aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para o aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ◆ Desde já, muito obrigada!

Profa. Marcicleide de Sousa Assis Dantas

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Francisca Lúcia, RG 2.668.115, concordo que meu filho (a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

Assinatura do responsável direto: Francisca Lúcia Pombal, 16/04/15



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAJAZEIRAS-PB**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar sua participação no estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Leitura e escrita em sala de aula: uma proposta de uso de novas tecnologias.**

Pesquisador Responsável : **Profª Marcicleide de Sousa Assis Dantas**

Telefone para contato : **(83) 96446380**

Orientador: **Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**

Local de coleta dos dados: **Escola Municipal de Ensino Fundamental Decisão**

Objetivo do Projeto de pesquisa

- Desenvolver pesquisa com vista ao estudo e à implantação de metodologias voltadas à integração entre leitura, escrita, tecnologias digitais e mídias.

IMPORTANTE:

- ♦ Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário, utilizaremos codificações.
- ♦ Os **dados coletados** serão utilizados apenas **NESTA** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.
- ♦ Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.
- ♦ Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a perguntas durante a resolução de questões que envolvem os processos de leitura e de escrita.
- ♦ Você não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação.
- ♦ O **benefício** relacionado à sua participação será de grande relevância para aumentar o conhecimento científico para a área da Educação contribuindo para o aprimoramento das práticas de leitura e de escrita na sala de aula.
- ♦ Desde já, muito obrigada!

Profª. Marcicleide de Sousa Assis Dantas

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Jucilene S. Pereira, RG 3383106, concordo que meu filho (a) participe do estudo acima citado como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo na instituição em que ele (a) estuda.

Assinatura do responsável direto: _____

Jucilene S. Pereira

Pombal, 16/04/15

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

Sou professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino da cidade de Pombal-PB e aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-Cajazeiras, da Linha de Pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*. Sou orientanda do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. Minha pesquisa relaciona-se com o uso de novas tecnologias em sala de aula para o trabalho de leitura e escrita. Nessa perspectiva, conto com sua colaboração, respondendo o presente questionário. Agradeço antecipadamente, pois sem a sua ajuda, não poderia desenvolver a contento este estudo.

Marcicleide de Sousa Assis Dantas

1. Você tem *notebook* ou *computador de mesa*?

SIM () NÃO

2. Você já fez algum curso pela internet?

SIM () NÃO

Qual? *Formação de tutoria, para desenvolvimento de habilidades necessárias a navegação na plataforma Moodle.*

3. - Quais sites você utiliza, com frequência, para os seus estudos e pesquisas?

Google, blogs, educopédia, entre outros.

4. Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de Língua Portuguesa?

SIM () NÃO

5. Qual mídia, material didático ou recurso tecnológico você utilizou?

Obs.: Coloque a numeração em ordem de utilização.

(3) Televisão (5) Aparelho de som (4) Aparelho de DVD

(2) Revistas (6) Jornais () Livro didático

() Apostilas () Aparelho celular (8) Internet

(7) Datashow () Outro. Qual? _____

6. Se já utilizou a Internet em suas aulas, o que exatamente você empregou em sala?

Indique o site.

Vídeos do site You Tube.

Resolução de questões online, em blogs educacionais.

7. Você participa de alguma rede social? Qual (is)? Sim. WhatsApp, Instagram e Facebook.

8. Você já utilizou alguma rede social para interagir com seus alunos? Qual (is)?
Sim. Facebook.

9. já utilizou alguma mídia social para fins didáticos, como ferramenta de aprendizagem?
() SIM (X) NÃO

9.1. Se sua resposta for SIM, descreva de forma sucinta como foi essa experiência.

10. Que sugestão de atividade, utilizando recursos tecnológicos (gêneros midiáticos, redes sociais), você daria para melhorar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula?

Podem-se construir um blog para a turma e, a partir dessa ferramenta, desenvolver práticas de leitura e escrita de gêneros textuais variados. Essa prática possibilitará construir conhecimentos relacionados às características peculiares a cada gênero (intencionalidade linguística, público alvo, tipo de linguagem, entre outros), bem como promover discussões de temas referentes aos interesses da turma, tornando a prática de leitura mais atrativa, uma vez que envolverá, também, uma experiência virtual vivenciada por eles constantemente.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

Sou professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino da cidade de Pombal-PB e aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-Cajazeiras, da Linha de Pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*. Sou orientanda do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. Minha pesquisa relaciona-se com o uso de novas tecnologias em sala de aula para o trabalho de leitura e escrita. Nessa perspectiva, conto com sua colaboração, respondendo o presente questionário. Agradeço antecipadamente, pois sem a sua ajuda, não poderia desenvolver a contento este estudo.

Marcicleide de Sousa Assis Dantas

1. Você tem *notebook* ou *computador de mesa*?

SIM () NÃO

2. Você já fez algum curso pela internet?

SIM () NÃO

Qual? PROINTEO (Tecnologias digitais)

3. - Quais sites você utiliza, com frequência, para os seus estudos e pesquisas?

Google

4. Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de Língua Portuguesa?

SIM () NÃO

5. Qual mídia, material didático ou recurso tecnológico você utilizou?

Obs.: Coloque a numeração em ordem de utilização.

(6) Televisão	(3) Aparelho de som	(7) Aparelho de DVD
(9) Revistas	(10) Jornais	(4) Livro didático
(5) Apostilas	(8) Aparelho celular	(2) Internet
(1) Datashow	() Outro. Qual?	

6. Se já utilizou a Internet em suas aulas, o que exatamente você empregou em sala? Indique o site.

Sim (Os gêneros textuais do cotidiano: blog, e-mail...) Os alunos pesquisaram e apresentaram usando celulares.

7. Você participa de alguma rede social? Qual (is)? Sim
Facebook, WhatsApp

8. Você já utilizou alguma rede social para interagir com seus alunos? Qual (is)?
Sim, o whatsapp (grupo da escola)

9. já utilizou alguma mídia social para fins didáticos, como ferramenta de aprendizagem?
 SIM () NÃO

9.1. Se sua resposta for SIM, descreva de forma sucinta como foi essa experiência.

“Pesquisa e leitura do cordel ‘O pau de marteiro’”
leitura de obras literárias

10. Que sugestão de atividade, utilizando recursos tecnológicos (gêneros midiáticos, redes sociais), você daria para melhorar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula?

O uso das tecnologias digitais tem sido ferramenta necessária na preparação das aulas de línguas. Com certeza, a pesquisa, a prática de leitura através dessas mídias tem melhorado o desempenho dos alunos em relação:

- Aos gêneros textuais
- Resumos de obras literárias
- Textos e interpretações temáticas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

Sou professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino da cidade de Pombal-PB e aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande-Cajazeiras, da Linha de Pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*. Sou orientanda do professor Dr. Jorgevaldo de Souza Silva. Minha pesquisa relaciona-se com o uso de novas tecnologias em sala de aula para o trabalho de leitura e escrita. Nessa perspectiva, conto com sua colaboração, respondendo o presente questionário. Agradeço antecipadamente, pois sem a sua ajuda, não poderia desenvolver a contento este estudo.

Marcicleide de Sousa Assis Dantas

1. Você tem *notebook* ou *computador de mesa*?

SIM () NÃO

2. Você já fez algum curso pela internet?

() SIM NÃO

Qual? _____

3. - Quais sites você utiliza, com frequência, para os seus estudos e pesquisas?

Capes, GOOGLE, GOOGLE ACADÊMICO.

4. Você já trabalhou com recursos tecnológicos como metodologia em aulas de Língua Portuguesa?

SIM () NÃO

5. Qual mídia, material didático ou recurso tecnológico você utilizou?

Obs.: Coloque a numeração em ordem de utilização.

() Televisão (4) Aparelho de som () Aparelho de DVD

(1) Revistas () Jornais (5) Livro didático

(2) Apostilas () Aparelho celular () Internet

(3) Datashow () Outro. Qual? Livros paradidáticos.

6. Se já utilizou a Internet em suas aulas, o que exatamente você empregou em sala?

Indique o site.

Não.

7. Você participa de alguma rede social? Qual (is)? Sim - Facebook, WhatsApp, Instagram.

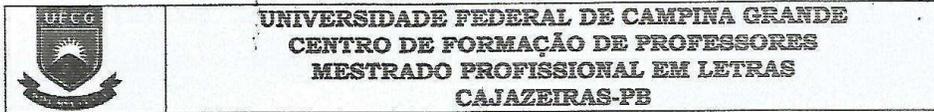
8. Você já utilizou alguma rede social para interagir com seus alunos? Qual (is)?
Não.

9. já utilizou alguma mídia social para fins didáticos, como ferramenta de aprendizagem?
() SIM (X) NÃO

9.1. Se sua resposta for SIM, descreva de forma sucinta como foi essa experiência.

10. Que sugestão de atividade, utilizando recursos tecnológicos (gêneros midiáticos, redes sociais), você daria para melhorar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula?

Podia-se trabalhar as conversas das redes sociais comparando-as com conversas mais formais para destacar as diferenças de linguagem.



Caracterização de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de traçar perfil quanto ao acesso e uso de tecnologias digitais em seu espaço familiar e educacional. Sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho. Sendo assim, solicito que responda este questionário com muita atenção.

1 - Você possui computador em sua residência?

Sim Não

Se a resposta for "Não". Assinale os locais onde você utiliza o computador.

Na casa de parentes Na casa de amigos

Na escola No trabalho LanHouse

2 - Você possui Acesso à Internet?

Sim Não

3 - Se a sua resposta for "Sim". Assinale os locais onde você acessa à Internet.

Na sua residência LanHouse Na escola

Na casa de amigos Na casa de parentes Outros

Qual (is) _____

4 - Em média com que frequência você navega na internet?

Diariamente De 5 a 6 dias por semana

De 3 a 4 dias por semana De 1 a 2 dias por semana

Menos de 1 dia por semana

5 - Você gostaria que seu professor utilizasse a Internet na sala de aula?

Sim Não

Se a resposta anterior for "Sim". Por quê?

Porque é uma forma diferente de estudar

em que na mesma forma seriam
melhores as aulas.

6 - Você já utilizou a Internet para fazer atividades escolares?

Sim () Não

Em qual(is) disciplina (s):

Em todas as matérias

7 - O seu professor já indicou algum site para fazer atividades escolares? Qual foio site sugerido?

Sim. Uol.com e ciencias hoje

8 - Você participa de alguma rede social? Qual (is)?

Facebook, WhatsApp.

9 - Você participade alguma rede social para interagir com colegas e professores para fins escolares?

Sim () Não

10 - Você utiliza a internet para:

() jogar estudar ler interagir nas redes sociais () assistir a jornais

fazer pesquisas () buscar informações gerais

11 - Você já leu textos na tela do computador.

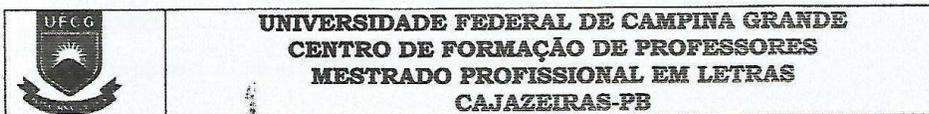
Sim () Não

12. Você considera que a leitura na tela do computador é semelhante a do texto impresso?

Sim () Não

13. O que diferencia a leitura nesses dois espaços?

Na tela do computador pode-se ver uma coisa mas resumida e texto impresso traz mais explicações



Caracterização de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de traçar perfil quanto ao acesso e uso de tecnologias digitais em seu espaço familiar e educacional. Sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho. Sendo assim, solicito que responda este questionário com muita atenção.

1 - Você possui computador em sua residência?

Sim () Não

Se a resposta for "Não". Assinale os locais onde você utiliza o computador.

() Na casa de parentes () Na casa de amigos

() Na escola () No trabalho () LanHouse

2 - Você possui Acesso à Internet?

Sim () Não

3 - Se a sua resposta for "Sim". Assinale os locais onde você acessa à Internet.

Na sua residência () LanHouse () Na escola

() Na casa de amigos () Na casa de parentes () Outros

Qual (is) _____

4 - Em média com que frequência você navega na internet?

Diariamente () De 5 a 6 dias por semana

() De 3 a 4 dias por semana () De 1 a 2 dias por semana

() Menos de 1 dia por semana

5 - Você gostaria que seu professor utilizasse a Internet na sala de aula?

Sim () Não

Se a resposta anterior for "Sim". Por quê?

Porque com o uso adequado da internet

os alunos participariam mais das aulas.

6 - Você já utilizou a Internet para fazer atividades escolares?

Sim () Não

Em qual(is) disciplina (s):

Ciências, Geografia e inglês.

7 - O seu professor já indicou algum site para fazer atividades escolares? Qual foio site sugerido?

Sim, sites: uol e ciências hoje.

8 - Você participa de alguma rede social? Qual (is)?

Sim, facebook, snapchat, whatsapp, instagram - Kiwi.

9 - Você participa de alguma rede social para interagir com colegas e professores para fins escolares?

Sim () Não

10 - Você utiliza a internet para:

() jogar estudar ler interagir nas redes sociais () assistir a jornais

fazer pesquisas () buscar informações gerais

11 - Você já leu textos na tela do computador.

Sim () Não

12. Você considera que a leitura na tela do computador é semelhante a do texto impresso?

Sim () Não

13. O que diferencia a leitura nesses dois espaços?

Em livros a leitura é mais focada. Já no celulares em qualquer momento você pode se distrair.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAJAZEIRAS-PB**

Caracterização de alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de traçar perfil quanto ao acesso e uso de tecnologias digitais em seu espaço familiar e educacional. Sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho. Sendo assim, solicito que responda este questionário com muita atenção.

1 -Você possui computador em sua residência?

Sim () Não

Se a resposta for "Não". Assinale os locais onde você utiliza o computador.

() Na casa de parentes () Na casa de amigos

() Na escola () No trabalho () LanHouse

2 -Você possui Acesso à Internet?

Sim () Não

3 -Se a sua resposta for "Sim". Assinale os locais onde você acessa à Internet.

Na sua residência () LanHouse () Na escola

() Na casa de amigos () Na casa de parentes () Outros

Qual (is) _____

4 -Em média com que frequência você navega na internet?

Diariamente () De 5 a 6 dias por semana

() De 3 a 4 dias por semana () De 1 a 2 dias por semana

() Menos de 1 dia por semana

5-Você gostaria que seu professor utilizasse a Internet na sala de aula?

Sim () Não

Se a resposta anterior for "Sim". Por quê?

Porque seria mais interessante

6 - Você já utilizou a Internet para fazer atividades escolares?

Sim () Não

Em qual(is) disciplina (s):

Matemática, geografia e Ciências

7 - O seu professor já indicou algum site para fazer atividades escolares? Qual foio site sugerido?

Sim. Uol, Ciência Hoje.

8 - Você participa de alguma rede social? Qual (is)?

Sim. Facebook, WhatsApp, Whatpaa, Instagram, Snapcha

9 - Você participade alguma rede social para interagir com colegas e professores para fins escolares?

Sim () Não

10 - Você utiliza a internet para:

() jogar estudar ler interagir nas redes sociais () assistir a jornais

fazer pesquisas buscar informações gerais

11 - Você já leu textos na tela do computador.

Sim () Não

12. Você considera que a leitura na tela do computador é semelhante a do texto impresso?

() Sim Não

13. O que diferencia a leitura nesses dois espaços?

Na computador do para entender mais
fa me leris tem casas que mais do para
entender.