



EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA: O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS NA WEB

Neires Maria Soldatelli Paviani - UCS/CNPQ
Suzana Damiani -UCS/CNPQ

Resumo: O estudo das habilidades a serem desenvolvidas pelos professores para a leitura proficiente de distintos gêneros discursivos, textuais, hipertextuais e/ou hipermediáticos, presentes nos ambientes virtuais acessíveis pelos *laptops* disponibilizados pelo Programa UCA, constitui o objeto central deste estudo. Com base no aporte de teorias enunciativas sobre gêneros discursivos e sobre o uso de TICs nos processos de ensino-aprendizagem, esta comunicação tem o propósito de discutir o papel do professor como leitor e promotor da atividade leitora em ambientes virtuais. O conhecimento do docente de Língua Portuguesa acerca das características dos gêneros discursivos pode contribuir para a produção de subsídios teórico-metodológicos destinados ao aprimoramento de suas habilidades de leitura, bem como a de seus alunos. A necessidade de um olhar mais atento sobre as estratégias leitoras é evidente frente à nova realidade vivenciada por inúmeras escolas públicas e, para tanto, este estudo terá como *corpus* de análise os *softwares*, disponíveis nos equipamentos distribuídos às escolas pelo PROUCA, e *homepages* de sites que ofereçam dispositivos de busca, *e-mail* e bate-papo.

Palavras-chave: Gêneros discursivos escritos. Leitura de hipertextos e de hiper mídias. Qualificação docente. Ensino de Língua Portuguesa.

O presente artigo tem por objetivo apresentar os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa intitulada *Educação Linguagem e Tecnologia: o professor de Português e a leitura de gêneros discursivos escritos*. Seu objeto de estudo são as habilidades a serem desenvolvidas pelos professores para a leitura proficiente de distintos gêneros discursivos, hipertextuais e/ou hipermediáticos, presentes nos ambientes virtuais acessíveis pelos *laptops* disponibilizados pelo Programa UCA, e tem como referenciais básicos, para fundamentar o ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do MEC e os estudos dos gêneros discursivos.

As mudanças ocorrem apesar de as pessoas quererem ou não, de o quanto nos preparamos profissionalmente para enfrentá-las. Nesse sentido, partimos do princípio de que sempre estamos aquém do desejado e de que precisamos constantemente nos atualizar, pois somos *ad eternum* expostos aos desafios e convocados a lidar com expectativas que nos mobilizam para o novo.

Nessa perspectiva, nas últimas décadas, destacam-se três grandes ‘eventos’ que revolucionaram os processos de ensino e aprendizagem de um modo geral: (a) no Brasil,

temos como norte, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que imprimem a esses processos uma orientação pedagógica com abordagens que vão ao encontro das necessidades dos novos tempos, e, em relação ao ensino de língua, são condizentes com as concepções que os recentes estudos linguísticos postulam como prioritárias (por exemplo, o enfoque no discurso e não no sistema linguístico em si, como fora no passado); (b) essa nova postura incorpora as contribuições dos estudos sobre os gêneros discursivos (orais e escritos) às orientações para produção de material didático, com vistas a um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades pressupostas pelas práticas de linguagem sociais nas suas diferentes modalidades; (c) a aplicação educacional de ferramentas da era digital, mais do que nunca, põe os imperativos de assumi-la nas novas concepções de ensino-aprendizagem, de adaptar-se às tecnologias eletrônicas e de incorporá-las às práticas pedagógicas.

Sob esse ângulo e diante dos esperados avanços na área, este estudo se propõe a contribuir com a caracterização de um novo leitor, acenando para novas concepções de leitura no contexto do ensino da Língua Portuguesa.

1 Os PCNs e as novas orientações

De acordo com os PCNs (1998), o domínio da língua está relacionado com a participação social. O homem comunica-se e interage socialmente, defende suas posições, produz conhecimento, valendo-se da linguagem. Portanto, um projeto de educação, democrático e comprometido com a cultura geral da pessoa, confere à escola a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso às competências linguísticas e aos recursos tecnológicos necessários para que possam exercer o direito à cidadania.

Até 1980, o ensino da língua caracterizava-se por focá-la como sistema, conjunto de regras que normatiza os usos linguísticos. Os textos literários serviam para abonar as normas gramaticais, e os gêneros discursivos, próprios das práticas sociais, nem eram cogitados nas situações de ensino.

A partir dessa década, porém, com base na concepção de língua como *discurso*, o ensino assume uma abordagem mais interativa, tomando o *texto* como objeto de estudo, pois “é no texto que a língua se revela em sua totalidade.” (GERALDI, 1997, p. 135). E, nessa perspectiva, Bronckart (1999, p. 69 – grifo do autor) expressa de forma clara que

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de **textos**.

Só atualmente vem sendo dada relevância ao estudo e à aplicação da teoria dos gêneros discursivos nas atividades de recepção e produção textual; os gêneros discursivos passam a ser vistos, com especial atenção, quando da divulgação dos PCNs. Essa situação exige dos professores aprofundamentos teóricos, posturas renovadas, além do domínio das novas tecnologias, bem como atenção dos professores que se ocupam da formação dos futuros docentes da área da linguagem.

O ensino de língua, hoje, não pode desconsiderar esse contexto, que emana especialmente dessa doutrina, os quais, por sua vez, buscaram fundamentação em autores que desenvolveram o conceito de *gênero discursivo* e, na sequência, aplicaram-no a diferentes práticas pedagógicas.

A visão atual de gêneros discursivos tem sua gênese em Mikail Bakhtin (1992), que diz que as pessoas não se comunicam por palavras nem por frases soltas, mas por discursos. Essa afirmação, na verdade, não instaura um novo modo de utilizar a língua. Instaura, antes, uma visão nova sobre uma realidade antiga: a teorização sobre o objeto – a *língua* – e sobre o processo de sua utilização é que representam a novidade.

Diferentemente de como eram vistos na origem de seus estudos, analisados no âmbito das produções literárias, com destaque para o estudo de baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias (Todorov, 1980, p. 46), Bakhtin (1992) categoriza os tipos de manifestação linguística em gêneros discursivos, com insistência no discurso oral e no diálogo. Bakhtin (1992) propõe a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem, dentre outros, o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais, o universo das declarações públicas.

Em sua visão pioneira, Bakhtin (1992, p. 262 – grifo do autor) entende que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, sendo esses tipos o que ele denomina *gêneros do discurso*. Segundo o autor, em virtude da variedade de atividades humanas, os gêneros são infinitos.

Hoje, é essencial, ao se tratar do estudo de textos, incluírem-se os aspectos de conceituação, caracterização e delimitação dos gêneros discursivos, embora sob enfoques diversos e, muitas vezes, conflitantes.

Bronckart (1999, p. 107 – grifos do autor), seguindo de perto a trilha de Bakhtin, conceitua *gênero de texto* e mapeia vários elementos que se situam no entorno dos gêneros:

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nela estão em uso. Em outros termos, requer empréstimos dos *construtos históricos* que são os **gêneros de textos**. Disponíveis no *intertexto*¹, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões **sociocomunicativas** e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em *nebulosas*, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação rigorosa.

Bronckart (op. cit.) explicita que esses modelos não são fôrmas rígidas, eles vão se adaptando às novas realidades sociodiscursivas que a evolução natural faz surgir, em todos os níveis e em todas as esferas da sociedade. Por fim, o autor reconhece a dificuldade de classificar os gêneros e de estabelecer fronteiras entre eles, pendendo mais para a *nebulosidade* do que para a claridade.

Marcuschi (2002, p. 23), por sua vez, diz que os *gêneros textuais* abrangem “um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função”.

O acréscimo significativo que Marcuschi (op. cit.) faz diz respeito à determinação dos gêneros. Há fatores que distinguem um gênero de outro: o canal, o estilo, o conteúdo, a composição e a função.

Para Bhatia (1997), o motivo da popularidade dos gêneros talvez esteja na resposta que tal teorização procura dar à pergunta: *Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como o fazem?* E, segundo esse autor, a resposta deve tomar em conta fatores socioculturais e cognitivos, tentando deixar claros os objetivos comunicativos de dada comunidade discursiva e as estratégias cognitivas utilizadas por seus membros para alcançar esses objetivos.

Bhatia (1993, p. 1) define a *análise de gêneros* como sendo “o estudo do comportamento lingüístico situado em contextos acadêmicos ou profissionais”.

¹ Segundo Bronckart (1999, p. 100), o **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de texto produzidos ao longo do tempo.

A teoria dos gêneros, segundo Bhatia (op. cit.), assenta-se em três orientações, dependendo dos autores que dela estejam tratando: tipologias de ações retóricas; regularidades de processos sociais gradativos e orientados para uma meta; consistência de propósitos comunicativos. Embora haja uma aparente diversidade de orientações seguidas no estudo e conceituação dos gêneros, Bhatia (1997) apresenta três traços comuns que as caracterizam: (a) a ênfase no *conhecimento convencional*, responsável pela *integridade* de cada gênero; (b) a *versatilidade da descrição dos gêneros*; e (c) a *tendência para a inovação*.

Nessa mesma direção também se posiciona Meurer (2000, p. 149 - grifos do autor), quando propõe que “[...] o aprendizado da linguagem humana (tanto materna como as línguas estrangeiras) seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de *gêneros textuais*.”.

Por fim, e reiterando que assim se efetive, este estudo assume que a visão pedagógica atual do ensino da língua assenta-se nas orientações dos PCNs e dos estudos dos gêneros discursivos, em que são consideradas as situações enunciativas de leitura e de produção do discurso, presentes e veiculadas pelas novas tecnologias digitais/eletrônicas de ensino, conforme prevê o Programa UCA.

2 O Programa UCA e as implicações das novas tecnologias no ensino

Diz Fernanda Cano (2010, p. 84-85) que nossa vida “está hoje mediada pela tecnologia. Ninguém duvida que o avanço das novas tecnologias da informação e a comunicação introduzem mudanças na vida das pessoas, em seus hábitos e costumes.” Seu estudo trata das mudanças que essas tecnologias implicarão “na relação com as práticas de leitura e escrita, nas transformações que afetarão as práticas sociais vinculadas ao ler e escrever e como tais transformações nos afetam, como sujeitos e como docentes, na medida em que a escola não está aberta a essas mudanças”.

Cano reflete sobre o impacto das novas tecnologias e fala do surgimento de gêneros discursivos a partir do uso dessas tecnologias, tais como: *correio eletrônico*, *chat*, *sites*, *blogs*, *Facebook*, *fotolog*.

Há que se considerar também as formas materiais em que se apresentam os escritos. No caso do hipertexto, é bom destacar em que medida a leitura de textos afeta alterações de práticas de leitura. Diz Cano:

Por un lado, la conectividad que está dada por el vínculo entre enlaces previstos y que habilitan los recorridos posibles para un lector. Por otra parte, la multisequencialidad en tanto implica un modo de organización de la información que permite múltiples movimientos para el lector. A ello se suma la fragmentación, esto es, la segmentación de la información en unidades textuales más pequeñas, que si bien acrecientan los movimientos que podemos realizar entre textos e imágenes, demandan una serie de 'interrupciones' que hacen que se pierda de vista el texto completo. (2010, p. 98)

Esses e outros cuidados são levados em conta quando se trata de leitura de gêneros do discurso em suporte digitais, e não de textos comumente disponibilizados em veículos não digitalizados.

Com relação aos vários gêneros discursivos presentes em ambientes virtuais, Marcuschi afirma que

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos lingüísticos utilizados. (2004, p. 13)

Os gêneros discursivos disponíveis em ambientes digitais permitem e, simultaneamente, exigem que o sujeito processe leituras as quais envolvem distintos recursos lingüísticos ou não-verbais e hipermediáticos. Segundo Lévy (1998), a linearidade, própria do texto impresso, é rompida frente ao hipertexto que, no âmbito da informática, presume hierarquização e seleção de zonas de sentido, bem como o estabelecimento de relações entre elas, ao mesmo tempo em que promove a intersecção do texto com outros textos. Afirma ainda (1998, p.38) que, no espaço virtual, a “escrita dessincroniza e deslocaliza”, estabelecendo um refinamento das “práticas interpretativas”.

O que é, então, *hipertexto*? Para Lévy (1998, p. 40), “é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com o usuário.” Temos e teremos (em âmbito ainda mais expressivo) nas escolas, alunos e professores diante de materiais hipertextuais acessíveis pelos computadores do Programa UCA. Temos e teremos professores habilitados a ler e promover situações de leitura de hipertextos? Diz o autor (op. cit., p.40) que o interesse por textos digitais em formas renovadas se dá pelo fato de

estes oportunizarem o “acesso a outras maneiras de ler e de compreender”. Se os processos de leitura e compreensão do hipertexto ocorrem de forma distinta daquela do texto impresso, devemos considerar a relevância de professores e estudantes estarem sendo preparados para as novas exigências, sem deixar de considerar as peculiaridades da leitura de gêneros discursivos disponíveis (e/ou mais utilizados) em ambientes de aprendizagem.

Quanto à fronteira entre a leitura e a hipertextualização, Lévy apresenta o ato de leitura como

uma atualização das significações de um texto, atualização e não realização, já que a interpretação comporta uma parte não eliminável de criação. A hipertextualização é o movimento inverso da leitura, no sentido em que produz, a partir de um texto inicial, uma reserva textual e instrumentos de composição graças aos quais um navegador poderá projetar uma quantidade de outros textos. O texto é transformado em problemática textual. (1998, p. 41-42)

É relevante considerar a natureza hipertextual em oposição à linear de um texto canônico em meio digital, pois o suporte digital não assegura a necessidade de o leitor deparar-se com as possibilidades de estabelecer *links* com outros textos. Tal distinção permite ver a leitura de um texto linear como uma sequência imperiosa, criada pelo autor a ser seguida pelo leitor, ou ler como uma rota possível a ser seguida por percursos distintos, já que o hipertexto permite ao leitor personalizar, fazer escolhas, criar seu projeto de leitura.

Xavier (2004, p. 173) faz um alerta quanto ao princípio não-linear de construção do hipertexto, pois a não-linearização pode auxiliar na compreensão global do texto, como pode fragmentar o hipertexto de forma tal que o leitor iniciante fique “desorientado e disperso.” Uma das consequências disso é o possível abandono da leitura, já que as estratégias de compreensão exigidas pelo hipertexto podem ainda não ter sido desenvolvidas pelos usuários.

Mesmo que outros tipos de obra, como os livros tradicionais, apresentem rotas possíveis de leitura – diante da presença de notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos –, revelando possibilidade de quebra de linearidade, o princípio que rege a construção de tais textos não é o mesmo princípio de concepção do hipertexto. Para Xavier (2004, p. 174-175), “a inovação trazida pelo texto eletrônico está em transformar a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, em princípio básico de sua construção”.

Diante das rotas plausíveis, diz Xavier (op. cit.) que ao leitor é possível emancipar-se das possibilidades apresentadas e sobre uma centrar sua atenção, seguindo caminhos, por vezes, totalmente distintos dos previamente apontados pelo autor do hipertexto. Assim, ao pensarmos situações de aprendizagem que envolvem leitores de textos impressos e de hipertextos, é necessário também refletirmos sobre a atividade de leitura, já que o trabalho em AVAs, organizados de forma sistematizada ou não, é, fundamentalmente, centrado na leitura e produção de textos escritos. Toda a base de acesso à informação e – de acordo com Moran (2002) – de construção de conhecimento está centrada nas atividades de leitura e escrita. Na aula tradicional², embora haja espaço para a leitura e produção de textos escritos - talvez pelo *status* de protagonista conferido ao professor como organizador e implementador das situações de aprendizagem -, a oralidade ainda é predominante. Na medida em que o uso das tecnologias disponíveis nos computadores portáteis passa a fazer parte do cotidiano escolar, ao professor caberá produzir por escrito as orientações aos estudantes, promovendo a disponibilização das propostas de atividades de modo a serem lidas em distintos momentos e com diferentes finalidades.

O trabalho em ambientes digitais no espaço escolar exige do professor o uso consciente de estratégias próprias da leitura hipertextual. Esta é a habilidade primeira para que, quando da elaboração de orientações e textos didáticos, o docente dela se valha no sentido de promover o desenvolvimento, pelo aluno, das habilidades pressupostas pela leitura e produção de hipertextos.

Mesmo não sendo as aulas a distância o objetivo do Programa UCA, é natural que os estudantes vinculados ao Programa apropriem-se de estratégias que lhes possibilitem futuramente vivenciar situações próprias da educação a distância, como a realização de atividades, pela mesma turma, de modos e em tempos distintos, o que configura e concretiza a heterogeneidade inerente, e tantas vezes negada pelo professor, aos processos educativos.

Sobre a situação de aulas virtuais por *e-mail*, Marcuschi (2004) afirma que estas podem apresentar-se em três formatos, e cada um dele está centrado em um aspecto distinto: o primeiro, na exposição, cuja realização se dá numa aula expositiva organizada no modelo textual corrido; o segundo, configurado como *e-mail*, apresenta exposição e discussão; já o terceiro, em que a discussão é o foco, ocorre em *chats*. O autor (2004, p. 52 – grifos do autor) destaca a necessidade de reflexão sobre a característica central das aulas, em cada um dos três

² Tradicional, aqui, no sentido consagrado de *exposição de informações*.

casos, pois são “**eventos essencialmente escritos**. Esta é a primeira grande inovação, já que nós sabemos que a aula em geral se dá no **formato oral** em sua forma canônica. Isso faz pensar desde logo que se está diante de um novo conjunto de gêneros.”

Provavelmente, estaremos, em breve, vivenciando aulas em que a oralidade não seja mais a forma predominante de transmissão de informações e de pretensa construção de conhecimento. Ao que parece, os professores e estudantes estarão diante não mais da tarefa de falar e de ouvir, mas de ler os gêneros até então tidos como eminentemente orais. Nesse contexto, a escrita, e não mais a oralidade, passa a ser o principal veículo de interação. Em síntese, ler o que tem sido, via de regra, veiculado oralmente, como parte, senão requisito, do processo de aprendizagem, implica muito mais que a mera reprodução de informações, pois pressupõe uma nova forma de entender os níveis de leitura e as próprias concepções de aprendizagem nos espaços formais, promovidos, em grande parte – ou não –, pelos professores.

Ao pensarmos o uso das TICs na educação, temos de refletir sobre a educação. É preocupação corrente que os acertos ou erros detectados nas salas de aula, em que o centro do dizer é o professor como detentor das informações, sejam repensados quando da educação mediada pelas novas tecnologias, em especial, pelo uso de computadores que permitem uma imensa gama de recursos de acesso à informação. Nesse repensar, ganham destaque as palavras de Blikstein e Zuffo (2003, p. 25): ao invés da “transmissão unidirecional de informação, valoriza-se cada vez mais a interação e a troca de informação entre professor e aluno”.

Torna-se, então, pertinente ao professor abandonar a sistemática corrente da reprodução passiva de informações e buscar o estímulo à criatividade dos estudantes. Os autores (id. ib.) afirmam ainda que, em relação ao “currículo padronizado, à falta de acesso à educação de qualidade, à educação ‘bancária’”, faz-se necessária uma atitude criadora, dando espaço “à pedagogia de projetos, à educação por toda a vida e centrada no aluno”.

Muitos até pregam tais inovações, no entanto, pouco ainda ocorre em termos de ações concretas nessa direção. Mesmo que se atribua às novas tecnologias a solução dos problemas educacionais, os autores destacam que a base para as mudanças não está na presença ou ausência de dada tecnologia. Antes de qualquer encaminhamento para a busca de uma educação de qualidade, é preciso rever as concepções de ensino e de aprendizagem, ou seja, a proposta pedagógica. É relevante, para isso, a revisão das formas de trabalhar em sala

de aula, das necessidades de atualização dos professores frente aos novos desafios. Novos em inúmeros aspectos, mas, no que diz respeito à presença das novas tecnologias em sala de aula, assumem especial destaque os processos de leitura, caminho indispensável ao acesso às informações e à construção do conhecimento.

Para os autores (op. cit., p. 27), o que temos como padrão de educação tradicional, marcada pela ausência das novas tecnologias, é a que concebe o aluno como um ser incompleto, que revela estar em falta “com os conteúdos, o comportamento e a motivação. Segundo essa visão, o aluno ainda não sabe, não pode, não se motiva e não está preparado.” Nessa concepção (id. ib.), o papel da educação deveria ser o de permitir a descoberta de que “sabemos, que podemos, que estamos preparados e queremos mais.”

Na apresentação da obra *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Moran et al. (2002, p. 8) assinalam pontos cruciais e críticos para uma renovação na busca pela educação com qualidade, pautada na construção do conhecimento na sociedade da informação. Conforme os estudiosos (id., ib.), a aprendizagem deveria ser concebida como processo colaborativo, para o qual deve haver “a revisão e a atualização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional *professor*”. Outro aspecto apontado diz respeito à premência de compreensão e atualização dos papéis das novas tecnologias na perspectiva de busca da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a educação não pode mais servir à transmissão de informações. Por fim, é fundamental atentar para a relevância da “compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor”.

Ao pensarmos em novas formas de entender os processos de aprendizagem e em novas formas de proceder diante dos desafios que se impõem, somos levados a desbravar o que parece ser muito mais que um mundo desconhecido, já que o desconhecido, para muitos, é causa de temor. Quando pensamos na expressão *somos levados*, podemos imaginar uma atitude voluntária, espontânea, fruto de um desejo de desvendar o novo, de apropriarmos-nos dele, de transitar em novos espaços, territórios e, por que não, em ciberespaços, em contextos de cibercultura. Há, porém, os que não conseguem, sozinhos, dar o primeiro passo; e há os que só se aventuram se acompanhados de alguém em quem confiam. Há uma questão a ser formulada que se fundamenta no que Lévy (2000, p. 11) diz sobre o ciberespaço e a cibercultura:

[...] o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. [...] Aqueles que denunciam a cibercultura hoje têm uma estranha semelhança com aqueles que desprezavam o rock nos anos 50 ou 60.

A questão desdobra-se em várias perguntas, como:

- *estarão os professores ávidos por uma incursão no mundo digital, hipertextual, assim como seus alunos, ou se equiparam, frente ao desconhecido, aos que, mesmo sem conhecer, relutam diante do inevitável?*
- *como dimensionar e amenizar a aflição vivida por aqueles que dependem da ajuda de outros para ingressar e transitar no ciberespaço e, além disso, orientar os aprendizes a fazê-lo ?*
- *como reagir diante da invasão do ciberespaço na sala de aula?*
- *como se tornar um professor cibernauta que, mesmo sabendo onde está o Norte e dominando o leme e a vela, navegue por rotas desconhecidas e se sinta seguro frente à possibilidade de múltiplos rumos?*

Aos poucos, os computadores estão chegando às escolas. Não haverá como o professor fugir do primeiro passo. Lançar-se à navegação, negando-se a encarar o universo de possibilidades, pode levar ao naufrágio, comprometendo os caminhos propostos pelo UCA.

Educar pressupõe ir muito além da transmissão do saber consolidado, histórica e cientificamente produzido. Implica buscar também: saber ser; saber fazer; estabelecer relações entre as informações e delas com os problemas que o dia a dia impõe; tornar aplicável o conhecimento construído.

Tais necessidades são apontadas por Lévy, que diz:

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não pára de crescer. (2000, p. 157)

Para Lévy (2000, p. 157), as novas exigências do mercado estão relacionadas à renovação na educação. O acesso ao ciberespaço propicia formas inéditas e insólitas de contato com a informação, cada vez mais diversificada, em quantidade inimaginável, disponível de modo simples, prático e ágil, mas que pressupõe diferentes formas de raciocinar e de conhecer. Tais inovações e mudanças apontam para a reestruturação dos espaços e da organização de cursos, das propostas educacionais, do trabalho que envolve a leitura; e exigem atenção para a preparação de gestores e docentes, responsáveis por implementar as condições imperiosas à concretização de um paradigma adequado às exigências da cibercultura e do ciberespaço.

A preocupação com a formação dos professores é reforçada quando se lê o que diz Lévy (2000, p. 158): “O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação”. É relevante, pois, ter em mente que as transformações precisam estar conectadas não apenas com a inserção das TICs no ambiente escolar, mas com a promoção da aprendizagem significativa. Moran (2002, p. 11), frente ao problema, questiona: “Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?”.

A tarefa de orientar, de encaminhar propostas de busca de informações, de provocar e problematizar situações será do professor. Este, orientado para a construção do conhecimento e agindo no sentido de mediar a interação sujeito-objeto de conhecimento, será responsável pela seleção e didatização de materiais disponíveis em meio digital e precisará construir propostas de promoção da aprendizagem orientadas, em praticamente todas as situações, pela leitura, sem desconsiderar os saberes prévios dos alunos, quer no que diz respeito às informações já processadas, quer no que tange à sua incursão digital (que, não raramente, é mais desenvolvida que a do professor). Se ler é estabelecer o diálogo entre os saberes já construídos e as novas informações, e se o aprender é também tributário da leitura, então, torna-se fundamental a ação docente de promover, conscientemente, situações em que a tecnologia seja aliada no processo de formação de leitores mais autônomos e competentes.

A busca do conhecimento deve pressupor que ele é, na perspectiva de Moran (2002, p. 18), “interdependente, interligado, intersensorial. Conhecer significa compreender

todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral”. Para o autor, podemos conhecer “mais e melhor conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível”.

Moran (2002, p. 19) aborda, diante do acesso à informação de forma multimidiática, uma situação de leitura, cujo processamento ocorre a partir de partes de textos, os quais se apresentam em “línguas superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionante, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídia. A leitura é cada vez menos seqüencial.” A leitura linear abre espaço para uma “leitura em *flash*, no conjunto, uma leitura rápida, que cria significações provisórias, dando uma interpretação rápida para o todo, e que vai se completando com as próximas telas”, são os interesses dos leitores, os objetos de busca que conduzem as ações de ler e compreender. Essa prática oportuniza, pelas relações possíveis em uma tela de computador, uma nova forma de ver as relações a serem estabelecidas, assim como novas formas de ler. Mas, para que isso se efetive de forma mais eficaz, é fundamental a ação consciente do professor, enquanto promotor de situações de leitura adequadas aos objetivos propostos.

O autor ainda afirma que “Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e, depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal.”, e essa interação é, certamente, otimizada pelo uso dos recursos disponíveis em computadores com acesso à internet, mas continua dependendo necessariamente da tarefa de ler, só que a leitura agora exigida é hipertextual e, por vezes, hipermediática.

Moran (2002) entende que é no processo de interação, de comunicação que se dá o conhecimento, sendo que o passo inicial para conhecer é o acesso à informação. Reproduzindo as palavras do autor :

Conhecer é relacionar, inteirar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior. Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interno. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social. (MORAN, 2002, p. 24-25)

Esse autor (2002, p. 29), diante de uma renovação emergente nas práticas educacionais, aponta para a necessidade de uma flexibilização espaço-temporal, pessoal e de grupo nos processos de ensinar e de aprender, além de uma menor rigidez nos conteúdos e uma maior abertura para os processos de pesquisa e comunicação. Diante de uma gama cada vez maior de informações, nos deparamos com a dificuldade de escolher quais as realmente significativas e que podem ser integradas à nossa vida. O autor afirma ainda que “uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade de fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados.”

Nesse contexto, deixa de ser tarefa do professor a mera transmissão informações e a conseqüente cobrança de retenção mnemônica por parte dos alunos, pois as tecnologias proporcionam o acesso rápido aliado a inúmeros atrativos para facilitar a memorização. Cabe a ele promover a aquisição³ de informações, o desenvolvimento das habilidades necessárias a ela e a conseqüente construção do conhecimento.

Dentre as atribuições do professor como orientador/mediador, Moran (2002, p. 30-31) aponta a de orientador/mediador intelectual, aquele que “informa, ajuda a escolher as informações mais relevantes e trabalha para que elas se tornem significativas para os alunos, permitindo que eles as compreendam, avaliem-nas – conceitual e eticamente –, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais”. Segundo ele, cabe também ao professor oportunizar a ampliação do nível de compreensão do aluno e a integração das novas informações em “novas sínteses provisórias”.

Estão também presentes, dentre as preocupações de Moran (2002, p. 31), os princípios metodológicos norteadores de uma nova prática docente, ou seja, “Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimidiática. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para outro, de um formato para o outro.” Diferentes atividades devem se fazer presentes em distintas mídias, promovendo a presença de outros universos no ambiente escolar, por exemplo, o audiovisual.

Considerações Finais

³ Processo entendido aqui como envolvendo, minimamente, a seleção, a categorização, a hierarquização, a interconexão e a síntese da informação.

O fato de haver a inclusão de computadores nas escolas pode, mesmo não sendo o desejado, por conta dos objetivos propostos pelo Programa UCA, conduzir ao risco apontado por Ramal (2003, p. 187) de “reproduzir, num ambiente tecnológico, os problemas do ensino tradicional. Educar [...] não pode se limitar a escrever conteúdos que eram transmitidos em palestras e cadastrá-los numa ferramenta visualmente interessante”. Para que seja garantida a qualidade na educação, é imperiosa a prática “dos mais novos paradigmas educacionais, superando as limitações das abordagens empiristas e reprodutivistas e propondo novos papéis ao estudante”.

A autora (2003, p. 196) afirma ainda que a aula “deve conter uma perspectiva crítica, responsável e contextualizada, que leve o aluno a refletir e a posicionar-se diante do que aprende”. Nesse sentido, o papel da leitura é indispensável, pois a reflexão, o posicionamento, a defesa de um ponto de vista serão possíveis, de forma efetiva, se o estudante souber valer-se dos saberes decorrentes da interconexão das leituras feitas em suas vivências, experiências cotidianas e de aprendizagem.

Para Almeida (2003, p. 201), estudar as influências do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC permite “estabelecer inter-relações entre as abordagens que fundamentam tanto a educação presencial como a virtual e, sobretudo, implica reconhecer que mudar o meio pelo qual se desenvolve a educação significa mudar a própria educação”.

Com base nesses pressupostos teóricos, a pesquisa, que ora apresentamos, visa a delinear um novo perfil de professor-leitor capaz de promover o desenvolvimento das habilidades pressupostas para a leitura proficiente de gêneros discursivos da era digital. Para tanto, essa investigação resultará na elaborar subsídios teórico-metodológicos que possam instrumentalizar os professores para uma maior qualificação das atividades/estratégias de leitura no formato hipertextual, portanto, não linear.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003) Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- BAKHTIN, Mikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

- BHATIA, Vijay K (1993). *Analysing Genre: language using in professional setting*. New York: Longman.
- BHATIA, Vijay K (1997). Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Bruxelas, 75:629-652, 1997. Tradução: Benedito Gomes Bezerra.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich (2003). As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. SEF: Brasília.
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- CANO, Fernanda. Leer y escribir com las nuevas tecnologías (2010). In: BRITO, Andrea. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, AR: Homo Sapiens Ediciones, p. 83-119.
- GERALDI, João Wanderley (1997a). *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LÉVY, Pierre (1998). *O que é virtual?*. São Paulo: ed. 34.
- LÉVY, Pierre (2000). *Cibercultura*. 2.ed. São Paulo: ed. 34.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MEURER, José Luiz (2000). O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Leda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada*. Florianópolis: Insular.
- MORAN, José Manuel (2002). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida (2002). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus.

RAMAL, Andréa Cecília (2003). Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola.

TODOROV, Tzvetan (1980). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes.

XAVIER, Antônio Carlos (2004). Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.