

REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA
BÁSICA

REFLECTIONS ON THE NEW TECHNOLOGIES IN SCHOOL

Sandro Luis da Silva (UNIFESP)¹

Resumo: O tema educação e novas tecnologias tem despertado cada vez mais o olhar dos estudiosos. Neste artigo, propomos uma reflexão sobre o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando a formação docente e a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para atingir esse objetivo, trazemos isso, algumas considerações sobre um estudo qualitativo (ainda em desenvolvimento) com professores da escola pública de uma cidade da grande São Paulo. Para as reflexões aqui apresentadas, pautamo-nos em Pinheiro (2007), Marcuschi (2004), Harvey (1992) e Goergen (2005), Moran (2012), Silva (2012) e Freitas (2009) em relação às novas tecnologias. Quanto à leitura, buscamos apoio em Marcuschi (2005 e 2012) e em Lajolo (1993). Constatou-se que ainda há certa resistência dos professores em inserir novas estratégias de ensino valendo-se dos recursos oferecidos pelas novas tecnologias por falta de uma formação adequada, seja inicial, seja continuada, embora elas já comecem a fazer parte do cotidiano escolar.

Palavras-chave: novas tecnologias; leitura; produção textual.

Abstract: The theme education and new technologies has attracted more and more the search in different areas of knowledge. In this paper, we propose a reflection on the use of new technologies in Portuguese language teaching-learning process, considering teacher training and pedagogical practice of the teacher in the classroom. To achieve this goal, we bring this, some considerations about a qualitative study (still in development) with teachers from the public school in a big city in Sao Paulo. To the ideas presented here, is basead in Pinheiro (2007), Marcuschi (2004), Harvey (1992) and Goergen (2005), Moran (2012), Silva (2012) and Freitas (2009) in relation to new technologies. As for reading, we seek support in Marcuschi (2005 and 2012) and Lajolo (1993). It was found that there is still some teachers' resistance to insert new teaching strategies drawing on the resources offered by new technologies for lack of proper training, whether initial, is continuing, although they already begin to be part of the school routine.

Keywords: new technologies; reading; text production.

1. Palavras iniciais...

¹ Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Ensino no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Contato: vitha75@gmail.com

Tem sido uma exigência constante aos educadores uma atualização e um olhar diferenciado para o cenário da inovação tecnológica que se configura dia a dia na sociedade. O dinamismo da vida moderna na qual estamos inseridos determina um novo perfil de educador, do qual se exige a busca em sua formação – inicial e continuada – não apenas conteúdo informacional, relativo à disciplina que ministra em sala de aula, mas também instrumentos viabilizadores de um processo reflexivo que o torne agente constante de transformação social, que forme cidadãos críticos, capazes de lidar com os mais diferentes gêneros discursivos, no ato de ler e escrever. A tecnologia, que faz parte da realidade dos jovens, compete diretamente com o modelo tradicional institucional; logo mantê-los motivados e entretidos torna-se um desafio para o professor em sala de aula. A pressão para a aproximação de mídias tecnológicas no contexto escolar torna-se cada vez maior, à medida que procura atrair atenção do aluno.

Com as novas tecnologias surgem diversos questionamentos e inquietações, várias formas de se comunicar, de ensinar, de aprender; há um novo olhar para ler a realidade e escrever sobre e para o mundo. É preciso saber como essa nova forma de organizar as informações pode incutir novos hábitos de pensamento nos sujeitos - pela confluência de várias mídias, pela conjunção de signos, e, conseqüentemente, pela (re)construção de significados, assim como a criação de interfaces mais amigáveis, que valorizam o aspecto visual, representadas por ícones.

No processo de ensino e aprendizagem, a interação entre os sujeitos ocorre por meio da leitura e produção de gêneros discursivos, tornando o acesso ao conhecimento uma atividade intuitiva e que permite a aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de novas competências. Como aponta Pinheiro (2007, p. 33), “(...) com a inserção das novas tecnologias nessas sociedades, ela (a escrita) torna-se mais necessária, devido à expansão da comunicação eletrônica, provocando o surgimento de novos gêneros textuais”. Leitura e escrita ganham novas dimensões nos suportes, como podem

exemplificar os ambientes virtuais. Exige-se nova postura do leitor e do escritor diante do texto.

Cristovão (2014, p. 301-302) afirma:

A expansão no uso do meio digital tem possibilitado uma diversidade de produções, interações e (re)construções de significados, podendo contribuir para uma educação voltada para formar cidadãos que possam participar de sociedades interculturais e plurilíngues. Nesse cenário, o educador pode se valer do espaço digital em prol dessa formação.

Há pressuposto de que as novas tecnologias estão presentes no cotidiano do cidadão e uma das funções da escola é levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa. O professor de Língua Portuguesa precisa ter o conhecimento teórico e prático sobre a utilização desses recursos como instrumentos estratégicos para o exercício docente, tornando o processo mais significativo para todos os sujeitos nele envolvidos.

Apresentamos, neste artigo, uma breve revisão da literatura sobre as interfaces entre as novas tecnologias e o ato de ler e escrever, e, por meio de uma pesquisa qualitativa, mostramos os resultados parciais de questionário aplicado a professores de língua portuguesa da rede pública de ensino de uma escola situada na grande São Paulo. O questionário visou à obtenção de dados que possam analisar o perfil do docente e a realidade da prática pedagógica do professor face à leitura e produção textual associadas às novas tecnologias.

As reflexões pautam-se em Pinheiro (2007), Marcuschi (2004), Harvey (1992) e Goergen (2005), Moran (2012), além de Silva (2012), Rojo (2014) e Freitas (2009) em relação às novas tecnologias. Quanto à leitura, buscamos subsídios em Marcuschi (2005 e 2012) e em Lajolo (1993).

2. Dialogando com a teoria

No mundo contemporâneo, diferentemente de épocas passadas, espaço e tempo não se constituem em valores sólidos, o que representa a possibilidade de tratar de verdades, de conteúdos e de objetivos relativos para o ensino em bases universais. Esse fato implica um modo acelerado, indeciso,

liquefeito, em que não se consegue (para o bem ou para o mal) separar e fixar espaço e tempo – como bem notam os críticos da chamada “pós-modernidade”.

Essa tensão pode ser mostrada, como explica Harvey (1992), por meio da variação da percepção do tempo e do espaço – consequentemente, da variação dos sentidos aí implicados, o que afeta valores individuais e processos sociais básicos. O autor fala da “compressão do tempo-espaço” na organização do capitalismo. Por essa expressão, ele entende

Processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos. [...] À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas [...], e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal. (HARVEY, 1992, p. 219).

O mais espantoso sobre o pós-modernismo é sua efemeridade, o fragmentário, o descontínuo, a perpétua mudança. Como os pós-modernistas tendem a uma concepção bem diferente da natureza da linguagem e da comunicação em relação aos modernistas, o que se valida nos textos é o processo intertextual, a polifonia, tanto na fala quanto na escrita.

As novas tecnologias são pródigas em consolidar o movimento permanente das linguagens, entretecidas em níveis diferentes como um grande quadro pleno de texturas. Da mesma forma os conhecimentos se tornam menos fixos e podem ser acessados de qualquer lugar e momento. Para Goergen (2005, p. 43),

Os próprios aprendentes se tornam móveis e menos fixos. A palavra aprendente já nos sinaliza que o acento não se colocará mais sobre o ensino, mas sobre a aprendizagem. A constante transformação e inovação implicam uma aprendizagem permanente que precisa ser realizada ao longo da vida de forma autônoma.

Essas mudanças implicam desafios à escola e provocam temor, na medida em que representam contraposição às práticas tradicionais, significando da mesma forma novos discursos que se chocam com os discursos habituais. Assim, algumas inquietações passam a fazer parte do nosso cotidiano: Como encontrar caminhos ou ajustar aqueles já solidificados para incorporar transformações e ao mesmo tempo compreender e avaliar a complexidade desse processo? Fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação é verificar, também, a intencionalidade presente nas novas tecnologias e nas possíveis formas de intervenção metodológica na prática educacional. Faz-se necessária uma reflexão sobre a importância dos objetivos propostos pela escola, pelos educadores em consonância com os objetivos dos alunos dentro do processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Goergen (2005), na escola, é preciso prevalecer o diálogo em busca de consenso, exigindo-se um trabalho de participação democrática e de respeito em que não haja controle rígido, nem exploração, nem dissimulação, tampouco exclusão. Mas, por estar necessariamente inserida em contexto social, do qual é um setor privilegiado de formação, a escola é marcada pelo “espírito do tempo” e sofre todos os condicionamentos da cultura dominante.

Uma sociedade marcada pelo consumo, permeada pela força das mídias em todos os lugares, necessitou de novas tecnologias, de novos paradigmas que respondessem aos padrões determinados pela pós-modernidade, os quais rompessem limites espaciais e temporais, introduzindo novas formas de comunicação na sociedade.

Faz-se necessária, assim, uma análise do alcance das novas tecnologias na linguagem, já que elas próprias trazem outras linguagens, outros códigos que funcionam com a linguagem verbal, e novos conceitos como interação, interface, hipertexto, que exigem a reformulação de conceitos linguísticos tradicionais, como aponta Citelli (2001). Conforme afirmamos anteriormente, exige-se um novo perfil de escritor e leitor; desses é exigida uma nova postura diante do texto, para que este se torne, de fato, um elemento de interação social.

O ensino de língua, que leve o aluno ao desenvolvimento de competências de leitura e produção textual, exige engajamento na construção social de significados e, conseqüentemente, atividades que constituam verdadeiras práticas sociais, favorecendo o exercício da cidadania. A sociedade é constituída por sujeitos multiculturais, que se apropriam de diferentes linguagens para a sua comunicação, textos marcados pela multisimbiose e que circulam por meio dos diferentes suportes e nas mais variadas mídias.

Ao trabalhar a leitura e a produção textual na escola, o professor há de ter clareza e competência sobre o conhecimento que será construído com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. E, nesse ponto, postula-se que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p.91).

A prática de leitura e escrita com base nos gêneros discursivos reflete o próprio fenômeno de interação humana, pela necessidade de usar e compreender a língua com adequação às instâncias sociais. Os vários gêneros se caracterizam pela seleção de temas e o modo como são abordados; pelas relações dialógicas que manifestam; pelo modo de relação entre autor e interlocutor; pelo uso que é feito dos recursos da língua, manifestando, em maior ou menor grau, um estilo. Por meio das novas tecnologias, novos gêneros discursivos digitais promovem a interação e a comunicação em massa, rompendo fronteiras.

O trabalho com os mecanismos oferecidos pelas novas tecnologias, já explicitado nos próprios PCN (1998), é fundamental no cotidiano escolar, tendo em vista que pode ajudar os alunos nas atividades com gêneros dentro e fora do espaço escolar. O documento oficial afirma:

Eliminar, alterar, deslocar palavras, expressões e trechos são tarefas que marcam as sucessivas rescrituras a que um texto é submetido até a versão final. Tais tarefas encontram maior

flexibilidade com o uso dos processadores de texto. Retirando de tais tarefas o peso das sucessivas refações, o usuário pode concentrar-se na produção mais elaborada do texto de maneira a atender a seus objetivos, sem o ônus de copiar inúmeras vezes as passagens que deseja manter. (PCN, 1998, p. 90).

Evidentemente que temos de considerar o momento da publicação do documento e que, de lá para cá, houve uma transformação significativa em relação às novas tecnologias e seu uso na sociedade e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Marcuschi (2005, p.19), “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Eles correspondem a elementos que promovem a interação social. Por isso, são

Eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

A escola precisa conscientizar-se de que a leitura e a produção textual na era da digital são práticas irreversíveis e fundamentais na expressão do modo de ver o mundo pelo ato de escrever e ler o mundo e para o mundo. Mas o que as novas tecnologias têm de tão atraente? Por que os alunos se interessam tanto por essas novas ferramentas? São essas inquietações que nos motivam a pesquisar a relação entre novas tecnologias e ensino, para compreender os impactos que elas trazem para o processo de ensino e aprendizagem; buscamos, ainda, compreender qual a postura do docente face a esse novo contexto digital.

Marcuschi (2004, p. 39) aponta que uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos síncronos, embora escritos; e é justamente isso que lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Assim, tendo em vista a

possibilidade cada vez mais comum de inserções de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (música, vozes), pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma integração de recursos semiológicos.

O hipertexto permite todas as dobras inimagináveis, ou seja, há um movimento constante de dobramento e desdobramento de um texto e/ou das informações. É aqui que se instalam as diferenças entre a interface da escrita (papel) e a interface virtual (tela). (MARCUSCHI, 2004, p.153)

O princípio não linear do hipertexto pode tanto ajudar na compreensão, como também dispersá-lo. O hipertexto demanda uma forma de leitura “self-service”, ou seja, é o próprio leitor que olha a disponibilidade e seleciona *links* naqueles domínios virtuais. Marcuschi (2004) aponta que uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimento prévio e maior consciência daquilo buscado, já que pode ser um convite a escolhas inconsequentes. O autor (2008, p.173) chama essa sobrecarga exigida do leitor de *stress cognitivo*, pois exige que ele seja mais específico para chegar ao resultado que deseja.

O texto na tela altera a sua relação do leitor, como também os próprios processos cognitivos. O interesse dos jovens quanto a meios eletrônicos e as ferramentas por eles oferecidas, como *powerpoint*, *blogs*, *sites*, redes sociais, vídeos, dentre outros, ocorre pela combinação das linguagens, como falas, imagens, música, cores, escrita etc. O olho não capta toda a informação; então, escolhe um nível que dê conta do essencial para um sentido.

Vários estudos (por exemplo, Ribeiro, 2010, 2012; Dionísio 2012) demonstram que a leitura hipertextual muito interessa ao aluno. Entretanto, deve-se atentar ao limite do hipertexto: ele é tão abrangente e tão dinâmico que pode dispersar os alunos. Convém mover o foco de “professor reproduzidor de informação” para “aprendizagem centrada no aluno”, assim capacitar os alunos a usar a tecnologia para explorar, criar e inovar com a tecnologia. Para Moran,

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos

vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido... [...] Aprendemos mais quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo. (MORAN, 2012, p. 23-24)

É o momento de rever o conceito de ensino e de estratégias no ensino de leitura e de escrita de textos no processo de ensino e aprendizagem. Ambiente virtual é um espaço fértil de significação, no qual pessoas e objetos podem interagir e potencializar a construção de conhecimentos. Usando corretamente as novas tecnologias como uma ferramenta rica em recursos disponibilizados, alunos e professores participam de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, tornando-se sujeitos ativos na construção de conhecimento. A seleção das ferramentas e serviços oferecidos pelas novas tecnologias deve ser realizada em função das necessidades do público-alvo e da proposta pedagógica de cada Instituição.

Nesse movimento didático, ou seja, trabalhar as habilidades de ler e escrever, por meio das novas tecnologias, revelam-se questões a respeito do uso da linguagem, as quais suscitam reflexões sobre a interação, a caracterização dos papéis sociais, o quadro representacional e os efeitos de sentido provocados pela prática comunicativa.

O professor, em sua prática pedagógica, precisa aproveitar dessas tecnologias para que motivem os alunos à leitura e à produção de texto, visando a uma aprendizagem significativa, mobilizando estratégias e operações que sejam capazes de potencializar o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

3. Metodologia do Trabalho

Neste artigo, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa maior: um estudo em que procuramos examinar como os professores de língua portuguesa das escolas públicas de uma cidade da região metropolitana de São Paulo trabalham (quando trabalham) com os recursos oferecidos pelas

novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Aplicamos um questionário semiaberto com o objetivo de conhecer a formação inicial e continuada dos professores, para que pudéssemos refletir a relação entre a formação docente e a prática pedagógica desses professores, além do uso de estratégias em sala de aula em que as novas tecnologias estivessem presentes na prática de leitura e de produção textual.

Optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta fornece subsídios significativos para uma reflexão sobre o tema. A pesquisa qualitativa procura compreender um fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte. Ela favorece o emprego de diversos métodos. Optamos pela aplicação de questionário, tendo em vista que este estudo se preocupa em analisar a forma com que os professores preparam os alunos para viver em um mundo que convive com a acelerada evolução tecnológica. Procuramos verificar quais os recursos das novas tecnologias que os docentes utilizam (se utilizam) no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Para este artigo, é apresentada a análise das respostas de 10 sujeitos de uma mesma escola. O questionário que foi enviado, por *email*, às escolas com as quais fizemos contato via Diretoria de Ensino. Os diretores das unidades escolares distribuíram os questionários aos professores de língua portuguesa, os quais responderam e colocaram à disposição do pesquisador.

4. Análise dos dados

Os 10 professores sujeitos deste estudo são docentes efetivos da rede pública estadual de ensino de São Paulo, dos quais 04 estão há menos de 10 anos no magistério. Todos fizeram algum curso de atualização, os quais não abordaram o uso das novas tecnologias em sala de aula.

S1, por exemplo, afirma que buscou um curso de atualização de gramática, porque “o professor precisa dominar a língua para ensinar seus alunos”. A fala desse informante nos revela que, para ele, língua e gramática são termos sinônimos e que o ensino na aula de língua portuguesa deve se

pautar nesses conceitos. Conhecer a língua é saber gramática. S5 informou que fez cursos de extensão. Segundo ele, “nunca me interessei por informática. Não é a minha praia”. Percebe-se um distanciamento desses respondentes em relação às novas tecnologias. Não há interesse por buscar novos conceitos, novas estratégias para motivar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo para os alunos.

Podemos afirmar que a fala desses professores revela que a aula de língua portuguesa, para eles, está muito distante da inserção de novas tecnologias ou de outras linguagens. Inferimos que não compreendem a sala de aula como espaço de interação, arena de conflitos de vozes, lugar polifônico. As novas tecnologias podem favorecer aos alunos e ao professor interagir com o mundo, tornando a aprendizagem significativa e mais próxima da realidade extraescolar. É possível estar em outros tempos e lugares, sem sair da escola; possibilitam o diálogo com amigos de outros lugares, por meio de *chats*, por exemplo. É comum ouvirmos que nunca se escreveu tanto como hoje. E isso é fato. E a escola precisa favorecer essa escrita no cotidiano da sala de aula, orientando os alunos em relação a possíveis estratégias a serem usadas, mostrando a eles caminhos possíveis de interagir por meio de diferentes linguagens.

Segundo os sujeitos, durante a formação inicial também não houve abordagem das novas tecnologias como estratégia pedagógica. Esses dados nos conduzem a uma reflexão: não é exatamente o fato de o professor ser formado recentemente ou ter frequentado curso de formação continuada que o levará a utilizar os recursos de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. É preciso que, seja na formação inicial ou continuada, haja a preparação do docente para sua prática em sala de aula. Também não basta a oferta de equipamentos e acesso à internet para os professores; ações de democratização necessitam estar integradas a programas de atualização dos professores.

Se pretendemos ter educação de qualidade, as inovações curriculares e didáticas, em especial aquelas voltadas para a formação de professores, não

podem marginalizar os recursos tecnológicos disponíveis e que podem contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias abrem possibilidades diversas para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e de produção textual; elas exigem uma postura ativa do professor. Lévy (2010 [1999]) classifica estas tecnologias de "tecnologias inteligentes", pois possibilitam outro modo de pensar, outra forma de construção do conhecimento pautada numa lógica não mais linear, mas hipertextual. Um exemplo de tecnologia inteligente é a Internet, cujos dispositivos materiais permitem criar conexões artificiais que imitam o processo de funcionamento da mente humana. E a escola precisa interligar-se com o mundo; o docente é o mediador nesse processo. Daí insistirmos no fato de que os cursos que visam à formação do professor não podem desprezar essa realidade, ou seja, não preparar o docente para inserir-se no mundo tecnológico. Faz-se necessário pensar em uma política pública que favoreça um olhar crítico do professor para as possíveis estratégias em que se fazem presentes as novas tecnologias, as quais, segundo Kress (1998), tornam fácil a combinação de várias linguagens. Imagens podem se combinar com escrita e som ou até se tornarem animadas. E, segundo Gomes (2011, p. 13), "tudo isso num visual diferente, que ultrapassa os limites do que chamamos de redação e entra no campo do design, da programação visual". É a presença do texto multimodal que se faz presente e que favorece tanto a leitura quanto a produção de texto.

Alguns professores revelam em suas respostas que é impossível dominar "as ferramentas oferecidas pelo computador" (S1), tendo em vista que são muitas e ele não teve formação para isso. Esse sujeito ressalta que ocorre um "mal estar por perceber que os alunos dominam a internet e ele não". Há uma nova realidade no mundo e a escola não pode se omitir nessas situações. Faz-se necessária uma política de formação de professores que os leve a vislumbrar estratégias diferenciadas, dentre elas, o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à leitura e à produção de texto, sete responderam que não utilizam os recursos das novas tecnologias. Os docentes mostram-se preocupados com os efeitos dos fenômenos trazidos pelas novas tecnologias. S4 cita um exemplo: "levei os alunos para o laboratório de informática para produzir textos, mas os alunos praticamente copiaram o texto, rapidamente, para que pudessem ficar em uma rede social. Não sabia o que fazer.". Pode-se inferir que o docente não estava devidamente preparado para desenvolver atividades no laboratório de informática. O uso das tecnologias neste espaço escolar também requer preparação, execução de forma didática, a fim de que se possa construir conhecimento, "navegando" em diferentes espaços virtuais.

S5 afirma que "os alunos obtêm uma determinada informação, mas não querem pensar e escrever a partir dela. Eles só querem passar de um site para outro, sem qualquer reflexão ou leitura do texto". O professor precisa evidenciar os objetivos da atividade proposta, mostrar os passos que devem ser seguidos, a fim de tornar o exercício algo significativo para o aluno, estabelecendo um elo entre as novas tecnologias, a escola e a realidade em que ele está inserido.

Alguns professores não se mostram predispostos ao novo, ao desconhecido, como a inserção das novas tecnologias em suas aulas. S7 afirma "estou muito próximo da aposentadoria e não quero mexer com essas coisas. Deixo para os mais novos, que estão iniciando a carreira."

É possível apreender que um dos entraves enfrentados pelos educadores é o medo de operar os recursos que a escola possui, tendo em vista que não tiveram a oportunidade de desenvolver a habilidade de lidar com as novas tecnologias durante a formação inicial e/ou continuada. Para S6, "era preciso que a faculdade tivesse me dado oportunidade para aprender a ensinar com o computador. Lá, como aqui, só usava lousa, giz e texto. Nem no laboratório de informática íamos."

Esse fato nos leva a repensar os cursos de graduação que visam à formação do professor de língua portuguesa. É preciso que haja um espaço para que as novas tecnologias sejam colocadas como uma das possíveis estratégias a ser utilizada na prática docente. Evidentemente que não basta

que seja incluído na matriz curricular um componente com esse fim; faz-se necessário que esse componente curricular leve os futuros professores a desenvolver habilidades e possibilitem o contato com as novas tecnologias, abordando questões epistemológicas, políticas, relacionadas às características dessas tecnologias e linguagem em novos contextos.

Torna-se imprescindível que os professores se reconheçam como seres inacabados, incompletos e que precisam lidar com os desafios, a fim de obter sucesso na formação de seus alunos. Quanto às atividades desenvolvidas na escola, os professores poderiam, por exemplo, utilizar os hipertextos, fazendo com que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo. É uma possibilidade de a escola viver em sintonia com as novas necessidades de uma sociedade globalizada, marcada pelas tecnologias.

O hipertexto, segundo Gomes (2011, p. 15),

pode ser entendido como um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc, remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links.

Essa citação nos leva a refletir sobre pontos importantes que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem que, infelizmente, não conseguimos perceber na prática docente dos sujeitos desta pesquisa. O primeiro é que, por meio das novas tecnologias, abre-se a possibilidade para novos hábitos de leitura. O ato de ler não se restringe à leitura linear; exige-se a ligação entre outros textos - verbais ou visuais, a fim de se tenha um todo significativo.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito à autonomia que a leitura do hipertexto proporciona. As atividades de leitura podem promover escolhas mais democráticas do que ler e para que ler; não será imposta pelo professor; será orientada. Mais uma vez observamos que o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores utilizam as tecnologias em suas práticas educativas com os alunos; eles se valem dos recursos oferecidos pela escola: vídeos, televisão e, sobretudo a sala de informática, na qual permitem aos alunos fazerem pesquisa em *sites* e *blogs* sobre o tema proposto para leitura e, a partir da pesquisa, solicita aos discentes a elaboração de texto. A escola pesquisada é beneficiada com tecnologias bastante atualizadas, mas que não são usadas pelos professores de forma que contribuam de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Eles não se sentem totalmente preparados, pois estes reconhecem que, com o acelerado processo de inovação das tecnologias, os recursos que hoje são novos, amanhã já não o são. Sentimos no discurso dos informantes certa desilusão em buscar recursos que o ajudassem a superar as dificuldades que encontravam diante das ferramentas tecnológicas que presentes na sociedade e que precisam ser vistas pela escola.

Questionados sobre a leitura a partir do uso das novas tecnologias, os professores mostraram-se pouco familiarizados com as ferramentas que, por exemplo, a internet oferece para realizar leituras por meio de hipertexto. Há atividades interessantes que um ou outro professor realiza, mas sempre isoladas. S5 afirma: “procuro propor atividades de leitura para os alunos realizarem em casa e no laboratório de informática, nas quais eles podem ler na tela”. Não faz qualquer referência às estratégias que utiliza para orientar os alunos em relação à atividade proposta. S8, por sua vez, pede para que os alunos entrem em páginas de jornais e leiam a notícia mais interessante do dia. De acordo com ele, “após realizarem a leitura em grupo, socializam o fato para os colegas”. O ato de ler passa a ser, então, uma prática socializadora, em que os alunos compartilham conhecimento de mundo.

De acordo com S10, “gosto de pedir, no laboratório de informática, quando funciona, para lerem HQ. Elas permitem que os alunos percebam as diferentes linguagens do texto.”. Evidencia-se nessa fala uma preocupação do professor em trabalhar as várias linguagens no processo de leitura com os alunos que já faz uso de estratégias multimodais de composição do seu texto

muito antes de entrar na escola, uma vez que, na sociedade contemporânea, usam-se muitas linguagens ao mesmo tempo. Mesmo alunos que não possuem um computador em casa estão, em certo grau, imersos em práticas de leitura e escrita em espaço digital que ocorrem na comunidade onde vivem.

A atividade proposta por S10 não precisaria ser realizada no laboratório de informática. A fala do professor demonstra que faz os recursos oferecidos pelas novas tecnologias ainda são pouco utilizados pelos docentes da escola, o que confirma a hipótese de que eles ainda não estão adequadamente preparados para o uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores limitam-se ao vídeo para que os alunos produzam algum texto: resumo, artigo de opinião, crônica, dentre outros gêneros. De acordo com S7, “os alunos gostam de assistir os filmes; é difícil depois fazer com que eles escrevam. Mas escrevem”. O uso do filme é o ponto de partida para atividades de leitura e de produção de texto.

Pelo que pudemos constatar pelas respostas dos respondentes, há ainda, em pleno século XXI, resistência na inserção das novas tecnologias em sala de aula. Poucas são as atividades em que os professores utilizam os diversos recursos que o mundo virtual oferece a fim de tornar a aprendizagem algo prazeroso, capaz de levar o aluno à tão sonhada educação transformadora, educação em o aluno se sinta sujeito ativo do processo e ofereça a oportunidade dele vislumbrar novas oportunidades diante da realidade.

5. Palavras Finais

No decorrer deste artigo, procuramos refletir sobre o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, em especial no tocante à leitura e produção textual. Ensinar e aprender têm se tornado cada vez mais o grande desafio da escola, sobretudo quando se vive uma época marcada por transformações, pela simbiose de tantas linguagens

que se completam nos diferentes gêneros apresentados nas relações sociais, nos processos de comunicação. Faz-se necessário (re)pensar a Educação que encontramos em nossa realidade. Acreditamos que uma das possibilidades é o trabalho com os recursos oferecidos pelas várias interfaces das novas tecnologias.

A presença das novas tecnologias na escola só será eficiente se houver empenho do professor em usá-las como estratégias de ensino. Para que isso ocorra, o docente precisa receber formação adequada, de forma que ele possa enfrentar os medos, os desafios impostos pelo novo. A formação inicial e a continuada precisam levar o professor a repensar práticas pedagógicas, a fim de que fortaleça a ação didática, fazendo com que haja qualidade na educação, que precisa ser democrática e transformadora.

Se desejamos uma educação de qualidade, transformadora, que leve os sujeitos ao desenvolvimento de habilidades que favoreçam o exercício da cidadania, é preciso investir na formação do professor, que exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Temos consciência dos desafios abertos pela cibercultura para aqueles envolvidos na tarefa de ensinar, mas acreditamos que seja possível levar o docente a refletir sobre a necessidade de se conectar com o mundo em sua prática pedagógica.

Favorecer o uso de estratégias de ensino que utilizam as novas tecnologias é possibilitar o acesso do aluno em diferentes realidades, deixando de ser um sujeito marcado pela exclusão dentro da sociedade marcada por tantas diferenças.

Referências Bibliográficas:

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental – poema, narrativa e argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas in NASCIMENTO, E. L. e ROJO, R. H. R. (orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014.

- FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura in _____ (ORG.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GOERGEN, P. *Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas*. Disponível em <http://www.acordeduca.com.br/palestras/palestra_pedro.htm>
- GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. (Or. ingl. 1989).
- KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. *Taking literacy into the electronic era*. Sydney: Allen & Unwin, 1998.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade in DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2012.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação – Ensino Fundamental. 2. ed. RJ: DP&A., 1998.
- PINHEIRO, R. C. “A produção escrita na escola: o computador como ferramenta pedagógica” In ARAÚJO, J. C. e DIEB, M. (orgs). *Linguagem e Educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- POSSENTI, S. *Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido*. Os limites do discurso. Curitiba: Criar, 2002.

ROJO, R. (org.) *Escola conectada - os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em 27/03/2015

Artigo aceito em 08/05/2016