

# **Tecendo os fios das experiências dos professores de Língua Portuguesa: do texto do papel ao texto digital<sup>1</sup>**

Obdália Santana Ferraz Silva<sup>2</sup>

## **Resumo**

A emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sugere o redirecionamento do eixo das discussões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para os desafios da leitura e escrita na era digital. Entendendo que o ensino-aprendizagem dessas práticas sociais supõe a necessidade de se considerar as relações imediatas entre texto e contexto, pois a língua só é compreendida dentro de sua qualidade textual, este artigo propõe discutir a formação dos professores de Língua Portuguesa, graduandos em Letras, em relação à leitura e escrita, pensando nestes como formadores de leitores, numa sociedade de informação, digital ou de rede, em que a Internet e a *World Wide Web* assumem uma especial importância.

**Palavras-chave:** Formação de professor - Escrita - Leitura – Hipertexto digital

## **Para começo de reflexão...**

"O senhor...Mire veja: o mais importante é bonito,  
do mundo, é isto: que as pessoas não estão  
sempre iguais, ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior.  
É o que a vida me ensinou.  
Isso me alegra, montão."

(Grande Sertão: Veredas - Guimarães Rosa)

Fazemos parte de uma sociedade em que o contexto da cultura do papel convive com a cultura do texto digital. Convivemos, assim, com práticas e eventos sociais de leitura e escrita possibilitados pela Web, os quais trazem mudanças significativas tanto na produção, quanto na recepção do texto, nos gêneros, funções, processos cognitivos e discursivos, enfim, no estado e condição dos emissores e destinatários desses textos.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado sob a forma de comunicação no XVII EPENN - Encontro de Pesquisadores Educacionais do Norte e Nordeste, ocorrido no período de 14 a 17 de junho de 2005.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB – Departamento de Educação - Campus I - UNEB. Professora do Curso de Letras do Campus XIV- UNEB - Conceição do Coité. E-mails: Ferraz@atrib.com.br / bjferraz@superig.com.br.

Incontestavelmente, o avanço das tecnologias<sup>3</sup> da informação e da comunicação (TIC) as quais, com vertiginosa velocidade, proporcionam meios de acesso a qualquer domínio do conhecimento, transforma, em nossos dias, as práticas de leitura e de escrita. Da mesma forma, ocorreu com a evolução dos modos e suportes de leitura no transcorrer dos séculos e dos períodos da história da humanidade: não lemos com os mesmos instrumentais de tempos passados, nem agimos como nossos antepassados frente aos aparatos culturais. Isto porque cada nova invenção sempre exigiu – e exigirá sempre – do usuário posturas diferentes e mudanças comportamentais significativas; portanto, romper o cristal para envolver-se com o cotidiano dos aparatos tecnológicos e acompanhar a marcha do tempo são desafios a enfrentar com coragem e espírito investigativo.

Não obstante, é preciso cuidar para saber trilhar com segurança certos caminhos: as TIC não têm o poder de, por si, produzir leitores e produtores de textos proficientes. Sua colaboração, porém, para os processos de leitura se evidencia, sobretudo, na disponibilização rápida de dados, na facilidade de acesso aos hipertextos, na imensa teia que se tece em torno dos vários núcleos temáticos de interesse do leitor.

Dessa forma, não há mais como conceber a formação de professores como transmissão rápida de conteúdos ou mesmo um treino de habilidades desejáveis a curto prazo; sala de aula não pode ser mais espreitada como um espaço fechado por quatro paredes e carteiras enfileiradas, onde o professor, colocando-se como dono da verdade, escolhe e impõe textos para que alunos copiem. A sala de aula, na contemporaneidade, configura-se como um espaço político-pedagógico, com múltiplas dimensões e racionalidades, onde as relações de interatividade, de afeto devem ser tecidas entre educadores e educandos, sujeitos dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Assim, está posto um desafio: o da construção pedagógica do conhecimento como categoria fundante do processo educativo.

Nesse contexto, faz-se importante repensar a formação dos graduandos em Letras – muitos deles já professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental –, no que diz respeito às práticas de leitura e produção textual, visto que se vêem agora confrontados com ambientes e suportes textuais digitais, que os conduzem a repensar a própria textualidade,

---

<sup>3</sup> Nesse texto, “a tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico (base material) potencializador do trabalho e habilidades humanas, nem no sentido mecânico oriundo da industrialização, ligado à idéia de produtividade e de mediação instrumental [...] A constituição da tecnologia (vinculando-a à noção de *techné*) e da técnica é humana, pois é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do ser humano, então, inerentemente, é humanizada; bem como, por outro lado, o ser humano é tecnologizado, uma vez que se resignifica, recria-se e se transforma a si mesmo no processo de criação e utilização de recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivencial.” (LIMA JR., 2003, p. 4;7).

bem como suas práticas pedagógicas. O texto no papel, com o qual estes professores/licenciandos ainda mantêm uma relação de estranheza, confrontase com o texto na tela – o hipertexto – redimensionando relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto, isto é, a tela, como novo espaço de leitura e escrita, revoluciona as formas de interação entre escritor e leitor e, mais amplamente falando, entre oser humano e o conhecimento.

Nessa perspectiva, entende-se que a realização de práticas de leitura e escrita no contexto educacional traz atualmente, desafios a enfrentar, no sentido de “preparar novas gerações para saber lidar e apropriar-se seletivamente do conhecimento disponível e transformado em saber útil para o uso individual e para a coletividade” (BLATMANN e FRAGOSO, 2003, p. 19).

Cabem aqui alguns questionamentos que poderão contribuir como disparadores para a reflexão sobre as práticas de leitura e produção textual que os alunos do curso de Letras, já professores de Língua Portuguesa, vêm desenvolvendo em suas salas de aula: Que concepções e práticas de leitura gerada no meio escolar, formaram estes alunos, professores em formação e formadores de leitores, antes de chegarem à universidade? Que relação eles mantêm, agora na universidade, com o texto, tanto em termos de leitura como de produção? No interior da universidade, como estão as discussões sobre a ideologia e lugares desses sujeitos-leitores? Qual a importância do ato de ler nos dias atuais, para a vida pessoal e profissional? Numa "sociedade informática", o que é "saber ler e escrever"? Seremos ainda capazes de "ler", quando textos são cada vez mais "hipertextos" e os contextos cada vez mais abrangentes?

Refletindo sobre os espaços institucionais que formam leitores, os quais são/serão os formadores de leitores, percebe-se que, em termos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, neles ainda predomina o monologismo, em detrimento do dialogismo, confirmando o que revela Ramal:

Parece-me que a escola ainda não é um espaço libertador na formação de leitores e autores, apesar das discussões críticas que, nas últimas décadas, vêm sendo desenvolvidas nos mais diversos espaços de prática e de formação docente, a partir das influências das idéias de autores que propõem novos paradigmas educacionais. Em geral, na maneira de lidar com textos, as linguagens tendem a ser encaradas como *alternativas*, em vez de *articuladas*, desprezando-se muitas possibilidades que apontariam para um estudo dos modos pelos quais os sentidos dos textos são produzidos: como circulam e como são negociados, o que os leva a serem legitimados ou excluídos no interior das formações sociais, o diálogo possível entre autores e leitores de tempos e culturas diferentes, ou a possibilidade de novas autorias. (2002, p. 34-35)

Diante dessa situação, é importante que se possa refletir, no curso de formação de professores de língua materna, sobre essa realidade, no sentido de contribuir para que esses professores em formação, mas já atuantes em sala de aula, possam repensar a sua prática diária de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no mundo digital e, a partir daí, engendrar novas formas de ação que permitam não só lidar com essa nova realidade, com também construí-la.

É certo que se continuará a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se abrindo e se aprofundando a cada *click* do mouse. E nesse movimento,

a construção do conhecimento passa a ser igualmente atribuída aos grupos que interagem no espaço do saber. Ninguém tem a posse do saber, as pessoas sempre sabem algo, o que as torna importante quando juntas, de forma a fazer uma inteligência coletiva. "É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências." (LÉVY, 1998, p. 28)

Do lado de fora da escola e da universidade, a partir de diferentes linguagens, os textos se apresentam como atrativos que possibilitam ao usuário descobertas, escolhas de caminhos, seduzindo-os para um "construir conhecimentos" que está permanentemente vivo, em movimento, contrastando a imprevisibilidade instigante com a previsibilidade do já sabido que as instituições de ensino insistem em adotar como prática pedagógica, ao invés de privilegiarem ações que contribuam para a formação de leitores/professores que possam compreender e problematizar o mundo.

Acredita-se que essa reflexão é fundante num curso de Letras, que prepara formadores de leitores, haja vista a necessidade de que estejam atuando, nas salas de aula, professores de língua materna que se autorizem; que tenham condições de produzir cooperativamente, com seus alunos, conhecimentos dentro de sua área e não apenas reproduzam os papéis que lhe são atribuídos, enfim, que sejam agentes transformadores em constante interação, num mundo em que "[...] o conhecimento é produzido socialmente e não individualmente. Os significados que damos ao mundo são produtos das nossas interações com o meio social; logo, são *ajustados* na coletividade." (DÁVILA, 2003, p. 283).

**O princípio da história...**

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades...

(Soneto - Luís Vaz de Camões)

As práticas de leitura e escrita na sala de aula têm sido dois grandes desafios no ensino de Língua Portuguesa, desde muito tempo. Se, por um lado, sabemos da importância de ler e escrever para poder exercer a cidadania numa sociedade interconectada, e também por essas atividades representarem veículos de aquisição e produção de conhecimentos, por outro lado, percebemos que os resultados obtidos dessa práxis não são os melhores. As experiências de leitura e escrita dos professores – e de seus alunos – espelham a concepção de leitura que herdaram: a língua apresentada como objeto exterior ao aprendiz; a língua escrita identificada como uma codificação da língua oral; a visão reducionista sobre o processo psicolinguístico de ler: “a leitura se realiza com o movimento dos olhos de esquerda para a direita da página, com a identificação de grupos de letras constituintes das palavras, as quais, acrescidas uma às outras, resultam em frases” (BRITO, 2001, p. 25)

Mas as mudanças na sociedade digital ou de rede têm possibilitado cada vez mais o acesso das pessoas ao acervo cultural da sociedade; hoje esse acervo é cada vez mais acessível, em várias formas – simplificadas, mediadas, “*hiperlinkadas*” – desfazendo aquela identificação: ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado, cuja posse de um mecanismo limitado lhe permite um acesso precário ao mundo da leitura e escrita, estas entendidas apenas como instrumentos para a obtenção de melhores condições de vida; avaliadas em função de interesses utilitaristas, porquanto, no ensino-aprendizagem da língua materna, a ênfase sempre pousou nas definições, classificações, na transmissão de regras e modelos de comportamento e no estudo das normas gramaticais.

Acontece que, num tempo e num espaço em que o mundo e os humanos se reconfiguram para acompanhar o ritmo das tecnologias digitais e que a harmonia não-linear confronta com a linearidade da escrita,

A explosão da informação, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do seu progresso modificaram e ampliaram profundamente a função da escrita na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, o ato de ler assumiu novas dimensões, estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual. Daí um fator de crise nos métodos e processos utilizados pela escola na formação do leitor. (BARBOSA, 1994, p. 109)

Essa crise é desencadeada porque métodos de outrora, ainda utilizados pela escola – que não prescindiu do conhecimento mecanizado – contrastam com a nova reconfiguração do

espaço, com a inauguração de uma nova etapa na história humana, impulsionada pelas transformações que se dão no âmbito da comunicação, na sociedade informático-midiática. São mudanças que propõem aos cursos de formação docente uma nova relação com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade e, conseqüentemente, levam ao questionamento da concepção da aprendizagem de leitura e escrita na escola, na medida em que ainda se pode contabilizar, rotineiramente, um número significativo de professores de Língua Portuguesa e alunos que mantêm uma relação de distância com o ato de ler e, principalmente, de produzir textos, já que se sentem bastante inseguros em relação à leitura.

Na atualidade, as práticas dos professores de Língua Portuguesa – daqueles que freqüentam ou freqüentaram os cursos de Letras – ainda refletem a sua formação escolar; são práticas de formação que continuam freqüentemente prisioneiras de uma dicotomia denunciada, mas dificilmente superada, entre teoria e prática, no que diz respeito à concepção de linguagem.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar[...] Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. (TARDIF, 2002, p. 260-261)

O problema da formação do professor de língua materna, por ser uma síntese de múltiplas determinações, envolve não apenas as instâncias formais de formação do profissional – deveras bastante deficitárias –, mas também suas subjetividades, sua visão de mundo, as próprias oportunidades de reflexões do professor em relação à sua prática e, principalmente, a experiência – quase sempre tomada como modelo – que tiveram durante o seu processo de formação. Isto dá a entender que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* a pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 2002, p. 57)

Inegavelmente, existem problemas a serem superados na relação entre sujeitos “ensinantes”, sujeitos “aprendentes” e leitura e escrita na escola. No entanto, qualquer dado sobre isso não deve ser analisado isoladamente, mas sim articulado com o complexo quadro de fatores ligados ao curso de formação de professores de língua materna na nossa sociedade. Assim, a tentativa de entendimento dos problemas de ensino-aprendizagem de língua

portuguesa, é interessante lembrar, ainda que rapidamente, sobre as circunstâncias históricas sobre as quais está alicerçada a formação do professor de língua materna. Partese da premissa de Geraldi, quando afirma que,

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (2002, p. 40).

Segundo Matencio (1994), na década de 30 foram implantados os cursos de Letras no Brasil, inseridos na Faculdade de Filologia, cujos objetivos eram preparar intelectuais para exercer atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura.

Até a década de 60, havia conflitos entre o estruturalismo mais tradicional e as orientações da gramática gerativa. No primeiro caso, o sistema lingüístico era visto como fechado, priorizando-se as estruturas sintáticas da modalidade escrita, o que refletia na formação de professores, cuja abordagem de ensino era fundamentada na gramática tradicional. No segundo caso, a ênfase estava na linguagem como capacidade humana, mantendo-se uma distância entre pesquisa, lingüística e escola.

No Brasil, somente na década de 60 a lingüística foi introduzida nos cursos de Letras, que sofreram uma reforma abrindo espaço também para o ensino de literaturas em língua portuguesa. Posteriormente, a Lingüística tomou novos rumos evoluindo da análise do nível frásico para o texto e o discurso. É importante lembrar que esse contexto em que ocorreram esses avanços foi marcado pelo clima da ditadura militar.

A partir do final da década de 70, muito se discutiu sobre o ensino da língua portuguesa objetivando uma mudança na escola e a construção de um ensino capaz de responder às necessidades e desafios socialmente colocados. Em relação ao ensino da língua materna, surgiram intensas reflexões em torno de revisão das práticas e de busca de novos paradigmas teórico-metodológicos que pudessem atender às exigências das novas propostas de mudança.

Ainda no final da década de 70 e início dos anos 80, a universidade ampliou seu papel na formação de professores, surgiram os cursos de reciclagem, reflexões teóricas e propostas de abordagens que interferiram nos referenciais teóricos de trabalho com a linguagem; construíram-se conhecimentos que, apesar de terem provocado reflexão sobre a práxis e a interação lingüística, e de se tornaram importantes para a formação do professor, e para o

ensino da língua materna, não proporcionaram, por si só, posturas mais eficazes em sala de aula, visto que ainda faltava aos professores espaço para reflexão sobre sua prática.

A partir dos anos 80, então, iniciase um processo de estabelecimento de abordagens pedagógicas críticas: com o surgimento da lingüística Textual, no Brasil, começou-se a questionar o ensino da gramática normativa, a escola objetivou mudar suas perspectivas em relação à produção textual escrita, preocupandose com os aspectos que poderiam tornar proficientes os textos elaborados pelos alunos (BRITO, 2001). Os efeitos da pesquisa lingüística começam a manifestar-se no ensino de língua portuguesa.

Assim, a escola, a passos lentos, pretendeu mudar seu interesse, que antes era pela memorização de regras gramaticais, para as estratégias de processamento de informações que os indivíduos operacionalizaram na organização de textos-produtos do tipo proficiente. Percebe-se, porém, que os pressupostos teóricos postulados pela Lingüística Textual não foram muito bem compreendidos pelas escolas, precipitando a volta de um ensino tradicional de Língua Portuguesa. (idem, p. 62)

Desse modo, hoje, no século XXI, cabe ainda a pergunta: Quais os caminhos e as perspectivas a que se aspira no processo vigente de formação de professores de língua materna? É lamentável ter que admitir que,

[...] dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem de línguas que tem privilegiado a naturalização das normas de uso, a especificidade da aula de língua perdese. E o que vemos é um trabalho [...] através da linguagem que limita o processo de construção de ensino. (MATENCIO, 1994, p. 96)

As conseqüências da formação sustentada nesses pilares é que esses sujeitos, ao atuarem em sala de aula, passam a adotar uma conduta passiva e dependente, frutos colhidos durante os anos de vida acadêmica, em que era estimulado a copiar, decorar e reproduzir informações. Então, mudar esse paradigma educacional é necessário para que possam ser formados profissionais criativos e com conduta que revele autonomia e autoaprendizagem, competências relevantes para lidar com a realidade em constante transformação nesse século.

Nesse sentido, é imperativa uma reflexão crítica sobre a formação teórico-prática de docentes de língua portuguesa, como condição necessária para o desenvolvimento de um processo de mudança de orientação com conseqüente melhoria da qualidade de ensino. E esse processo de mudança propõe uma concepção do ensino de língua que exige reeducação no sentido de que o professor possa transpor a ponte que o separa entre um ensino contraditório de língua materna e um ensino que possa transcender essa contradição; uma ótica política de língua cuja implementação possa abalar o dogmatismo de um estado de ensino da linguagem



historicamente mantido – sem engajamento profundo com a pesquisa e a prática social – e a partir do qual o professor embasa seu discurso pedagógico.

### O desafio...

Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito [...]  
O tempo é minha matéria  
O tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.”  
(Mãos dadas – Carlos D. de Andrade)

Como metáforas que valem para compreender as dimensões da realidade em que vivemos, coadunam-se os versos de Drummond ao excerto do texto de Ramal (2000), para lembrar que

[...] vivemos uma fragmentação do tempo, numa série de presentes ininterruptos, que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades múltiplas que variam de acordo com o momento. Enquanto na era da escrita o mote é “construir o futuro”, hoje vale o que ocorre neste preciso momento.

O primeiro grande desafio que o tempo presente exige do professor, seja de língua materna ou de qualquer outra disciplina é, além da capacidade para aprender, para construir conhecimento, o talento para socializar o aprendizado, para multiplicá-lo; o espírito investigativo, impulsionado pelo desejo de saber e de comungar do saber com o outro, considerando que “não existe, pois, uma ação isolada por parte do sujeito que ensina (ou melhor, que orienta a aprendizagem). Os sujeitos do ato educativo convivem numa relação absolutamente horizontal, onde quem ensina, aprende e quem aprende também ensina.” (D’ÁVILA, 2003, p. 277).

Este seria um passo também a ser dado com vistas à criação e ao fortalecimento de laços entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, numa dimensão maior, de laços entre seres humanos; uma postura voltada, sobretudo, para o desenvolvimento de lastros de uma formação docente que seja capaz de construir novos modos de se relacionar com a leitura

e escrita, considerando que a relação do homem com o conhecimento tem sinalizado para tecnologias intelectuais inovadoras que alteraram substancialmente os padrões educativos e, sem dúvida alguma, as práticas de leitura da sociedade atual. Portanto,

É preciso pensar a apropriação das novas tecnologias na perspectiva da articulação de linguagens. É preciso repensar as práticas de linguagem desenvolvidas nos espaços educativos. É preciso redimensionar os padrões de interação nas salas de aula: romper com a repetição da palavra autorizada/consentida, no sentido de tornar mais significativas as práticas pedagógicas.

[...]

A apropriação educacional das novas tecnologias exige a mudança do modelo de comunicação que tem sustentado as práticas escolares [...]. Os novos textos exigem novas leituras e, sem dúvida, constituem um imenso desafio para a escola, historicamente comprometida com os sentidos supostamente únicos, postos como verdadeiros. (FILÉ, 2002, p. 51).

Nesse sentido, se as formas de leitura e escrita na contemporaneidade e os processos de compreensão das relações culturais no mundo, os modos de conhecer e de produzir e divulgar conhecimentos estão assentados sobre novos parâmetros, abandonando a pretensão totalizadora da Modernidade, urge enfrentar o desafio de abrir mão do poder mesquinho de controlar o saber do outro; é preciso ousadia no enfrentamento de posturas pedagógicas, especificamente nos cursos de formação de docente de língua portuguesa, que ainda se pautem nos conceitos prontos e verdades absolutas, prescritos pela gramática.

O “fazer” do professor de língua portuguesa em relação à leitura e escrita, não pode mais ignorar a presença das tecnologias digitais na educação. Para isso, é preciso que ele adquira autonomia para enfrentar as mudanças na leitura e suas práticas, nos modos de apropriação dos textos, na relação do aluno com a escrita. Essas mudanças, é certo, são complexas, pois abarcam transformações pedagógicas, metodológicas e também ideológicas. São relações marcadas tanto pela dimensão histórica, quanto pela dimensão política, pois como esclarece Freire, “o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo”. (1992, p. 28).

Mudar, nessa acepção, é fruto de um processo trabalhoso, que não acontece rapidamente, porque propõe ao professor repensar a base teórica que sustenta sua prática. Mas isso só será possível se na formação docente houver espaço para que o graduando possa questionar-se sobre sua ação pedagógica, revelando-se aberto às novas experiências, fugindo do ostracismo em que se encontra, desde a sua formação como aluno do ensino fundamental, para acompanhar as mudanças.

É fundamental lembrar, ainda, que essa mudança de postura pedagógica implica também a reconceitualização de sujeito/professor, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais, pois no processo ensino-aprendizagem é importante a ação profissional do professor tanto quanto a sua ação como pessoa. Portanto, “Devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1995, p. 32).

Agora, professores e alunos estão inseridos num processo gigante de comunicação, no qual não dispõem apenas de papel, caneta e livro, mas escrevem num teclado, lêem numa tela e seus textos são corrigidos pelo auto-corretor de textos que lhe aponta as possíveis formas “corretas”. Vivem um momento de transição da cultura da página impressa para a cultura digital. Para dominar essa nova técnica, ambos precisam efetuar processos de compreensão mentais mais complexos, diferentes daqueles do papel que já dominavam – ainda que precariamente. Nessa perspectiva:

Novos materiais de ensino e novos suporte de leitura são elementos centrais à formação profissional do leitor que ensina e/ou do professor que lê [...] *O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias* Ser preparado para formar leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes materiais desses meios[...] (grifos meu) (BARRETO, 2001, p. 199200).

Há uma pluralidade de textos e leituras que se apresentam de modo multimidiático, multissemiótico, multimodal, polissêmico, disseminando-se velozmente na WWW (*World Wide Web*): os hipertextos digitais: que se configuram como um estilo inovador e não-linear de ler de escrever que explora novos modos de textualidade e expressão que estão para além da linearidade, do encadeamento lógico-sequencial, do controle da autoria Quanto ao conceito deste novo espaço de escrita, esclarece Lévy:

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma[...] Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim, um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra do parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos[...] (LÉVY, 1993, p. 41)

O hipertexto digital propõe uma nova forma de leitura e escrita hiperconectadas, cuja característica fundante é a interatividade<sup>4</sup>; “autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance (...), ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico.” (SILVA, 2003, p. 266). Requer sensibilidade a diferentes leituras, interpretações, percepções das imagens complexas, cenas, narrativas, significados e mensagens da cultura midiática, que é tão complexa quanto desafiadora. Uma escrita que permite ao leitor observar materialmente as diversas conexões que um texto possui, tornando concretos os cruzamentos de informações que os leitores geralmente efetuam. “Assim a escrita e a leitura trocam seus papéis. Todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor [...] a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita”. (Idem, p. 46)

As novas práticas de leitura propiciadas pelo hipertexto digital, este como evento textual interativo, trazem outras possibilidades de presentificar a mensagem, as quais vão além da transcrição fonética, consagrada na história da cultura ocidental. Escrever e ler na era digital, leva à retomada do convite, outrora feito por Carlos Drummond: “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos.[...] / Calma, se te provocam.[...] Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra”.<sup>5</sup> Assim, ler na sociedade informática se constitui em atividade eminentemente dinâmica e criativa, potencializada pelo hipertexto digital, visto que dá oportunidade ao leitor de criar ligações, decidir caminhos, inserir informações novas, o que transforma a leitura simultaneamente numa escritura, podendo falar em co-autoria, já que o autor não tem como controlar o fluxo da informação.

Pensar na importância do ato de ler nos dias atuais pressupõe pensar nas mudanças ocorridas no meio social e nos suportes em que os textos são dados, nas novas linguagens oriundas desses suportes, nas quais palavra e imagem convergem e complementam-se, convidando o professor a reformular alguns conceitos até então cristalizados. Por exemplo, o de texto que, antes da emergência da sociedade de informação apresentava-se preso à esfera lingüística, agora não é mais exclusividade da palavra.

Há uma outra configuração de leitor e autor: a quebra de limites entre autor e leitor no hiperespaço, associada à idéia de construção conjunta, faz surgir diante do leitor um texto em

---

<sup>4</sup> “[...] possibilidade do usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo sua transformação imediata, criando novos caminhos, novas trilhas, novas cartografias, valendo-se, para isso, do desejo dos sujeitos.” (NOVA, ALVES, 2003, p. 38).

<sup>5</sup> Os versos foram retirados de “O Poema”, copyright by Vasco Cavalcante. Disponível na URL: <http://www.opoema.libnet.com.br/carlosdrummond/carlosdrummond.htm>. Acesso em 06 jan. 2005

estado latente ou potencial, que se abre a um campo de possíveis, tendencialmente infinito, que pode ser explorado pelo leitor, um texto em processo, um texto virtual<sup>6</sup>. A leitura transformase numa atividade participativa de verdadeira "escrita-leitura" e o leitor assume o estatuto de "escritor-leitor".

De acordo com Santaella (apud PONTES, 2004), as mudanças sociais e culturais provocaram também, uma revolução nas categorias de leitor: navegou-se do leitor *contemplativo* – o que se recolhia ao seu gabinete para o ato da leitura – para o leitor *movente* – o que lê jornais, revistas, folhetins, entre outros, em qualquer lugar onde esteja, seja na rua, no ônibus, no metrô..., “o típico leitor das metrópoles aceleradas” – ; chegando-se, no momento atual, ao terceiro tipo de leitor, o da atualidade, que ela denomina de leitor *imersivo*: o que mergulha profundamente no mar dos hipertextos e hiperlinks disponibilizados na *Web*. Assim a autora considera este tipo de leitor:

É um leitor revolucionariamente novo (...) O internauta está num estado permanente de prontidão perceptiva e sua atividade mental deve estar em perfeita sintonia com as partes motora e cognitiva. A linguagem do mundo digital só existe quando o usuário atua e interfere na mensagem (SANTAELLA, 2001, apud PONTES, 2004).

Na metáfora hipertextual, a relação sujeito/objeto, eu/mundo, eu/outro, leitura escrita, autor/leitor se dá num movimento dinâmico, em que sujeito e objeto se invadem simultaneamente e alternadamente. No ciberespaço<sup>7</sup> do virtual, “a dialética implica ao mesmo tempo o relacionamento com o outro (a argumentação) e a relação com o ‘exterior’ (a semântica, a referência). Não há língua sem essas operações de estabelecimento de correspondência [...]” (LÉVY, 1996, p. 82). Esta dialética se dá, diluindo as fronteiras de quem escreve e quem lê, visto que há uma fractalização<sup>8</sup> das posições assumidas diante do objeto textual, que não se configura como unilateral.

Tudo isso leva ao pensamento de que a aprendizagem da leitura e escrita hipertextuais é um desafio colocado ao professor que teve sua educação centrada no paradigma da transmissão e da reprodução. Ler e escrever no contexto das tecnologias digitais impõe ao professor o desafio de extrapolar as formas lineares de leitura e escrita; exige que ele abarque

---

<sup>6</sup> “o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.” (Lévy, 1996)

<sup>7</sup> “[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.” (LÉVY, 1999, P. 92).

<sup>8</sup> O termo está relacionado com o princípio hipertextual da multiplicidade e encaixe das escalas; ou seja, “o hipertexto está organizado de maneira fractal, isto é, qualquer parte da rede, mesmo separada, contém uma nova rede, e assim, sucessivamente. (RAMAL, 2002, p. 88). Mais informações sobre fractal, consultar o site: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fractal>>; < <http://victoriamx.com/fractales/fracweb/FractaisSem1.htm> >.

não apenas as vantagens e/ou desvantagens desse novo campo, mas que trabalhe os conflitos e tensões surgidas com vistas à busca de soluções. De acordo com Silva, este desafio tem tripla dimensão: “Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autoria; e finalmente precisa perceber ainda que ‘não se trata de invalidar o paradigma clássico’”. (2003, p. 265).

Silva explica os termos das três dimensões desse desafio a partir de Barbero (1988), que as formula de modo preciso:

- O professor terá que se dar conta do hipertexto: ‘Uma escritura não seqüencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura.’
- O professor terá que saber que ‘em lugar de substituir, o hipertexto vem potenciar’ sua figura e seu ofício: ‘De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.’ (SILVA, 2003, p. 265).

Os desafios pontuados por Silva comprovam que o papel do professor de língua portuguesa, graduando ou já graduado, amplia-se significativamente, na medida em que dele será exigido abrir mão do papel impossível de ser sempre o centro da atenção, para assumir um novo papel social, enquanto educador. Este novo papel requer desse leitor-professor uma postura pedagógica no ensino-aprendizagem da leitura e escrita que o possibilite criar um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, um ambiente cooperativo capaz de instigar a curiosidade de seus alunos, de mobilizar conhecimentos atitudes investigativas para lançar e resolver problemas, isto é, escolher seus próprios caminhos.

#### **Fios inconclusos: nunca está pronta a nossa edição convincente...**

Eu atravesso as coisas e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada (...). Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia  
(*Grande Senão: Veredas - Guimarães Rosa*)

Para Kensi (2001) tecnologia deve ser utilizada para a transformação do ambiente tradicional da sala de aula que, comumente, tem se revelado muito centralizado, desinteressante, não viabilizando a interação entre alunos, professores e o conhecimento.

Lidar com a textualidade digital implica novos modos de relação, visto que sta abrange leituras e textos plurais que exige do professor colocar-se na condição de intérprete, que se apropriem criticamente das “novas linguagens”; que possa considerar no ensino aprendizagem da leitura e escrita a dinâmica das circunstâncias contextuais, a fim de abarcar, na/pela articulação das variadas linguagens, textos com as mais diversas texturas. Para tanto, é preciso que se engendre práticas pedagógicas nos cursos de formação docente de língua portuguesa que dêem condições ao sujeitos do processo ensino-aprendizagem de criar, através dessas possibilidades que as tecnologias oferecem, com o hipertexto digital.

Como leitor/produtor de textos na contemporaneidade, o professor de língua portuguesa, seja em formação, ou já graduado, juntamente com seus alunos, precisarão entregar-se à aventura de navegar por entre uma profusão de labirintos textuais. No meio dessa travessia, tecendo e destecendo por entre cruzamentos de dizeres, entregar-se-ão à não limitação da linguagem, à infinitude potencial do texto materialmente disponível na tela do computador, à plurivocidade de sentidos e culturas, à oportunidade de uma escrita não encarcerada na literalidade e linearidade da página, mas inscrita na instabilidade de significados plurais que ressoam nos textos e entre textos, que articulam tantos outros dizeres.

Desse modo é fundamental que os cursos de letras transformem-se num espaço/tempo em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa, de modo que seja possível educador e educando construírem cooperativamente o conhecimento, a fim de que não se reduzam a espectadores de shows multimidiáticos, cada vez mais sofisticados. Pois, como lembra Bosi, “As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta”. (1996, p. 14).

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.
- BLATTMANN, Ursula e FRAGOSO, Graça Maria (orgs.). *O zapear a informação em bibliotecas e na internet*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- BOSI, Alfredo. Educação: as pessoas e as coisas. *Revista Comunicação e Educação*, ECA/USP, São Paulo, nº 7, p. 13-15, set./dez. 1996.
- BRITO, Eliana Vianna (org.). *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez. 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2002.
- KENSKI, Vani. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.
- LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (orgs.). *Subjetividade: tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÉVY, Pierre - *A inteligência Coletiva - por uma antropologia do ciberespaço* - Edições Loyola, São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Ed 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LIMA JR, Amaud Soares de. *Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo*. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura e produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.
- NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. A educação e os desafios da “revolução digital”. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, Ano XI, n. 40, p. 29-42, mar./mai. 2003.
- NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- \_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. FAZENDA, Ivani (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.



Paulo: Paz e Terra, 1996.

PONTES, Aldo N. Leitura, mídia e hipermídia, espaços de convergência. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá, PR, n. 34, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cpontes.htm>>. Acesso em 07 jan. 2005.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever na cultura digital. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 4, no. 14, ago/out 2000. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>. Acesso em 06 jan. 2005.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.