

LEITURA E NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VOZ DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA

*READING AND NEW DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE VOICE OF THE BASIC
SCHOOL TEACHER*

Sandro Luis da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9495-0995>

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: sandro.luis@unifesp.br

Raimundo Nonato de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3085-1223>

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: raimundo.oliveira@unifesp.br

Resumo: A inserção das novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem trouxe grandes desafios e mudanças de perspectiva para o trabalho com a leitura na escola básica, desafios para os alunos, assim como para os professores. Este artigo se propõe a refletir sobre algumas dessas alterações por que vem passando a escola no tocante ao trabalho com a leitura, levando em consideração a formação do professor - inicial e continuada. Por meio de uma pesquisa qualitativa, num primeiro momento são feitas considerações teóricas sobre os conceitos de leitura e estratégias de leitura (Chartier, 2009; Solé, 1998; Kleiman, 2005); sobre os estudos acerca da leitura nos ambientes digitais (Coscarelli, 2016), além de competência discursiva na perspectiva de Maingueneau (2008), além das questões relacionadas ao interdiscurso (Maingueneau, 2015). Também aborda-se a interação, segundo Silva (2001, 2010), uma vez que consideramos a leitura como um processo interativo entre sujeitos e texto. Na segunda parte do artigo, apresenta-se uma análise de um questionário aplicado a três professores de língua portuguesa da escola básica, a fim de verificar o olhar deles para as possíveis interfaces entre leitura, estratégias de leitura e novas tecnologias digitais. Pelo que foi analisado, os sujeitos respondentes não se veem totalmente preparados para o trabalho com a leitura utilizando as ferramentas oferecidas pelo mundo digital, seja por falta de incentivo da escola, seja em virtude da ausência dessa preparação na formação inicial, embora tenham consciência importância que essas tecnologias digitais assumiram no cotidiano social.

Palavras-chave: Leitura; novas tecnologias digitais; formação de professor.

Abstract: *The insertion of new digital technologies in the teaching-learning process has brought great challenges and changes in perspective for working with reading in elementary schools, challenges for students as well as for teachers. This article proposes to reflect on some of these changes that the school has been going through in terms of working with reading, taking into account teacher training - initial and continuing. Through a qualitative research, at first theoretical considerations are made about the concepts of reading and reading strategies (Chartier, 2009; Solé, 1998; Kleiman, 2005); on studies about reading in digital environments (Coscarelli, 2016), in addition to discursive competence from the perspective of Maingueneau (2008), in addition to issues related to interdiscourse (Maingueneau, 2015). Interaction is also approached, according to Silva (2001, 2010), since we*

consider reading as an interactive process between subjects and text. In the second part of the article, an analysis of a questionnaire applied to three Portuguese-speaking elementary school teachers is presented, in order to verify their view of the possible interfaces between reading, reading strategies and new digital technologies. From what has been analyzed, the respondents do not see themselves fully prepared to work with reading using the tools offered by the digital world, either due to lack of school incentives or due to the absence of this preparation in initial training, although they are aware of the importance that these digital technologies have assumed in everyday social life.

Keywords: Reading; new digital technologies; teacher training.

Palavras iniciais

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
"Trouxeste a chave?"
Carlos Drummond de Andrade

Qual é a chave da leitura e, se há uma chave, que portas ela abre? Desde tempos antigos, o ser humano vive numa sociedade grafocêntrica em que se acredita que só e somente pela escola se consegue adentrar ao mundo das letras e, conseqüentemente, fazer parte de uma sociedade para acessar certos privilégios. Todavia, como aponta Paulo Freire (1988, p. 12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, lemos o mundo mesmo antes de entrar na escola e, na conjuntura atual, essa máxima se faz ainda mais presente. Essa leitura revela o mundo pelas linhas e entrelinhas do texto, mas, na contemporaneidade, muito mais, pela tela de computador, celular, *smartphones*, *tablets*, o que possibilita verdadeiras quebras de paradigmas que se construíram ao longo da história da humanidade. Esse novo contexto que se configura socialmente necessita de outro olhar na forma de ler, pois as chaves da leitura não se encontram mais somente nos livros impressos. Com a chegada das novas tecnologias digitais, o meio social em que as pessoas interagem se expandiu em vários aspectos. De acordo com Levy (1996), o virtual é a naturalização do real, como ponto de partida, cuja atualização é dificilmente acompanhada pelas tecnologias, sobretudo as digitais. Nesse sentido, houve uma reconsideração por parte da sociedade em relação ao uso das novas tecnologias digitais em seu cotidiano, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de leitura na educação básica, a fim de levar o aluno a compreender o texto e a construir um sentido para o

texto que ele lê, dentro e fora da escola. Além disso, houve uma ressignificação quanto à noção de conhecimento vinculado à *Web 2.0*.

Entendendo a leitura como uma forma de interação, algumas questões são necessárias para nortearmos nossa discussão sobre a interface leitura e novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem: de que maneira o conceito de interação e de competência discursiva contribui para a compreensão leitora? E mais: qual o papel da formação continuada do professor na prática pedagógica de leitura a partir do uso das diversas mídias digitais que permeiam o dia a dia dos sujeitos?

Nesse contexto, a possibilidade de ter uma formação de professor voltada às competência leitoras, sobretudo as enumeradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), vai ao encontro de inserir, na escola, as reais necessidades dos alunos quando se diz respeito à competência de leitura de texto nos mais variados gêneros de discurso, em especial, para as reflexões deste artigo, em ambiente digital.

Uma das práticas de formar leitores competentes é ressignificar os papéis que eles vão ocupar no ato de ler, levando em consideração pelo menos três aspectos: o texto em si, o formato e o lugar em que foi disponibilizado para acesso. Ao entrar em contato com a prática de leitura, o leitor há de ter uma postura crítica não apenas decodificando-o, mas observando os pressupostos mencionados, colocando-se como agente de linguagem, a fim de intervir não só no texto, na informação em si, mas no formato, nas cores, no *site* em que um texto pode estar hospedado, ou seja, o leitor terá uma visão global do processo de leitura, considerando, inclusive, o *mídiun*¹.

Nosso artigo está dividido em duas partes: (i) fundamentação teoria sobre os conceitos de leitura e estratégias de leitura (Chartier, 2009; Solé, 1998; Kleiman, 2005); sobre os estudos acerca da leitura nos ambientes digitais (Coscarelli, 2016), além de competência discursiva na perspectiva de Maingueneau (2008). Também abordamos a interação, segundo Silva (2001, 2010). (ii) análise de um questionário aplicado aos professores da rede particular e pública de

¹ Maingueneau empresta de Debray o termo *mídiun*, para quem este está no centro da mediologia, que estuda as mediações (e não as mídias em si). Não envolve apenas o meio de circulação.

ensino no Estado de São Paulo, por meio do qual se procura compreender como os professores veem a interface entre leitura e novas tecnologias digitais. Para fechar o artigo, as considerações finais, seguidas das referências.

Pequeno diálogo com a teoria: interação, leitura e novas tecnologias digitais

Interação e interatividade no ciberespaço

Consoante Bakhtin (1979), no processo de comunicação, há uma relação dialógica, a partir da qual se levam os interlocutores à construção de sentido dos enunciados produzidos. Essa interação, segundo Silva (2001), não se confunde com interatividade. Para este autor, interatividade está ligada às tecnologias; interação, por sua vez, é um conceito de comunicação, adaptado à informática para propiciar a comunicação humana e os serviços entre as máquinas e os usuário. O autor ainda afirma que a interatividade se constitui como a libertação das amarras analógicas do século XIX.

Ainda conforme Silva (2001), interatividade é um princípio inerente ao mundo digital e à cibercultura, entendida, nos limites deste artigo, como “(...) modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet.” (SILVA, 2010, p. 38). Em outras palavras: a sociedade encontra-se em um outro e novo ambiente para se comunicar, baseado na *internet*, em *site*, em *game*, em *software* etc.

Para o sujeito interagir, faz-se necessário que ele tenha competência discursiva, que, segundo Maingueneau (1997), pressupõe um interdiscurso, ou seja, uma interação semântica que constituirá os discursos com os quais um determinado discurso interage. Para Maingueneau (1997), a noção de interdiscurso é compreendida pela tríade: universo, campo e espaço discursivos. O autor entende-se por "universo discursivo o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem, ou melhor, interagem em uma conjuntura". (MAINGUENEAU, 1997, p. 117), ou seja, esse conjunto atua nas mais variadas formas de dizer, numa conjuntura específica.

Quanto ao espaço discursivo, segundo o autor, “(...), enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantem relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados.”(MAINGUENEAU, 1997, p. 117). Há, ainda, o campo discursivo que, para Maingueneau (1997, p. 117), "é definido como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região.”.

O autor francês defende a ideia de que todo discurso dialoga com outro(s) discurso(s). Nas palavras de Maingueneau,

O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso. O discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. (MAINGUENEAU, 2015, p. 28).

O leitor, a partir de sua competência discursiva, deve ser capaz de traçar estratégias adequadas a fim de promover a interação com o texto (re)significando-o dentro de uma determinada cenografia. A cenografia, de acordo com Maingueneau (2001), não é tão somente um cenário em que o discurso aparece no interior de um espaço já construído e independente dele; ela é a enunciação que, ao se desenvolver, constitui progressivamente - e paradoxalmente - o seu próprio dispositivo de fala; a cenografia é "[...] ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém." (MAINGUENEAU, 2013, p.87-8). Dessa forma, leitor é capaz de tecer opinião, concordar, discordar, fazer apontamentos, ou seja, interagir com o texto. E, além disso, é capaz de reconhecer discurso(s) dentro daquele discurso que permeia o texto.

Leitura e Formação: diferentes perspectivas

Ao pensarmos a leitura no processo de ensino-aprendizagem, já observamos que ela é evidenciada nos documentos norteadores, como os PCNEM (2000), ao afirmar que a leitura deve “desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (BRASIL, 2002, p. 55). Há, ainda, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Segundo este documento, o ato de ler deve “permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 18). Essas orientações serviram de esteio para que, em 2018, fosse publicada a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece seus parâmetros no que diz respeito ao próprio ato de ler:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018, p. 485).

Como se percebe, a preocupação em integrar o ensino de leitura com as mídias que carregam esses textos não é nova. Contudo, com os avanços das próprias novas tecnologias digitais, o conceito de texto vai se modificando, e a maneira de lê-los também. Segundo Maingueneau, com o advento da *internet*, o texto passa ser considerado como um iconotexto, uma vez que há de se considerar os elementos icônicos que surgem cada vez mais, o que, segundo o autor, “afeta a própria noção de ‘texto’, tanto que se fala às vezes, de ‘iconotexto’ para designar as produções semiótica em que imagem e fala são indissociáveis.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 160).

Quando pensamos a leitura, é possível recorrer à perspectiva de Chartier, para quem

A leitura é sempre apropriação, invenção produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta.

Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 2009, p. 7).

Esta apropriação está ligada à maneira como se compreende a leitura, ou seja, desde o meio em que vemos os possíveis usos dos textos até as informações neles contidas. Essa ideia também está ligada às diversas práticas e interpretações, desde o conteúdo escrito até do conteúdo visual (capa, cores, tipo de papel, suporte etc. - o *mídium* a que se refere Maingueneau, 2013), que pode dar aos textos, assim como conferir sentidos e significações às coisas do cotidiano.

Há urgência de contextualizar o processo de ensino-aprendizagem na nova conjuntura, levando os alunos ao desenvolvimento da prática de leitura em diferentes suportes, dentre eles o digital. Para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso que o professor esteja conectado nesta nova realidade; faz-se necessário que o professor seja um leitor, um sujeito-leitor conectado com/no mundo digital, também.

Buscar uma formação de professores nesse cenário implica uma ação reflexiva, capaz vislumbrar uma perspectiva da competência integral dos docentes para que seja realizada uma leitura pluridisciplinar, capaz de dar contas das formações discursivas que se apresentam nas mais diversas formas de leituras. O contato do ser humano com a leitura acontece antes mesmo ir à escola. Sendo assim, “aprendizagem da leitura e escrita surge de motivação pessoal turbinada pelos relacionamentos virtuais, mais do que pela obrigatoriedade escolar”. (DEMO, 2001, p. 10). Esse contato acontece desde sempre para o homem, como sujeito histórico. Ler a complexidade que cerca o ser humano proporciona a ele a oportunidade de conhecer-se e de conhecer os outros que formam a coletividade à qual é chamada de sociedade.

Considerando a formação continuada como espaço de interatividade e as concepções que cercam o ensino de leitura, observamos que é urgente refletir acerca do um novo *ethos*² no que tange aos procedimentos na formação de um novo leitor e a sua relação com a leitura, considerando as tecnologias digitais, tendo as mídias digitais como suporte veiculador de notícias, textos de diferentes gêneros, assumindo posicionamentos, inclusive se reconhecendo e se colocando naquele espaço como sujeito de linguagem socialmente estabelecido.

Abordar a leitura no processo de ensino-aprendizagem, é preciso pensar as possíveis estratégias de leitura que podem ser utilizadas na prática pedagógica. De acordo com Solé (1998, p 69), “a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. A estratégia permite ao leitor a liberdade de escolher o caminho que irá trilhar para realizar a leitura de um texto.

Na conjuntura atual, cujas tecnologias nos cercam de ponta a ponta, não estamos mais somente de um lado; ocupamos os dois segmentos, ou seja, ao mesmo tempo em que consumimos informações, estamos produzindo informações, seja num bate papo, seja num comentário num *post* em uma rede social. Esse duplo papel que ocupamos Bruns (2008) chamou de “produsários” (produtores+ usuário) e, mais tarde, por Rojo (2013) de “lautores” (leitores +autores) e é justamente nesse ambiente híbrido, onde dissociar, receptor e usuários, tornou-se tarefa quase impossível, é que (LANKSHEAR, KNOBEL, 2007) reclamam um novo *ethos*, no sentido de atrelar aos novos letramentos a noção de colaboração participação coletiva

A leitura baseada meramente na decodificação não promove a interação necessária entre os sujeitos e os textos. É preciso ir além do posto, do noticiado, do escrito, muitas vezes inferindo, formulando hipóteses, chegando ao objetivo que se deseja. Em qualquer situação, é

² Não é objeto do nosso artigo, mas convém lembrar que o novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), não se confunde com o *ethos* proposto por Maingueneau, cujo fundamento se foca na construção da imagem do sujeito, aquele diz respeito ao comportamento que adotemos uma mentalidade da Web 2.0., sobretudo á produção e a circulação do texto.

necessário estimular certas habilidades, certas competências do sujeito leitor. No nosso caso, estimular a competência discursiva que se adquire entre outros meios, pela leitura, pela interação, que deve ser priorizada, também, na formação continuada de professores para que ele conheçam novas estratégias de leitura e/ou as revise, num exercício constante.

O verbete do CEALE assim define competência discursiva:

A noção de competência discursiva pode variar conforme o sentido que se dê ao termo discursivo, mas, de modo mais geral, a competência discursiva é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação.

Ainda sobre competência discursiva, Maingueneau nos esclarece que o "princípio de uma competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram" (MAINGUENEAU, 2008, p. 52-53). Neste contexto em que o leitor é alçado à condição de sujeito de linguagem, ou seja, responsivo e socialmente interpelado pelo objeto de leitura, ter uma competência discursivas possibilitaria ao leitor adentrar além das estruturas relacionadas ao discurso e à linguagem.

Ler numa perspectiva discursiva é transformar o ato de ler em si numa prática social capaz de mobilizar recursos do dito e no não-dito, convidando o sujeito a se colocar numa relação dialógica; ler, dessa forma, é penetrar em vias muitas vezes obscuras, em busca de "sentido passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão, renovando se) no desenrolar do diálogo subsequente. Futuro" (BAKHTIN, 1979, p. 414). Nessa perspectiva, ler é extrapolar o que é dito no texto, é construir sentido no embaraçamento do texto, superando as informações que nos são mostradas, preenchendo lacunas com nossas experiências revelando o real jogo discursivo dos sentidos.

O leitor tem em suas mãos uma gama de possibilidades, um caminho enorme a caminhar, de acordo seu objeto de interesse, ao realizar o ato de ler. Entretanto, em todo caso, é preciso ser coerente com o que o texto permite inferir, independentemente do formato em que

o texto esteja ancorado. Elias (2005) aborda dois tipos de leitores: “serialista” e “holístico”, aquele segue uma ordem de leitura horizontal. Este interage rapidamente do total do texto, fazendo inferências, construindo hipóteses.

Ler um texto, de acordo com a concepção de leitura a que este artigo se filia, exige do leitor, nas palavras Kleiman,(2005), estratégias de leitura como um conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, que envolve, entre outras habilidades, a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio para alcançar determinados objetivos. Em outros termos, uma ampla interação na construção do sentido que mobilize todas as habilidades necessárias na sua leitura. “Penetrar surdamente no reino das palavras”, é uma das saídas, pois material de trabalho, o texto, requer do seu leitor diferentes interações e outros olhares que vão direcionar para caminhos além do escrito.

É preciso, ainda, considerar a questão da multimodalidade, quando se pensa no texto utilizado nas diferentes mídias digitais. A multimodalidade é um conceito que vem sendo explorado há tempos, sobretudo no que se refere à construção de sentido do texto, como apontam Barton e Lee (2015). No entanto, no texto digital ficam mais evidenciados os elementos multimodais, o que exige do leitor associações e inferências de forma rápida para a compreensão do que se lê. Vários são os recursos multimodais utilizados nos textos que circulam no ciberespaço, o que exige maior atenção do leitor, a fim de que não seja comprometido o sentido do texto.

Vale ressaltar que a BNCC (2018) traz essa preocupação com as habilidades necessárias para as práticas de linguagem, na Educação Básica, no que diz respeito ao digital. Dentre as várias competências presentes no documento oficial, destacam-se os conhecimentos de linguagens multimodais, que levam à leitura crítica, reflexiva e ética.

As tecnologias na escola: com a palavra o professor de língua portuguesa

Foi aplicado um questionário a três professores das três diferentes redes de ensino: particular, do município de Guarulhos e da rede estadual de educação. Tendo em vista o

isolamento social, os professores foram contatos por e-mail e se dispuseram a responder às questões do formulário, que seria enviada por e-mail, também. A escolha dos sujeitos respondentes ocorreu de forma aleatória; na verdade, escolhemos como critérios professores com os quais os autores do artigo mantinham mais contato para que fosse garantida a devolução das respostas, tendo em vista que na época ainda se vivenciava o isolamento social. O formulário foi enviado em uma semana e, na seguinte, foi devolvido por eles. Os sujeitos são moradores da cidade de Guarulhos, na qual também atuam como professores da educação básica.

O questionário continha questões abertas, a fim de que os respondentes ficassem mais à vontade para responder às questões. Procuramos elaborar questões que fossem ao encontro de nossas inquietações, ou seja, verificar como os professores veem a interface entre atividades de leitura e o uso das novas tecnologias digitais.

Para a análise das questões respondidas pelos professores, foram levados em consideração alguns aspectos, a saber: o tempo de atuação no magistério, vínculo profissional, a estrutura da escola, e formação acadêmica, o tipo de formação continuada e o relacionamento deles com os letramentos digitais, além de seus posicionamentos diante das novas tecnologias digitais aliados ao processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, foi perguntado a eles o tempo de magistério. Obtivemos as seguintes respostas:

S1 - 15 anos

S2 - 5 anos

S3 - 15 anos

Os três professores já possuem bastante experiência na prática docente, uma vez que estão em sala de aula há mais de 5 anos. Esse fato evidencia que eles passaram por algumas mudanças no processo de ensino-aprendizagem, dentre elas a inserção das novas tecnologias digitais na prática docente, mas que não necessariamente tenham tido contato na formação inicial com este temática.

Dos três entrevistados, apenas um possui acúmulo de cargo, ou seja, trabalha na rede pública municipal e estadual. O acesso que eles têm à internet também foi ponto questionado no roteiro, para se observar a familiaridade que os professores apresentam quanto ao acesso e uso da internet na prática docente. Em relação ao exercício do magistério, interessou-nos saber quanto à função que exerciam:

S1 - só na rede particular

S2 - na rede pública municipal e estadual

S3 - na rede pública

Esse dado é bastante interessante para atender aos objetivos deste artigo, uma vez que possibilita vislumbrar a prática pedagógica desses docentes em relação ao ensino de língua portuguesa, tendo em vista que as redes possuem características peculiares. A escola particular na qual S1 trabalha, por exemplo, segundo os respondentes, exige do professor o cumprimento de todas as atividades propostas pelo livro didático, enquanto que no Estado, por sua vez, o professor tem a liberdade para trabalhar os conteúdos que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Além disso, eles podem trabalhar com o *Caderno do Aluno*, em que há atividades complementares para o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Os letramentos digitais são realidades urgentes em várias esferas de atividade humana, dentre elas a escola. No contexto formativo, os letramentos digitais têm papel relevante na prática docente, pois possibilitam atividades integradoras e democráticas, que permitem a participação mais efetiva dos alunos mediadas por metodologias específicas, levando-os a refletir sobre os mecanismos de linguagem, sobre os processos de interação dentro e fora da escola. No caso da atividade de leitura, os letramentos digitais envolvem a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores, bem como a utilização desses recursos tecnológicos. Eles permitem ao professor criar estratégias de leitura que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Evidentemente que a leitura do texto digital não se diferencia daquela realizada no impresso, mas exigem-se habilidades diferentes, explorando ainda mais a multimodalidade, a interatividade e a hipertextualidade. (BNCC?)

Ao ler um texto na tela, é preciso ficar atento não só à linguagem verbal, como também, ao emprego dos emoticons ou ícones que nem sempre resulta em um texto claro e objetivo. Ao misturar linguagem escrita e imagem, por exemplo, a análise da imagem não deve mais ser feita de forma isolada, mas sim analisada dentro de um contexto, levando em consideração o sentido do texto. A multimodalidade se tornou “a marca registrada da comunicação mediada pelo computador” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 49). Portanto, exige-se um novo *ethos* dos sujeitos diante do texto virtual, a fim que construam um sentido para o que está sendo lido.

Tendo em vista essas considerações, perguntamos aos professores qual era o grau de letramento digital que eles possuíam. Segundo os sujeitos,

S1 - básico

S2 - Razoável

S3 - Suficiente para o trabalho e vida pessoal.

No entanto, ao serem perguntados sobre o que era letramento digital, nenhum deles soube responder exatamente em que consistia esse letramento. Foi comum nas respostas “relação do indivíduo com o computador”. É preciso levar os professores a aprofundar o conhecimento sobre o letramento digital e sua funcionalidade/aplicabilidade nas aulas de língua portuguesa, visando ao desenvolvimento da competência leitura e escritora dos alunos a partir do uso das novas tecnologias digitais.

É preciso destacar que, na sociedade contemporânea, é preciso ter conhecimento mínimo de certos recursos para interagir e participar na vida social, principalmente das novas ferramentas disponibilizadas na cibercultura. Para desenvolver o letramento digital dos estudantes, o professor precisaria criar estratégias para desenvolver um conjunto de letramentos de forma gradativa em sala de aula. Em relação à leitura, a BNCC (2018, p. 72) aponta:

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir. (...)

- Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos

gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.

O professor, em sala de aula, deve levar o aluno a compreender, durante o exercício de leitura, o funcionamento da linguagem nos mais variados gêneros discursivos/textuais.

Os respondentes foram questionados sobre o (não) favorecimento do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Segundo eles,

S1 - sim, porém quase nada funciona. Há uma lousa digital, mas não funciona.

S2 - não.

S3 - sim, com o uso de *notebooks*, celulares e *datashow*.

Pelas respostas, a escola ainda se encontra distante de uma concepção da importância das tecnologias digitais, pois, quando há investimento, não há manutenção, de modo que as ferramentas estejam disponíveis para a prática pedagógica.

Com a inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, houve uma necessidade de realinhar as relações destas ferramentas com as atividades pedagógicas, numa tentativa de potencializar as práticas docentes, fazendo com que os atores envolvidos ganhem voz e participem cada vez mais do espaço escolar e que essas vozes ultrapassem os muros da escola e tornem significativas nas vivências sociais além da escola. Dessa forma, letramento digital é uma forma de interação que proporciona mais acesso aos bens e serviço disponível na sociedade de maneira ampla e democrática e a escola não pode se eximir dessa realidade.

Buscou-se, também, saber dos entrevistados sobre o entendimento deles acerca do letramento digital e da formação continuada e sua relevância para a sala de aula. As respostas foram unânimes: a escola não oferece curso de formação continuada voltada para o uso de novas tecnologias digitais. Em dois mil e cinco, pesquisas sobre letramento digitais estavam aflorando. Dentre elas, destacamos Coscarelli e Ribeiro (2005); Buzato (2006; 2007), de maneira que depois de quinze anos, com muitas transformações, até mesmo do termo letramentos digitais, fica inconcebível uma escola que não trabalhe a formação do professor

para o ensino valendo-se das ferramentas oferecidas pelas tecnologias digitais voltadas, sobretudo, ao ensino de leitura.

No entanto, os docentes, ao serem perguntados sobre cursos que envolvessem as novas tecnologias digitais na sala de aula, todos, por conta própria, procuraram se atualizar, sem qualquer motivação da Instituição em que atuam.

Os professores foram questionados sobre o trabalho com a leitura e o uso das novas tecnologias digitais. Segundo S1, "a tecnologia é o que motiva essa nova geração, acho que a mesma acrescentaria, mas não podemos descartar meios tradicionais". Para S2, "Incentivar as pesquisas e utilizar as redes sociais com produções textuais dia próprios alunos". S3, por sua vez, afirma que por meio das tecnologias digitais é possível "incentivar as pesquisas e utilizar as redes sociais com produções textuais dos próprios alunos". Ele acrescenta, "Totalmente possível através de leitura de livros em PDF, histórias contadas com legendas e recursos áudio visuais".

Podemos observar por meios dessas respostas que formação continuada dos professores e os letramentos digitais precisam ser trabalhados nas escolas, independentemente da rede, pois, para a geração de professores, tanto os de formação mais antigas, quanto os mais recentes, esses conceitos são sentidos na profissão como recursos pedagógicos fundamentais, porém ainda não dialogam plenamente com a prática docente. Os ideais profissionais marcados a uma transição do analógico para o digital é ainda muito carente de investimento; mais que uma questão metodológicas que não descarta a transição entre o novo e o passado, requer uma formação continuada consistente que atue nos dois lados, entre formar professores, e transformar essa formação em ganho pedagógico.

Palavras finais

A escola como a principal agência do conhecimento, por meios de seus profissionais, e sobretudo pelos professores "precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recurso básicos e planejando formas de usá-los em sua

sala de aula” (COSCARELLI, 2016, p. 31). Nesse sentido, é mais que urgente discutir a utilização das novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Durante o período da pandemia, foi possível observar com a Educação brasileira ainda está longe de uma cibercultura; quando foi preciso utilizar as novas tecnologias digitais, não havia uma preparação para tal uso, o que evidenciou (ainda mais) a desigualdade existente na escola.

Nesse sentido, é imperioso avaliarmos estas diferentes formas de se trabalhar os conteúdos escolares mediados pelas novas tecnologias digitais que influenciam ou impactam o cotidiano da instituição de ensino. Assim, os letramentos digitais como uma ação pedagógica é capaz de proporcionar aos alunos uma nova forma de aprendizagem e, ao professor, o de se trabalhar conteúdos pertinentes que não só decorem, mas apreendam de fatos e construam conhecimentos; que favoreçam uma leitura crítica, participativa e reflexiva sobre o texto que o aluno está lendo, conseguindo observar a simbiose de linguagens que permeiam o texto. Queremos uma participação efetiva e eficiente, cujo protagonismo coloquem todos, alunos e professores, no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Queremos concluir essas reflexões, ainda que incipientes, na certeza de que o trabalho com a leitura deve ser exaustivamente estimulado na escolas por meio de professores bem formados e com um material didático disponível para acesso e uso constante e permanente. Esse exercícios de leitura permitirá reflexão muito relevante e terá impacto na vida em sociedade. Somos bombardeados vinte quatro horas por dia por textos de gêneros muitos variados , o que requer certos posicionamentos como cidadãos conscientes de nossas direitos e de nossas obrigações. Dessa forma, conseguiremos dirimir, inferir, captar as intenções e os efeitos de sentidos por trás de cada texto que nos são apresentados. Esse é um dos grandes desafios que a escola tem diante da inserção das novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. trad. Paulo Bezerra. São Paulo, 1979.

BARTON, David e LEE, Carmen. **Linguagem online** - textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Orientações curriculares para o ensino médio** ; volume 1).

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond**: from production to produsage. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto 119 de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: . Acesso em: 8 ago. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CEALE. Centro de Alfabetização, leitura e escrita. FAE/UFMG. www.ceale.fae.ufmg.br.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro - do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana et al. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Hipertexto, leitura e sentido in **Calidoscópico**. v.3, n.1, p. 13-19, jan/abril, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Campinas: CEFIEL, 2005.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling "the New" in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Eds.). **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007. v. 29.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise de Discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. ampl. 2013- São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti, São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.9.1-26>

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Como o Internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROJO, Roxane; MÚLTIPLOS, Letramentos. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. GRIM/UFC, v. 15, 2013.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo. In: **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013. p. 265-283.

SANTAELLA, Lúcia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia. In: **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. pp. 37-53.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/272e.htm>. Acesso em: 7 mai. 2022.

SILVA, Marco. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online**. Revista Digital de tecnologias cognitivas, v. 3, n. 2010, p. 39-51, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em: 31/07/2022

Aprovado em: 30/12/2022