

O USO DA INFORMÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: APRIMORANDO OS PROCESSOS QUE ENVOLVEM O ATO DE LER E ESCREVER.

Blaise Keniel da Cruz DUARTE (UNIVALI)*

RESUMO: Este artigo tem como tema o uso dos meios informatizados como instrumento pedagógico no ensino da língua materna - eixo central das discussões na disciplina *Letramento na cibercultura : o uso da informática no ensino da Língua Portuguesa*, do Programa de Pós-graduação em Lingüística, doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina. Busco abordagens a respeito dos conhecimentos lingüísticos e socioculturais referentes ao ensino da Língua Portuguesa e conhecimento para lidar com tecnologias e com as transformações e adaptações no contexto educacional. Compreendo que por meio da informática, pode-se aprimorar os processos que envolvem o ato de ler e escrever.

Palavras-chave: Informática. Língua Portuguesa. Ato de ler e escrever.

RÉSUMÉ: Cet article a comme thème l'utilisation des moyens informatisés comme instrument pédagogique dans l'enseignement de la langue maternelle – Axe central des discussions à la discipline *Letramento na cibercultura : l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement de la Langue Portugaise*, au Programme de Post-graduation en linguistique, doctorat, de l'Universidade Federal de Santa Catarina. Je cherche les abordages concernant les connaissances linguistiques et socioculturels qui font référence à l'enseignement de la Langue Portugaise et la connaissance pour travailler avec les technologies et avec les transformations et adaptations dans le contexte de l'éducation. Je comprends que à l'aide de l'informatique, on peut perfectionner les procédés qui enveloppent l'acte de lire et écrire.

Mots clés: Informatique. Langue Portugaise. Acte de lire et écrire

1. Meios informatizados no ensino da língua portuguesa

O presente artigo, elaborado com base nas discussões realizadas na disciplina *Letramento na cibercultura: o uso da informática no ensino da Língua Portuguesa*, do Programa de Pós-graduação em Lingüística, da Universidade Federal de Santa Catarina, visa discutir questões pertinentes ao uso dos meios informatizados, especificamente o computador, como instrumento pedagógico no ensino da língua materna.

Para investigar metodologias referentes à informática que são referências para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, selecionei para análise os sites <http://www.geocities.com/neitzeluz> e <http://geocities.yahoo.com.br/hiperleitura> e o CD rom *Escrileitura* multimídia de Luiz e Adair Neitzel.

Ao analisar esse material, cotejarei paralelamente abordagens a respeito dos conhecimentos lingüísticos e socioculturais referentes ao ensino-aprendizagem da língua materna, pois pensar a educação que contemple os ideais da informática educativa e que enriqueça o espaço escolar, não se reduz a simplesmente ensinar e aprender a utilizar o computador. É necessário buscar conhecimento para lidar com mídias, tecnologias e com as transformações e adaptações ao contexto educacional, pois as tecnologias da informação e da comunicação geram outras formas de ensinar e de aprender, de integrar as técnicas convencionais ao uso da informática.

* Graduada em Letras pela Univali e Mestre em Educação e Ensino pela UnC/Unicamp. Professora das disciplinas Leitura e Produção de Texto, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura Infantil, no Curso de Pedagogia do Núcleo Permanente de Educação de Piçarras, da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: blaise@univali.br

Compreendo que ensinar com os meios informatizados, especialmente com a Internet, pode atingir resultados significativos se houver mudanças no contexto estrutural do processo de ensino-aprendizagem.

Ramal (2002), defendendo a idéia de que a presença da informática na escola implica novas maneiras de pensar os processos pedagógicos, propõe uma aproximação entre o binômio educação e ecologia cognitiva, nova disciplina que contribui para estruturar os espaços cognitivos dos indivíduos e das organizações.

A ecologia cognitiva é o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição. (LÉVY, 1993, p.137)

A pesquisadora enfatiza que “O primeiro requisito será começar a compreender as séries escolares de um modo mais amplo, não-limitadas ao período de um ano, e sim como ciclos de aprendizagem com grande mobilidade, estruturados em função de competências” (RAMAL, 2002, p.185). A tecnologia intelectual de leitura, de escrita, de produção e de comunicação de conhecimentos desencadeia uma provocação, a existência, nas escolas de um currículo em rede com as seguintes características: metamorfose, mobilidade dos centros, interconexão, exterioridade, hipertextualidade e polifonia. Para tal, dentre os requisitos será necessário compreender as séries escolares como ciclos de aprendizagem com grande mobilidade e caberá ao professor reinventar a sua profissão, analisando elementos que envolvem a sua identidade docente.

2. A formação e a ação docente: tecendo uma rede de relações

Organizar um currículo em rede, com as características acima, um modelo que se alonga com flexibilidade, se apresenta segundo uma ordem mutável, oferecendo novas e diferentes trilhas semeadas ao longo de seu corpo, apontando janelas para outras leituras e atividades, é primordial para que o uso da tecnologia não ocorra de forma aleatória ou como apenas mais um recurso áudio-visual a ser empregado em sala de aula, para camuflar práticas obsoletas. Convém lembrar que a inteligência ou

a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais. (LEVY, 1993, p. 135)

Um trabalho dessa natureza exige, portanto, do profissional da educação uma formação conceitual sólida, uma prática investigativa diária e um trabalho coletivo, grupal. As pesquisas sobre o papel da educação, o ensino escolar e a formação de professores nos oferecem enfoques e paradigmas para compreender essa prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos, reconhecendo a sua complexidade.

Segundo Nóvoa (1992), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional, sendo um investimento que visa à construção de uma identidade profissional. Ele afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

É relevante mencionar que as tecnologias intelectuais favorecem outras formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento, e essas tecnologias permitem que as descobertas sejam compartilhadas entre várias pessoas, aumentando o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

O uso da informática, especificamente da Internet, possibilita que professores e alunos se intercomuniquem, troquem informações, participem de pesquisas, de projetos em conjunto mesmo a distância. Essas ações são facilitadas pela integração de várias mídias, acessando-as no horário favorável a cada um, facilitando o contato entre professores e alunos.

“A inteligência coletiva seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos *a priori* em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais”. (LEVY, 1999, p. 132)

Um sistema de educação e de formação na cibercultura requer reflexão e análise da relação com o saber. No contexto atual, “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de aluno em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”.(LÉVY, 1999, p. 158). Melhorar a prática exige um processo contínuo de reflexão de todos os que participam nela; exige dos professores, além de uma postura crítica, uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

A melhoria da prática pedagógica pode resultar da investigação, discussão e avaliação de como as atividades estão sendo realizadas e sobre as condições ideais de uso, em razão de redimensionar as experiências vividas, procurar compreender as novas subjetividades que começam a se configurar na educação da cibercultura. Desse modo, é necessário um trabalho em rede, participativo pelos profissionais das diversas áreas de conhecimento, de fundamentação teórica, leituras, reflexões para a interação dos avanços científicos e tecnológicos.

É relevante mencionar que “quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, no cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa” (GÓMEZ, 1998, p. 370), na tentativa de realizar uma tarefa educativa o mais conscientemente possível para a formação integral dos alunos. Portanto, o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos de sua formação acadêmica, mas deve se transformar num investigador na aula.

Ramal (2002) afirma que a mudança de atuação docente envolve questões estruturais e subjetivas. Ela realizou uma análise que envolve a identidade do professor, considerando alguns aspectos, na preocupação de descrever ou procurar compreender as novas subjetividades que começam a se configurar na educação da cibercultura. Dentre esses aspectos, o professor poderia ser pensado com base em duas categorias fundamentais:

[...]que atue como arquiteto cognitivo e como dinamizador da inteligência coletiva. O arquiteto cognitivo se refere à rede do hipertexto mental que procura ser potencializado em cada estudante. O dinamizador da inteligência coletiva pode ajudar a responder ao desafio das redes a serem criadas entre estudantes, entre grupos, escolas e sistemas educacionais. (RAMAL, 2002, p.190).

“ Cibercultura é o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 1999, p. 17)

Arquiteto cognitivo	Dinamizadores da inteligência coletiva
<ul style="list-style-type: none"> - é um profissional, - interessa-se pela evolução de seu saber pedagógico, - traça estratégias e mapas de navegações que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper) conhecimento em rede - é mediador entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. - adota postura consciente de reflexão-na-ação, de pesquisa em relação à sala de aula - considera a experiência do dia-a-dia um dado para a reflexão e avaliação constante - repensa o trabalho permanentemente numa perspectiva crítica. - busca melhores estratégias - faz uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. - emprega adequadamente as tecnologias da comunicação e da informação - delinea-se como alguém que procura problematizar essas relações éticas e humanas que atravessam as formas de conhecimento com base nas tecnologias digitais - adota procedimentos éticos de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - é responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber - verifica a que respostas o aluno chegou e qual percurso fora utilizado - é professor companheiro de estudos em que competição vira cooperação - transforma grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autônomas e felizes - ensina por projetos - integra as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes - realiza observação e registro constante do desenvolvimento dos alunos - estabelece nova relação com o erro - convida ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas - enfatiza pedagogia intercultural (movimento e reciprocidade) - promove a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula, formação de um olhar crítico, construção de polifonia e que ao surgimento da consciência subjetiva - estimula a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões. - realiza a educomunicação

Quadro elaborado com base no capítulo *Invenções* do livro *Educação na Cibercultura*. (RAMAL, 2002, pp.187-246)

Em virtude dessas categorias é relevante mencionar que o posicionamento democrático da ação docente possibilita ao aluno a construção do conhecimento, para que ele chegue a dominar os conteúdos de forma independente. Elas contemplam que o processo para o desenvolvimento da aprendizagem envolve o diálogo, o debate, a troca de idéias e a participação. O aluno se apropria dos conteúdos por meio de atividades, tarefas desafiadoras e orientadas. A ação do docente se faz por meio da intervenção, com perguntas, sugestões de substituições, cortes e inserção de novos questionamentos. O docente age como companheiro e mediador, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, orientando, apontando caminhos possíveis para o aluno sistematizar os conteúdos e produzir os seus textos como construção de significados e atribuição de sentidos.

Nesse sentido, ensinar por meio do uso da informática, criando um clima de autêntica participação nas atividades de ensino e aprendizagem conduz a um momento de experimentação na ação, o aluno é mobilizado a buscar respostas para os seus questionamentos, se defronta com suas dúvidas e desenvolve suas capacidades, o que o auxilia na elaboração do seu próprio processo de conhecimento pelas evidências construídas. Progressivamente, o aluno assume o controle na execução das suas tarefas, compreendendo-as.

Convém mencionar que a compreensão e a assimilação de um novo conhecimento só tem valor se promove uma alteração na conduta do professor e do aluno. O conhecimento tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Portanto, a organização do ato pedagógico, na forma de um trabalho coletivo, em rede, integrando as áreas, acessando uma a outra, em

uma visão pedagógica criativa, em que o professor se despoje dos papéis assumidos, com base na ótica de outros paradigmas, pode ser uma prática possível para que ele possibilite aos alunos oportunidades de exercitarem e aplicarem o saber selecionado.

3. Discutindo possibilidades de ensino/aprendizagem com os recursos informatizados

Integrar a competência técnico-científica com compromisso político, no contexto da educação, pressupõe identificar formas alternativas de reorganizar as atividades de ensino e de aprendizagem. Em relação ao ensino da língua portuguesa, na Educação Básica, enfatizo que o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de textos necessita ser muito mais que decifração e transcrição de signos lingüísticos para se transformar em construção de significados e atribuição de sentidos. A leitura e a escrita são atividades dialógicas, que têm na imagem mútua dos interlocutores um elemento crucial para os processos que se realizam na interlocução, o que pode, também, ser proporcionado pelo uso da informática.

Um bom exemplo de como o computador pode auxiliar a atividade de leitura e escrita encontramos no site <http://geocities.yahoo.com.br/hiperleitura>. A pesquisadora Clarmi Régis criou um site que oportuniza ao leitor compreender como um texto é sempre palimpsesto de outro texto, conforme afirma Julia Kristeva. Ao clicar nos links distribuídos pelos textos, o leitor vai desvelando intertextualidades, esta entendida como assimilação de um outro texto: “Todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto”.¹ Ao navegar no site, percebe-se como um texto se alimenta de outro texto, e como a leitura é o princípio básico de expansão do texto, de progressão calcada na influência de obras anteriores. O leitor percebe que um texto sempre é o resultado de uma rede de correlações entre os textos capaz de denunciar as marcas que atestam a presença do outro, seja através de imitações, paródias, citações, plágios, traduções, reminiscências, paratextos, pastiches, alusões, críticas, paráfrases, entre outros, que compõem sua polifonia, sua pluralidade. E esta só é visível num ambiente educativo que promove o debate, a discussão.

Na atividade de pesquisa neste site, individual ou grupo, pode-se aprimorar e facilitar os processos que envolvem o ato de ler e escrever, para melhorar o desempenho dos alunos como produtores de textos. As diretrizes para a leitura - análise textual, temática, interpretativa, a problematização e a síntese permeiam as atividades de produção de sentido, como também o uso de esquemas explicativos; leituras em grupo, individuais, coletivas, orais e silenciosas; a discussão dos textos por temas abordados; a exploração de imagens; e, constantemente, a reescrita e a releitura dos textos.

Por meio deste site, o aluno visualiza como o texto é um entrelaçamento de palavras e idéias. Algumas vezes a organização do texto do aluno representa o produto de um esquema, preenchido com fragmentos desarticulados, com citações mal tecidas, com conjunções inadequadas e, por mais que os temas sejam do cotidiano, os textos se tornam vazios e abstratos, gerando angústias, no produtor e no leitor, que precisam ser superadas. O trabalho de Clarmi Régis reforça a necessidade de se trabalhar coesão e coerência, que, conforme Koch e Travaglia (2000, p. 104), é o estudo da própria competência textual; uma vez que “[...] este estudo pode levar a uma teoria do sentido do texto.”

Para Borba (2003, p. 127), “[...] o ambiente educativo deve promover o debate aberto, o trabalho conjunto, criativo e ético, por meio de argumentações bem formuladas e sempre discutíveis”. Neste ambiente, o uso da informática pode ser premente para o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois pressupõe leitura e produção de texto, e é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Na atenção entre o que dizer, como dizer para que o outro escute ou leia e entenda, o sujeito utiliza-se de várias expressões segundo suas necessidades específicas do momento de interação, sabendo que também na sua individualidade o outro possui diferentes formas de significação do mundo.

Entendendo o processo de intertextualidade pelo qual passam os textos, o estudante percebe como o processo de aquisição e aprimoramento da língua materna ocorre pelas interações. E nesta compreensão, os docentes são cúmplices, visto que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste processo (GERALDI, 1997, p. 6).

¹ KRISTEVA, Julia. *Sémiotique* - Recherches pour une sémanalyse. Paris: Seuil, 1969, p. 85. Tradução minha.

No cenário de transformação dessa sociedade, exigente de novos conhecimentos, aprendizagens e habilidades, a interação representa papel essencial na formação do sujeito. Dentre as várias formas de interação, o uso educacional da informática na educação básica exerce uma forte motivação (ligada à curiosidade e a modernidade) nos alunos, estimulando-os a participarem mais nas atividades de ensino aprendizagem.

Enfatizo que não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, sem objetivos educacionais, mas sim como um recurso e um ambiente interativo que proporciona a pesquisa, a investigação, o levantamento de hipóteses, a discussão, a sistematização de informações e conhecimentos e que requer que se escreva de forma hipertextual, multilingüística. Nesse ambiente, professores e alunos enviam e recebem mensagens o que, de certa forma, exige boa fluência em língua portuguesa.

Outro exemplo do uso do computador como um recurso pedagógico, encontramos no site <http://www.geocities.com/neitzeluz>, também disponível no site do NUPILL <http://www.cce.ufsc.br/~nupill>. Nele encontramos a experiência *Leitura e produção em meio eletrônico*, projeto desenvolvido numa escola da rede estadual de educação, com o ensino médio, por um grupo de pesquisadores.

A proposta consistiu em possibilitar, com a ajuda do computador, um trabalho aliado de leitura e produção de textos, cujas razões e finalidades sociais estivessem claramente definidas, sendo que a leitura estaria estimulando a escrita, e vice-versa, tanto em meio magnético quanto impresso. A idéia eixo foi a de que os alunos, após terem uma noção de navegação em páginas hipertextuais eletrônicas (da Internet), pudessem descortinar, pela observação da composição de uma *home page*, como um texto é construído por uma polifonia de vozes, por um contingente gigantesco de outros textos que nunca estão isolados, mas são o resultado de uma somatória de outros escritos que se cruzam e dialogam entre si. Dessa forma, a construção de hipertextos em sala de aula, em formato de *home pages*, elucidada aos estudantes como todos estão inseridos numa esfera interpessoal, em relação com o outro, num

Esta estratégia oportunizou situações para produção de textos com logicidade, clareza, objetividade, propriedade e fluência verbal, colaborando para a efetivação da prática textual sem, no entanto, esta se constituir como atividade estabelecida somente para fixar a norma, ou ainda como estratégia mecânica de preenchimento no sentido do argumento de Britto: Não se trata de “preencher o papel com frases de efeito, noções vagas e de valor absoluto”, e, sim, de “engajar-se em uma linha argumentativa própria.” (BRITTO 1997, p.109). O hipertexto ofereceu novos caminhos de leitura, escrita e reflexão e novas experiências na relação com o conhecimento.

O hipertexto é um documento capaz de incluir, em seu conteúdo, *links* com outras partes do mesmo documento ou documentos diferentes. As ligações normalmente são indicadas por meio de uma imagem ou texto em uma cor diferente ou sublinhado. Ao clicar na ligação, o usuário é levado até o texto ligado. (MARTOS, 2001, p.81)

A significação dos conteúdos partiu das necessidades do sujeito e o objeto de estudo se apresentou no contexto social. Individualmente ou em grupo, pode-se escolher um tema específico para pesquisar, o que pode ser realizado nos laboratórios de informática da escola tendo continuidade em suas residências ou outros ambientes de acesso à informática. Nesse contexto, o papel do professor foi de acompanhar, orientar, incentivar, tirar dúvidas e orientar na sistematização das descobertas. O professor complementa, questiona, relaciona as descobertas com os conteúdos que estão sendo estudados.

Foi preciso orientar os alunos a analisar, assinalar as coincidências e divergências, compará-las, compreender e não ler superficialmente os textos encontrados, exigindo do professor mais atenção para maior acompanhamento do aluno. Ao estabelecer uma relação direta entre a leitura e a escrita, houve um estímulo à reflexão do estudante, favorecendo a construção de um conhecimento articulado ao propósito da linguagem. A leitura de textos foi integrada às atividades de produção porque ela incidiu sobre o que se tem a dizer ou a escrever, bem como respondeu a necessidades ao mesmo tempo em que provocou outras, “[...] a leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus podem permitir novas descobertas” (BRITTO, 1997, p. 162).

A cada encontro, os alunos puderam registrar e estruturar uma parte da pesquisa e o professor, registrar a trajetória do grupo envolvido na atividade educativa, a história construída no processo ensino-aprendizagem. O registro da pesquisa consistiu em sistematizar o material, o conteúdo, os procedimentos, e as descobertas realizadas durante a pesquisa, numa análise da ação em desenvolvimento, interpretando e avaliando reflexivamente a ação para que o aprender fosse algo que realmente tivesse sentido, para que os alunos compreendessem o uso social da leitura e da escrita.

Após as leituras, comentários e explicações, os alunos realizavam produções textuais que tinham como destino a socialização. O fato de se produzir para alguém ler, ou seja, cientes que não será o professor o único a conhecer a produção, muda radicalmente a aprendizagem sobre a língua materna, “porque o objetivo fundamental é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas.” (BRITTO, 1997, p. 164).

O CD rom *Escrileitura Multimídia* traz a experiência de pesquisadores que testam o ambiente informatizado nos espaços educativos, com o objetivo de investigar estratégias de leitura e produção, explorando os recursos multimídia do computador, na leitura e criação literária, utilizando o PowerPoint e o Paint da Microsoft. Ele traz a público a pesquisa interdisciplinar intitulada *Literatura em meio eletrônico*, no curso de Pedagogia da UNERJ (Universidade da Região de Jaraguá do Sul), Campus de Barra Velha, Santa Catarina, Brasil, envolvendo as disciplinas Literatura Infantil e Informática Aplicada à Educação.

O material produzido pelas acadêmicas do curso de Pedagogia foi, por sua vez, organizado num banco de dados e testado numa das séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da rede estadual de educação. Esta aplicação na rede estadual seria inicialmente apenas um projeto de leitura, mas a pedido das crianças tornou-se também de produção escrita.

Por meio dessas produções, podemos observar como o computador pode auxiliar o professor a efetuar a análise lingüística dos textos produzidos. A análise lingüística possibilita às crianças perceber os problemas mais comuns do grupo, como: a pontuação, o uso dos conectivos e outros. A prática da análise lingüística se caracteriza pela retomada, para reescrevê-los no aspecto tomado como tema da aula explicativa, tendo como material de pesquisa dicionários e gramáticas.

Essa prática se fundamenta no princípio do erro para a autocorreção. “Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.” (GERALDI, 1999, p. 74). É uma possibilidade de compreender em que pode melhorar sua produção textual e porque está inadequada aos aspectos sistemáticos da língua.

É preciso saber intervir nas produções textuais dos alunos, visando seu aperfeiçoamento, para que, ao fazerem e refazerem seus textos, percebam o significado das ações realizadas. Desta forma, utiliza-se algumas estratégias para esta intervenção: codificação – o uso, na correção, de códigos conhecidos pelos alunos para eles próprios fazerem as modificações; autocorreção – anotações realizadas pelo professor para serem por eles observadas e poderem realizar as alterações; e a reestruturação - que possibilita a reflexão sobre a forma, interferindo indiretamente no conteúdo e na compreensão do texto.

Britto (1997, p. 96) afirma: “o acesso ao mundo da escrita não se garante com o conhecimento de regras”, mas “pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos”. O texto abrange tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido. A reflexão sobre o nosso próprio texto, tendo-o como objeto de estudo, possivelmente ensina muito mais que o estudo do produto de uma reflexão feita sobre outros.

Estimular a reflexão do aluno sobre suas leituras e produções lhe possibilitará investigar e construir conhecimentos lingüísticos e socioculturais, pois o texto acontece nas inter-relações entre leitura, escrita e sujeito e interage nos espaços de constituição.

O professor retoma a correção, os textos são refeitos, propiciando o entendimento da ação realizada e os aspectos a serem melhorados, o que lhes permite registrar as dificuldades e avanços no processo ensino-aprendizagem. Após a reescrita dos textos, estes podem ser divulgados na Internet em algum espaço propício ou gravar um cd-rom, como suporte de pesquisa na biblioteca.

4. Considerações finais

O ensino-aprendizagem da produção textual (entendida aqui como leitura e escrita) exige uma vivência e apropriação de técnicas e estratégias que normalmente são empregadas para a aquisição desta competência. Esta vivência instrumentalizará os alunos se houver a compreensão e internalização dos processos que envolvem o ato de ler e escrever pelo uso social da escrita e da leitura.

Cabe ao docente, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas oferecer exercícios significativos, práticas efetivas de produção de textos, nas quais os sujeitos aparecem como tais e sua palavra tem uma razão de ser “[...] é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares.” (GERALDI, 1999, p. 131). O exercício da escrita e da leitura supõe a inserção do sujeito no mundo da escrita, o que, por sua vez, só ocorrerá à medida que lhe permitir o uso de sua palavra. Britto (1997, p. 159) diz: “Se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas”.

Há necessidade de planejar o ensino-aprendizagem, sem se prender a um ensino de pura transferência de conteúdos, supondo que o aluno, ao elaborar um texto, demonstra seu domínio conceitual a respeito da temática abordada, faz a articulação entre o conteúdo discutido e estudado em sala de aula e as produções de textos.

Para um desempenho docente diferenciado que visa ao ensino de qualidade é necessário realizar pesquisas e análises, um trabalho que invista na interação teoria-prática-teoria, na relação pedagógica professor-aluno-objeto de conhecimento, na tentativa de compreender onde e como é possível agir na prática educativa cotidiana.

Tendo em vista que a reprodução da clássica metodologia do definir, classificar e exercitar, mediante à utilização de uma terminologia, impede que se desenvolva uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos, compreendo que o trabalho realizado no ensino da Língua Portuguesa necessita ser muito mais que decifração e transcrição de signos lingüísticos para se transformar em construção de significados e atribuição de sentidos. Por isso, é premente a interação com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida, especialmente pela produção em meio eletrônico.

5. Referências bibliográficas

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. Em terra de surdos–mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português; Unidades básicas do ensino de Português e Escrita, uso da escrita avaliação. In: _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 1999.

MARTOS, J. Hipertextos e processos comunicacionais na construção do saber a distância. In: CABRA, L. G.; SOUZAL, P. de; LOPES, R. E. V.; PAGOTTO, E. G. **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001.

NEITZEL, Luiz Carlos. Educação e Tecnologias Educacionais. Disponível em: <<http://www.geocities.com/neitzeluz>>.

NEITZEL, Luiz Carlos; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Escritura Multimídia**. Barra Velha: UNERJ/Proinpes, 2004. CD-ROM.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

REGIS, Clarmi. O prazer da leitura. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/hiperleitura>>.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-Reitoria de Ensino. **Formação continuada para docentes do ensino superior: discutindo novas possibilidades**. Itajaí: UNIVALI, 2003.