

**A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL:
FORMANDO LEITORES DE E/LE
ATRAVÉS DO MUNDO VIRTUAL**

Francis C. Lima (UERJ)

francislimarj@yahoo.com.br

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

crisvj.br@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, um constante debate incentivado pelo próprio Ministério da Educação tem se desenvolvido nos diferentes setores que envolvem o ato de educar. Nele se tenta entender um fato que gradativamente se agrava trazendo dados alarmantes: os problemas na formação de leitores. Possivelmente, contribuem para a gravidade que encontramos, o modo pelo qual a leitura vem sendo trabalhada principalmente na escola, a dificuldade financeira, a ausência do hábito de ler, a falta de incentivo da família ou até mesmo dos próprios professores (Nóbrega, 2008).

Diante desta questão que envolve diretamente o ambiente escolar, se faz necessária uma consideração: se a escola é uma instituição social que pode e deve oferecer ao aluno o acesso à leitura, como e sob que princípios ela o faz? Tal reflexão é indispensável, pois os problemas que vêm sendo identificados levam a questionar se não estaria faltando base teórica sobre a natureza da compreensão leitora no trabalho escolar. A teoria trataria do que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário para desenvolvê-la e sobre quais pressupostos de cunho social ela se assenta (Kleiman, 2004).

Assumimos que ler é uma ação que possibilita a construção e a reconstrução de sentidos pelo leitor, através de uma constante interação com o texto que fornece pistas para que um sentido possível seja resgatado (Kock, 1997). A leitura se processa inserida em contextos sócio-históricos, ajustando-se aos objetivos do leitor, ao gênero do texto lido e às características de sua fonte (Ribeiro, 2005). Propomos, então, refletir sobre a formação leitora na era digital, a fim de destacar as consequências que esta poderia trazer ao aprendiz de uma

ENSINO DE LITERATURA

segunda língua que não seja preparado para aproveitar os benefícios que o novo suporte informático pode oferecer.

Nosso objetivo é discutir se, em propostas de atividades de ensino-aprendizagem de espanhol veiculadas por páginas da Internet, há a manutenção de uma prática de leitura que focaliza uma “tradição” já exercitada em alguns âmbitos da língua materna. Esta desfaz o universo da leitura visto como foco de investigação, que exige emprego de competências e habilidades e considera ler como um processo contínuo e progressivo (Kock, 1999), para limitar-se às práticas de decodificação. Para alcançar esta meta, o estudo que estamos desenvolvendo analisará a inserção da leitura em *sites* para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), observando como se configuram as atividades e que teorias subjacentes deixam manifestas.

Neste trabalho apresentamos uma revisão das abordagens sobre leitura, recomendações dos documentos oficiais brasileiros sobre o ensino de língua estrangeira e reflexões sobre a leitura mediada pelas novas tecnologias que dão suporte à nossa pesquisa em curso.

LER: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A prática de leitura é fundamental no convívio escolar, pois através dela temos acesso a um amplo universo de informação. Estimulá-la é caminhar em busca da recuperação de uma deficiência encontrada na atualidade: o fracasso na formação de leitores. Alarmamos os professores de História, Geografia e outras disciplinas pelo fato de seus alunos não lerem. No entanto, pouco é feito em seus âmbitos de atuação. Em geral, se atribui o problema à alfabetização e se delega a responsabilidade por corrigi-lo ao docente de língua portuguesa. É importante ressaltar que a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura (Kleiman, 2004).

É possível que esta situação tenha sido facilitada pelas diferentes concepções sobre o ato de ler que circulam no cotidiano escolar. Embora tenhamos estudos que investiguem as novas possibilidades de trabalhar a leitura, verificamos, em nosso contato com o mundo do magistério de Ensino Básico, uma recorrência na prática e no uso de materiais didáticos com uma perspectiva tradicional. Nesta

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

se priorizam a memorização de regras e a exigência de uma única versão para compreensão dos textos lidos. A leitura é vista, portanto, como processo de decodificação no qual o sujeito permanece apenas como um receptor passivo que decifra palavras ou frases. Ele não tem consciência dos múltiplos processos cognitivos que constituem esta atividade e do engajamento necessário para construir o sentido do texto (Kleiman, 1999). Podemos supor que essa prática pode estar gerando o distanciamento de outras abordagens que defendem o ato de ler como um processo ativo de interação e/ou reconstrução de sentidos (Maingueneau, 1996. Moita Lopes, 1996. Kleiman, 2004)¹.

Kleiman (2004) lembra que uma primeira noção do que é ler teria assumido a leitura como uma prática autoritária, partindo do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma única interpretação a ser alcançada. Nesta perspectiva, destacamos como procedimentos que sustentam tal postura:

- a) considerar a estrutura do texto e sua função independentes do contexto;
- b) demonstrar que o aluno deve ser passivo e sua contribuição é dispensável, já que o sentido está totalmente contido no texto e a interpretação autorizada é a adequada.

No entanto, a autora (*op. cit.*, p. 23) assume uma posição oposta, destacando que:

A leitura é justamente o contrário de tudo o que é mecânico: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. Quando a leitura é entendida como interlocução, tal qual outras atividades de linguagem é que o texto pode ser tomado como um conjunto.

Assim, nessa outra perspectiva, entendemos que ler é um processo interativo, global, integrado e produtivo que exige habilidades para que seja possível uma leitura proficiente. Faz-se necessário, então, o conhecimento dessas habilidades e o desenvolvimento de es-

¹ Ler nesta perspectiva evoca um papel decisivo desempenhado pelo leitor na interpretação de enunciados. Ele dispõe, ou não, de certo número de conhecimentos e de estratégias de vários tipos para preencher as lacunas que possam surgir e, assim, reconstruir sentidos para o material lido.

ENSINO DE LITERATURA

estratégias não somente de maneira superficial, mas de modo reflexivo e competente.

Poderíamos acrescentar que o sentido não está exatamente no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação, considerando outros textos, conhecimentos do leitor e a inserção de leitor, texto e autor no mundo. Uma vez construído um sentido adequado ao contexto e à forma como o texto se encontra linguisticamente construído, a manifestação verbal será considerada coerente pelo leitor (Koch, 1997). Portanto, para ser leitor competente é necessário que se considerem esses diversos elementos, o que somente é possível em uma abordagem desta natureza. Nesta perspectiva, podemos ressaltar que três grandes sistemas de conhecimento são acessados durante o processamento textual: o conhecimento linguístico, o enciclopédico (ou de mundo) e o interacional. O primeiro compreende o conhecimento gramatical e o lexical. O segundo é aquele que se encontra armazenado na memória do indivíduo, fruto de suas experiências ao longo da vida. E o último refere-se ao conhecimento sobre as ações verbais, ou seja, sobre as maneiras pelas quais se pode interagir através da linguagem (Heinemann & Viehweger, 1991, *apud* Koch, 1997).

A ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONAL²

De acordo com o enfoque sociointeracional a leitura não pode ser vista somente como um processo que decifra um código, assimila estruturas gramaticais e as usa de maneira mecanizada. Ser leitor proficiente relaciona-se, pois, à segunda perspectiva anteriormente citada. Exige uma participação ativa na construção de sentido e no desenvolvimento de noções dentre as quais destacamos: a de contexto e de intertextualidade; o reconhecimento do implícito; o conhecimento partilhado (o sistêmico e o de mundo); a observação das pistas de contextualização e o entendimento de outros fatores que estabelecem sentido (Koch, 1997). Enfim, texto enquanto materialidade e lei-

² A visão sociointeracional da linguagem ancora-se no postulado básico de que a linguagem possibilita ao homem a interação, sendo as produções verbais possuidoras de uma função social de comunicação e de interação com o meio ambiente (Bronckart, 1999).

tor com toda a sua bagagem de experiências são considerados no processo.³

O ato de envolver-se como leitor é o que possibilita o entendimento de que o sentido, para ser estabelecido, precisa de uma constante interação entre três elementos: o autor, o texto em si e o leitor. Este explora o seu sistema cognitivo, atuando desde a percepção das letras, até o uso do conhecimento armazenado em sua memória. Portanto, temos a ativação de vários sistemas, cada vez mais profundos, essenciais à construção de sentidos (Kleiman, 1999).

Desta forma, a leitura é concebida como um processo complexo e abrangente de compreensão, produção e atribuição de sentido, que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. A decodificação é apenas uma etapa inicial, já que há aprofundamento para outros níveis e o entendimento é construído passo a passo pelo leitor proficiente (Kock, 2002). O autor pressupõe que este seja capaz, através dos seus conhecimentos, de estabelecer relações, conseguindo efetivar a interação. Trata-se de uma atividade que envolve um processamento de informação bidirecional: do texto para o leitor (ascendente) e do leitor para o texto (descendente), tomando como importante tanto o conteúdo do material lido, quanto a participação ativa de quem o lê (Kleiman, 1996).

Ressaltamos a importância da leitura realizada na aula de língua materna, que envolve a compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (Freire, 2003, p. 11). Portanto, ler é fazer uma releitura do que já foi vivido pelo homem, é interagir criticamente, é interpretar. Ler é por si só um ato completo e único.

No que concerne à atividade de leitura em língua estrangeira, entendemos que os princípios mencionados anteriormente podem ser mantidos e aplicados nas aulas de E/LE. Além de oferecer um suporte ao desenvolvimento discursivo do aprendiz, a capacidade de

³ Há fatores que estabelecem sentido a partir da superfície textual. Estes contribuem para a coerência textual, já que o texto não deve ser considerado um produto fechado em si mesmo. (Kock, 1997)

ENSINO DE LITERATURA

ler em outro idioma amplia as fronteiras de acesso à informação, aos bens culturais e ao pensamento dos povos que o utilizam (Brasil, 1998). Poderíamos concluir que desenvolver a compreensão leitora numa língua estrangeira seria, pois, uma atividade complementar ao aprendizado e aprofundamento da leitura em língua materna, parte integrante da formação global do indivíduo na escola.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental* – PCNs (Brasil, 1998) apresentam orientações a serem aplicadas nas salas de aula de todo o país. Apesar disso, como consideram a diversidade de cada região, possibilitam adaptações quando estas forem necessárias.

Os PCNs de língua estrangeira estabelecem como foco principal a capacitação do aluno para ler em uma segunda língua. Entretanto, se há condições, o professor poderá incluir no seu trabalho outras habilidades linguísticas – a fala, a compreensão auditiva e a produção escrita. Outro fator a ser lembrado é de que a aprendizagem de uma nova língua é emocional e não apenas intelectual e todas as suas dimensões contribuem para o processo (Brasil, 1998). Este documento estabelece, também, que o ensino de língua estrangeira deve contemplar principalmente (Brasil, 1998): (a) a natureza sociointeracional da linguagem; (b) o envolvimento do aluno no processo de construção do significado; (c) o posicionamento crítico e (d) a valorização da leitura como fonte de informação e prazer.

Em relação ao que foi descrito, vale ressaltar que os princípios norteadores do documento são de base sociointeracional:

Deve-se considerar ainda que a consciência crítica de como as pessoas usam estes tipos de conhecimento traz para o aluno a percepção da linguagem como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem. Quando alguém usa a linguagem, o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definindo nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças. (Brasil, 1998, p.35)

Cabe destacar, também, que a leitura proposta nos PCNs a partir de um modelo interativo reconhece o envolvimento de diferen-

tes tipos de conhecimentos: sistêmicos, textuais, estratégicos. O documento recomenda, no entanto, que, ao longo da formação fundamental tais conhecimentos recebam atenção diferenciada. Inicialmente, se dá prioridade aos estratégicos, ampliando o trabalho com os conhecimentos linguísticos nas séries mais avançadas.

A LEITURA NA ERA DIGITAL

É inevitável reconhecer que o surgimento de novas tecnologias na vida moderna tem trazido avanços em diferentes setores da sociedade (Marcuschi & Xavier, 2004). Consequentemente, vêm ganhando espaço no cotidiano escolar, influenciando o processo de ensino/aprendizagem. O termo *letramento digital* torna-se frequente (Soares, 1998), devido a esse crescente aumento na utilização das ferramentas tecnológicas. O novo letramento constitui-se no domínio de um conjunto de informações e habilidades mentais para lidar com os gêneros e práticas discursivas, que vão sendo desenvolvidos a partir do uso de computadores. Portanto, letrar digitalmente a geração de leitores com a qual lidamos se faz necessário, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais digital (Marcuschi & Xavier, 2004). Porém é preciso refletir sobre o que esta concepção significa para que se possa orientar o trabalho pedagógico de maneira a atender os objetivos fixados.

Assim, ser letrado digitalmente significa ter diferentes atitudes mediante o novo suporte, dentre as quais destacamos (Marcuschi & Xavier, 2004.):

- O reconhecimento de que, ao ler no ambiente virtual, se encontrará: a hipertextualidade como característica constituinte dos textos, a interatividade, a prática intertextual, e a volatilidade das informações.
- A percepção da necessidade de lidar com os novos gêneros que chegam com as inovações tecnológicas.
- O entendimento do sistema de navegação, a fim de usá-lo para enriquecer a aprendizagem.
- A participação ativa e crítica na busca do que se lê, pois há um gerenciamento a partir dos dados apresentados que são comparados com outras leituras, para que se possa formular uma opinião pessoal. Além do mais, essa criticidade é requerida para avaliar a idoneidade da fonte e

ENSINO DE LITERATURA

questões relacionadas à autoria, já que na Internet praticamente não há como controlar conteúdos e autores.

Levar em consideração os aspectos destacados se torna imprescindível. É preciso avaliar sempre o que o novo suporte pode trazer, sem rejeição ou otimismo exacerbado. Cada suporte, à medida que foi inventado e refinado criou especificidades e o leitor deve conseguir fazer reconfigurações pertinentes à percepção que tem do que lê, do que tem em mãos, do que vê (Ribeiro, 2005).

Em termos de ensino de LE, é importante recordarmos que a Internet trouxe consigo dois aspectos favoráveis. Por um lado, facilita o acesso a textos de gêneros e temáticas variados, atuais e de diferentes origens (considerando os povos usuários do idioma estudado). Por outro, permite, quando há os recursos técnicos requeridos, o trabalho *on line*, interativo, com os múltiplos recursos semióticos do meio. Naturalmente, isso também implica reflexões sobre os efeitos dessa transposição didática (Guimarães & Vergnano-Junger, 2007), em especial quando, ao serem impressos, as características hipertextuais que possuíam se perdem. Portanto, aos cuidados anteriormente citados, que valem para a realidade de língua materna, mas podem transferir-se para as LE, somam-se as questões da transposição didática, das especificidades da cultura alvo e do estudo das manifestações linguísticas próprias do idioma estrangeiro no ambiente digital.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com base nessa breve revisão teórica e de políticas educacionais, parece-nos que é um desafio pedagógico preparar os leitores de maneira consciente para lidar com as situações comunicativas que surgem e surgirão a partir das inovações tecnológicas. Isso considerando que ainda é preciso vencer os obstáculos que vêm sendo perpetuados ao longo da escolarização com relação à leitura convencional em meio impresso. Por isso, possibilitar uma percepção crítica sobre ser letrado digitalmente se apresenta como uma necessidade ao considerarmos o contexto atual.

Pensar sobre estas questões, preparar o aluno para lidar com a leitura na tela e buscar estratégias que possam contribuir ao desenvolvimento do letramento desse aprendiz é pertinente a todos os pro-

fissionais que lidam com a linguagem. Esta concepção também é ressaltada por Ribeiro (2005, p. 148):

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 novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas, configurações textuais num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento.

Enfim, cabe à escola proporcionar aos alunos uma percepção crítica, a fim de formar leitores de texto, de tela e para a vida.

Como destacamos que a Internet vem surgindo como uma fonte de recursos da qual o professor pode lançar mão para alcançar seus objetivos, a pesquisa que estamos desenvolvendo se volta para o estudo de *sites* que propõem atividades de ensino-aprendizagem de E/LE. Os PCNs ressaltam a leitura como a habilidade mínima a ser trabalhada em aulas de LE. Portanto, cabe investigar como o processo leitor figura em tais fontes digitais.

Assumimos que uma perspectiva sócio-interativa é a desejável para favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora. Mas entendemos que é possível encontrar outras perspectivas no âmbito do ensino. Nesse sentido, nosso estudo adota uma orientação exploratória, a fim de descrever o que se está oferecendo nesse momento na Internet para o ensino de espanhol. Das análises obtidas esperamos poder contrastar as teorias aqui apresentadas e contribuir com insumos para a avaliação do potencial da Internet e do computador para as aulas de E/LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, e textos discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ENSINO DE LITERATURA

———. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Mônica de Castor; VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Transposição didática: a passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol. In: *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Ensino de Línguas*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/CNPq, 2007, p. 531-537.

KLEIMAN, Angela. KLEIMAN, Angela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 1996.

———. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

———. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCK, Ingedore. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.

———. *Texto e coerência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

———. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

———. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, Delia. A importância de dar sentido à leitura. *Revista Nova Escola*. São Paulo. Nº 195, p. 13-15, setembro/2006.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Um modelo interacional de leitura. *Oficina de linguística aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras: Campinas, 1996.

NÓBREGA, Maria. O professor como mediador. Disponível em: <http://www.novaescola.org.br>. Acesso em junho de 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital; aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.