

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E O LETRAMENTO DIGITAL

Ariadina Pereira Galvão (UNIFESSPA)
ariadinapgalvao@hotmail.com

RESUMO

Os anos passaram e novas propostas pedagógicas foram implantadas nas escolas de ensino médio, conforme orientações sugeridas nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, no entanto, na prática, é pouco perceptível nas ações de alguns professores, e neste caso, os de língua portuguesa, ainda permanecem com práticas ancoradas na concepção de ensino de décadas atrás. Para ensinar língua portuguesa atualmente é preciso assumir que o contexto mudou e que os adolescentes e jovens são diferentes, pensam, relacionam-se, e aprendem de maneiras diferentes. Por isso, nesse trabalho, buscou-se conhecer como os professores de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública do município de Rondon do Pará – PA trabalham os letramentos digitais nas suas aulas. Serviram de fio condutor para realização deste trabalho as concepções teóricas dos seguintes pesquisadores: Rojo (2013), Valente (2008), Xavier (2012/13), dentre outros. Os dados produzidos revelaram que os professores de língua portuguesa são formados em letras, em sua maioria, há pouco mais de seis anos, no entanto, eles não receberam em sua formação inicial, nem na formação continuada, base que os orientassem a ensinar língua portuguesa na perspectiva das novas tecnologias da informação e da comunicação, dos novos letramentos.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Novas tecnologias. Formação do professor. Comunicação.

1. *Aproximações iniciais*

Nos últimos tempos, a geração atual vem vivenciando um ritmo mais acelerado em termos de avanços tecnológicos. Há vinte anos, jamais se ouviu falar em *iPhone*, *iPhod*, *iPad*, *Smartphone*, ou seja, celular com tantos recursos como *GPS*, *Wi-Fi*, câmera 20.0 MP e *flash*, filmadora, MP8 *player*, *Bluetooth*, viva-voz, fone, cabo de dados USB e cartão 32GB- *wireless* ultrarrápida. As mudanças estão em um ritmo tão veloz que, em aproximadamente duas décadas, o famoso disco de vinil foi substituído pelo CD/DVD e esse também já sendo substituído pelo pen-drive, cartão de memória dentre outras formas de armazenamento de informações.

As modernas tecnologias não estão distantes de nós, alunos e professores, todos os dias. Num simples olhar é possível perceber que os telefones celulares, os *tablets*, os filmes, as músicas, os jogos, por exemplo, estão presentes nas salas de aula, nos corredores, nos pátios das es-

colas, mediando relações interpessoais, possibilitando transações econômicas, aproximando distâncias, permitindo o acesso rápido às informações. Os estudantes deste século, em particular os alunos da educação básica, são diferentes dos aprendizes de décadas atrás. Eles têm acesso fácil a uma multiplicidade de informações, têm habilidades para lidar com os recursos multimidiáticos, conhecem maneiras dinâmicas de acessar o conteúdo que lhes interessam. Obviamente, é difícil mensurar a qualidade da informação acessada por esses alunos quando utilizam os meios digitais. Esse usuário ativo é capaz de encontrar rapidamente uma resposta para suas questões.

Estudos prévios e experiências empíricas, mostram que as tecnologias não estão muito presentes na didática dos professores, nos materiais didáticos e nas aulas de prática de ensino das instituições formadoras de professores e de educandos da educação básica no Brasil. Acredita-se que as mudanças vividas no dia a dia, também deveriam provocar alterações no modo de ensinar a língua portuguesa, especialmente, no ensino médio, exatamente no nível de ensino que atende adolescentes e jovens que estão imersos nesse universo tecnológico.

Para verificar em que medida essa hipótese se confirma ou não, neste trabalho, buscou-se conhecer como os professores de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública do município de Rondon do Pará trabalham os letramentos digitais nas aulas, bem como, procurou-se identificar em que medida esses professores tiveram formação inicial/continuada para trabalhar com os letramentos digitais nas aulas de língua materna.

Na expectativa de alcançar esses objetivos, procurou-se ancorar nas concepções teóricas de Rojo (2013), Soares (2002), Valente (2008), Xavier (2012/13) dentre outros que discutem a tecnologias e o ensino de língua portuguesa.

2. *Conhecendo letramento, multiletramento, texto, hipertexto, gênero para melhorar o ensino de língua portuguesa*

Com o advento e o uso mais intenso das novas tecnologias, estudos teóricos apontam que no contexto de ensino, especialmente no ensino da língua portuguesa, há uma busca por um ensino de caráter diferenciado, com foco na necessidade de um posicionamento mais crítico, de uma prática de ordem mais colaborativa e reflexiva. Nesse contexto, são dis-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

cutidos e trazidos à tona aspectos como novo letramento, multiletramento, texto, hipertexto, gênero etc.

De acordo com Lankhear e Knobel (2007), citado por Lima & De Grande (2013, p. 42),

os novos letramentos como aquele que apresentam interações produtivas entre dois elementos: novas possibilidades técnicas e novo *ethos*. O novo *ethos* envolve uma nova ética, um novo conjunto de valores para lidar com os discursos, sendo este elemento o principal critério definidor dos novos letramentos para esses autores.

Segundo Marsaro (2013, p. 178), com base em Lankhear e Knobel (2007), os novos letramentos compreendem duas frentes: a técnica – a digitalidade – e o *ethos*. Segundo esses teóricos, somente a inclusão digital não pode ser caracterizada como novos letramentos, para ser considerado novos letramentos, é necessário que haja novo *ethos* “se o letramento não tem algo do que chamamos de novo *ethos*, não podemos considerá-lo como um novo letramento, mesmo que ele tenha algo de tecnicamente novo”. (MARSARO, 2013, p. 178, *apud* LANKHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7)

Diante de tais pressupostos, no novo letramento, é indispensável que haja uma nova forma de relacionar com as novas tecnologias e que as leituras e escritas por meio delas façam sentidos para o usuário e o possibilite integrar socialmente.

Rojo (2013) compartilha da afirmação feita por Lankhear e Knobel (2007) e defende que os textos contemporâneos propõem novos desafios aos letramentos e às teorias e faz menção aos multiletramentos articulados pelo grupo de Nova Londres.

O conceito de multiletramentos, articulado pelo grupo de Nova Londres, que busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Para essa teórica, uma educação linguística para os alunos da contemporaneidade deve apresentar um projeto de futuro que contemple três eixos essenciais: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). No primeiro – no âmbito do trabalho – é necessário apresentar aos alunos uma pedagogia do pluralismo, ou seja,

uma forma particular de aprender e conhecer o mundo no qual possibilite analisar de forma crítica a diversidade local e global. O segundo - no âmbito do pluralismo cívico – cabe à escola desenvolver nos alunos habilidades de vivenciar e respeitar identidades multifacetadas referentes aos diferentes modos de vida dos indivíduos e no terceiro - no âmbito da vida pessoal – é urgente que a escola eduque os alunos para que eles possam fazer a leitura crítica de mundo e possa compreender as diversidades e os interesses culturais.

A referida pesquisadora (ROJO, 2013) faz severas crítica às práticas escolares de letramentos que não se fundamentam nesses três pilares (a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e no âmbito da vida pessoal) haja vista, que segundo ela, ainda há escolas e materiais didáticos sedimentados em caráter normalizador e regulador que não desenvolvem no aluno habilidades essenciais para a vida na sociedade atual. Nesse sentido, a autora afirma que, as escolas precisam possibilitar aos alunos novas formas de aprendizagem.

Na perspectiva dos multiletramentos, a escola deve apresentar uma variedade de linguagens e discursos que promovam a interação entre outras línguas, que possibilite ultrapassar fronteiras, e graças à internet e softwares atuais tudo isso se tornou possível, mas para consolidação desses letramentos digitais é urgente à formação de professores que tenham essas habilidades, para que as desenvolvam com seus alunos. A preparação de educadores para desempenhar essas habilidades é outro grande desafio da educação. As tecnologias digitais aos poucos têm chegado às escolas na forma de computador (alguns ligados à internet), televisão, máquina digital, *tablet* dentre outros, mas infelizmente apenas um pequeno grupo de professores e/ou técnicos pedagógicos lotados nos ambientes informatizados das escolas recebe capacitação, quando recebem, para fazer uso desses equipamentos. Entretanto, a maioria dos professores não tem acesso ou não sabe como utilizar essas tecnologias no desenvolvimento de suas aulas.

É notório que os novos letramentos se constituem como novos desafios à educação. As tecnologias digitais têm possibilitado novas formas de leitura e escrita na vida das pessoas, por isso, mais cedo ou mais tarde, as escolas precisarão trabalhar com esses letramentos digitais, possibilitando assim que as aulas sejam mais contemporâneas. A escola necessita incorporar com urgência o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, a escrever e a expressar por meio delas. (VALENTE, 2008)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Segundo Marcuschi (2008, p. 198),

Mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual *ou se isso não é sua atribuição?*

Devido a questionamentos dessa natureza, é que se torna indispensável, que o professor, nesse caso, o de língua, dê o tratamento didático apropriado à inúmera quantidade de gêneros surgidos, bem como, ao volume de informações disponíveis para os alunos na rede, que o professor eduque o aluno para realização de leituras e produção de textos na perspectiva do hipertexto.

Para uma melhor compreensão de hipertexto é interessante, primeiro, conceituar texto. Para Xavier (2001), o texto é concebido como “forma de cognição social”, ou seja, o texto está relacionado ao conhecimento e envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, dentre outros. O texto é em si é a manifestação do próprio conhecimento. “Os textos, eles mesmos são a essência do conhecimento, matéria prima do saber e não só recurso técnico que viabilizam a exposição de saberes outros *in abstracto*, que ganham visibilidade e concretude, quando textualizado”. (XAVIER, 2001, p. 166)

Segundo Koch (2009) para se conceituar texto depende da concepção que se tenha de língua e de sujeito, por isso, será apresentada a concepção de língua como representação do pensamento, na concepção como código e na concepção interacional. Na primeira, o sujeito é visto como um produto, não lhe cabe fazer inferências, exercer um papel essencialmente passivo. Na segunda, a língua é tida como mero instrumento de comunicação. Predomina um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificada pelo leitor ou ouvinte. Nesta, o papel do decodificador é também passivo. Na última, na concepção interacional (diológica) os interlocutores são tidos como sujeitos ativos e a interlocução depende de um contexto sociocognitivo.

Koch (2009) advoga em defesa da última concepção. Nessa perspectiva, os sujeitos interagem entre si e o sentido é construído a partir da interação entre os sujeitos, incluindo-se também o contexto sociocognitivo.

Marcuschi (2008, p. 72) traz ao cerne dessa discussão a seguinte afirmativa: “texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras

são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Com isso, ele amplia essa discussão sobre a concepção de texto e enuncia que o texto é um evento da comunicação em que envolve as ações linguísticas, sociais e cognitivas. Na ótica desse teórico o texto é uma unidade comunicativa, uma unidade de sentido que se realiza tanto no nível do uso como no nível do sistema, ambos têm suas funções de grade importância na produção textual, visto que, o texto é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.

Nesse sentido, se há um texto é preciso haver significação, que depende diretamente de interpretação. Assim, o texto depende de interpretação para existir enquanto tal. Não há sentido sem interpretação, isto é, o sentido não está no texto de antemão, simplesmente esperando para ser decodificado, ele precisa ser construído e é esse o papel da interpretação, que se dá tanto da parte de quem fala ou escreve quanto de quem analisa.

Segundo Koch (2009, p. 61) “todo texto é um hipertexto”, a outra parte do princípio que os textos normalmente fazem referências a outros textos, seja na nota de rodapé ou na apresentação de citações que completam o sentido do texto, afirma que a diferença entre o hipertexto eletrônico e hipertexto impresso está apenas no suporte utilizado e na agilidade do acesso.

Para Marcuschi (1999, p. 21) o hipertexto é um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial, cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas. Considerando que a linearidade linguística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal e funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada.

Marcuschi (1999) ao definir hipertexto, deixa claro que ele não é um gênero textual, nem um suporte que agrega vários gêneros, mas sim um tipo de escritura, segundo esse teórico, o leitor realiza a leitura livremente, podendo navegar por onde o interessar, sem se preocupar com a linearidade, quem define o rumo a ser tomado é o leitor, e ainda, o leitor é coautor do texto.

O mesmo pesquisador pontua as principais características que determinam a natureza do hipertexto: a) a não linearidade – a flexibilidade

de navegação entre os textos interligados por nós; b) a volatilidade – os textos não tem a mesma estabilidade dos impressos; c) topografia – é um texto sem uma hierarquia pré-estabelecido nem tópicos; d) fragmentariedade – possível mudança constante e fragmentos que possibilita idas e vindas; e) acessibilidade ilimitada – acesso ilimitado a qualquer assunto como dicionários, enciclopédias etc. f) multissemiótica – possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não verbal (música, cinematográfica, visual e gestual); g) interatividade – contínua relação de um leitor-navegador com múltiplos autores em tempo real e, h) interatividade – diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual marcada pela recursividade de textos ou fragmentos na forma de citações, notas, consultas etc.

Marcuschi (1999) enuncia, ainda, que o grande desafio frente ao hipertexto não está na definição do termo, nem na produção do mesmo, mas na área do ensino, e nesse caso particular, no ensino de língua, visto que, “o hipertexto acarretará redefinições curriculares, revisão e identificação de fontes, estabelecimento de um corpo de conhecimentos que possibilite a ordenação do fragmentário”. (MARCUSCHI 1999, p. 40)

Já Xavier (2001) define hipertexto a partir da concepção de texto como forma de cognição social que estrutura e forma o conhecimento. Para ele o hipertexto surge a partir da digitalização, ou seja, o texto digitalizado se torna um hipertexto e este é “um constructo semiótico produzido sobre a tela do computador, um novo modo de enunciação que surge no seio da contemporânea sociedade da informação neste século XXI”. (XAVIER, 2001, p. 167)

Diante da declaração feita por Xavier (2001) pode-se inferir que o hipertexto teve sua origem após a prática da digitalização dos textos com o advento do computador. Ele reafirma ainda que, o hipertexto pode ser concebido como um sistema material ou uma tecnologia intelectual, visto que, o ator humano interage com as informações produzidas. O hipertexto permite que o leitor tenha liberdade para navegar conforme sua necessidade e interesse, haja vista, o hipertexto não tem uma linearidade rígida, assim o leitor pode ter acesso a diversos links. “O hipertexto, convida o leitor a reorganizar esta estrutura originalmente descontínua, a bel-prazer, e ele assim o faz em seu “surfer” virtual, em suas idas e vindas a certos hiperlinks, nós ou sítios durante a leitura-navegação”. (XAVIER, 2001, p. 167)

Para Koch (2009, p. 63), o hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. Segundo a maioria dos autores, o termo designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real.

No hipertexto o leitor tem inúmeras possibilidades de acesso, as quais contribuem para ampliação do sentido do texto, além de fazer do autor um coautor do texto. Com a infinidade de links disponíveis e de fácil acesso e de forma não linear torna o texto mais interessante. No entanto, o navegante deve-se tomar cuidado para não se afundar nesse mar de informação.

Esses teóricos informam que esta justaposição de textos, sons e imagens quando se aglutinam ao hipertexto transforma-se na multimídia ou conforme denomina Santaella (2007) hiperfídia. Assim, a hiperfídia se refere “ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal”. (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 41, *apud* SANTAELLA, 2007, p. 294)

Diante das infinitas possibilidades de navegações possíveis por meio do hipertexto, a presença do professor é de fundamental importância para orientar o aluno na busca do objetivo previsto, para que ele não se perca por este infinito mar que é a internet. A participação do professor é necessária para que o aluno selecione informações úteis para melhor qualidade da leitura, visto que, conforme salienta Campos (2012) que ao ler no espaço virtual, o leitor torna-se numa espécie de link, que se une a sintaxe digital do hipertexto. Assim, pela dimensão das textualidades digitais surge o que a autora denomina de leitor-tecnológico, consequentemente surge o aluno sujeito-leitor-tecnológico.

3. O ensino de língua portuguesa e as tecnologias em documentos oficiais no Brasil

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM, 1999), sinalizam para um ensino de língua portuguesa uma dimensão interacional e discursiva da língua. Eles postulam, ainda, que os dois eixos centrais de base de estudo da língua materna devem se fundamentar no uso da língua oral e da escrita, bem como, compreender os sistemas simbólicos das diversas formas de linguagens no meio social.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (PCNEM, 1999, p. 107).

Antunes (2003), ao refletir sobre a aula de língua portuguesa, afirma que ainda há uma prática reducionista no ensino da língua nas escolas. Desde o ensino fundamental ao ensino médio, os professores se detêm no ensino das palavras e das frases descontextualizadas. A autora enfatiza que práticas dessa natureza ainda são constantes nas escolas, mesmo que, os documentos norteadores da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, proponham um ensino da língua numa outra perspectiva.

Os PCNEM (1999) imprimem uma orientação pedagógica com abordagens que vão ao encontro das necessidades dos novos tempos, e, em relação ao ensino de língua, são condizentes com as concepções que os recentes estudos linguísticos postulam como prioritárias, por exemplo, o enfoque no discurso e não no sistema linguístico em si, como fora no passado. Essa postura incorpora as contribuições dos estudos sobre os gêneros discursivos (orais e escritos) às orientações para produção de material didático, com vistas a um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades pressupostas pelas práticas de linguagem sociais nas suas diferentes modalidades.

A aplicação educacional de ferramentas da era digital, mais do que nunca, põe os imperativos de assumi-la nas novas concepções de ensino-aprendizagem, de adaptar-se às tecnologias eletrônicas e de incorporá-las às práticas pedagógicas. O ensino médio precisa desenvolver estratégias de ensino que possibilite aos alunos um grau de (multi)letramento que os preparem para a vida em sociedade, que ampliem as práticas de letramentos nas quais os jovens estão envolvidos no dia a dia, tais como e-mails, sala de bate papo, portais de busca, sites de relacionamento dentre outros.

Segundo Souza (2012, p. 15), muitas das práticas de (multi)letramento, porém, não são reconhecidas pela escola. Permanece, portanto, uma “invisibilidade” em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens que demandam ler, escrever e falar. O grande desafio do professor de língua portuguesa, especificamente, no ensino médio, parece ser ensi-

nar na perspectiva do (multi)letramento, que vai além do letramento grafolinguístico; chegando na perspectiva dos letramentos digitais.

Para verificar-se quais as práticas de (multi)letramento reconhecidas em uma escola pública do norte do Brasil, descreve-se, de modo sintético, na sequência, o percurso percorrido.

4. *Percurso metodológico*

A pesquisa em questão foi realizada numa escola estadual de ensino médio, situada no centro da cidade de Rondon do Pará, sudeste do Estado do Pará que atende, em média, 1.800 alunos. Embora situada no centro da cidade o seu público é de alunos dos mais diversos níveis socioeconômicos, desde a classe menos favorecida à mais prestigiada socioeconomicamente, visto, ser a única escola de ensino médio público existente na cidade. No turno matutino, a maioria dos alunos é da classe média, filhos de empresários, funcionários públicos ou liberais e mora no centro da cidade, com a faixa etária entre quatorze a dezoito anos. No turno vespertino, além dos adolescentes, há uma quantidade significativa de jovens e adultos, principalmente senhoras, em sua maioria, oriunda dos bairros e regiões periféricas da cidade. Já no turno noturno, os alunos têm acima de dezoito anos, são trabalhadores como, ajudante de pedreiro, entregadores de compra em supermercado, domésticas, babás, ou seja, pertencentes à classe empobrecida e dividem o estudo com o cansaço do dia a dia.

Para verificar como o (multi)letramento vem sendo processado na escola, o levantamento de dados foi realizado por meio de questionários semiestruturados aplicados aos professores, coordenadores e gestor da escola. Os questionários foram elaborados com perguntas específicas a cada categoria. Depois do levantamento de dados, a partir das respostas dos questionários, os resultados foram organizados em categorias e analisados à luz das teorias abordadas.

5. *Apresentação dos resultados e análise dos dados*

Os dados revelaram que, embora os professores possuam graduação em letras, 75% deles não possuem formação voltada para o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Esse elevado índice, no mínimo, é preocupante, tendo em vista que todos os professores pesqui-

sados possuem curso superior e já ministram a disciplina de língua portuguesa há mais de cinco anos. A maioria dos profissionais interrogados não foi contemplado, na formação inicial, com alguma formação que os colocassem em contato com as tecnologias da informação e da comunicação. Fonseca (2008) compreende que a formação do professor de língua portuguesa é de responsabilidade do curso de letras, e este, por sua vez, deve capacitar o acadêmico para que ele possa desenvolver habilidades e, conseqüentemente, promova o ensino de língua portuguesa.

Esses dados instigam-nos a uma discussão sobre a necessidade premente de inserção de novos paradigmas para o curso de letras - que forma os futuros professores de língua portuguesa. Dentre outras competências, o curso deverá desenvolver, nos egressos, habilidade para analisar, interpretar e aplicar os recursos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, a função e a organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e de recepção da realidade que esses professores enfrentarão nas suas salas de aulas.

Na pesquisa, foi notificada que 75% dos professores apresentam dificuldade em trabalhar com os novos aparatos tecnológicos. Este paradoxo se estabelece pelo fato de, diariamente, os adolescentes e jovens interagirem com as tecnologias, através de meios eletrônicos, informações audiovisuais, sites de relacionamentos, entre outros, e, os professores, por sua vez, tradicionalmente, conduzem suas vidas e suas aulas baseadas em práticas usuais e quando estão diante de novas técnicas e novos instrumentos tecnológicos, acabam reproduzindo os modelos tradicionais de ensino. Os alunos, devido à presença constante dos meios de comunicação, possuem um comportamento diferente dos professores, eles agem e pensam por meio de outra razão cultural – são considerados “nativos da era digital”.

Os dados reafirmam que esses professores não receberam em sua formação inicial a devida atenção quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, visto que, 65% dos entrevistados declararam ter adquirido conhecimentos relacionados às tecnologias da informação e da comunicação a partir de iniciativas próprias.

Vivemos em uma época em que as transformações estão acontecendo de forma constante, em que o conhecimento é renovado a cada momento. As mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois, passa-se a exigir deles, novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente. Isso indi-

ca que o professor de língua materna use alguns recursos tecnológicos no dia a dia, ele também deve aprimorar constantemente os conhecimentos em termos de ensino mediado por tecnologias, principalmente, no âmbito digital, por ser o meio, pelo qual, os alunos, atualmente, com maior frequência, têm acesso às leituras e as escritas. Sob essa ótica, Xavier (2013, p.3), afirma que:

A competência para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não verbal. O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos.

Ainda referente à questão de como os professores adquiriram seus conhecimentos em relação às tecnologias da informação e da comunicação, observa-se que a vinculação entre a teoria e a prática nem sempre ocorre nos cursos de letras, causando dessa maneira uma extrema dificuldade para o professor que se relacionará com alunos inseridos no mundo digital.

Ao verificar a regularidade com a qual o professor faz uso das tecnologias da informação e da comunicação para mediar e/ou tornar mais atrativa as aulas de língua portuguesa, a exemplo do que diz Indezichak (2012, p. 2) “dentre as reclamações de escolas está a de que os alunos não aguentam mais a forma das aulas, do fosso entre os conteúdos das aulas e a vida”. Nesse sentido, constatamos que mais de 50% dos professores entrevistados utilizam os recursos tecnológicos disponíveis na escola (DVD, internet, projetor de slides) com pouca frequência, isto é, às vezes e/ou raramente. A questão que se impôs, neste contexto, girava em torno de saber o professor de língua portuguesa do ensino médio propicia, de modo diferente e inovador, aos alunos da geração atual, uma vez que, esses alunos já têm, no dia a dia, múltiplas oportunidades para aprender.

Lima e de De Grande (2013) levantam essa questão apontando que as novas tecnologias trazem consigo novas possibilidades de aprendizagem e por meio dessas, o aluno envolve-se com textos mais complexos, uma vez que, diante dos hipertextos e dos textos multimodais o leitor precisa interpretar gráficos, imagens, vídeos e outros recursos utilizados no texto hipermediático.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O professor de língua portuguesa, por sua vez, precisa reconhecer que as metodologias das aulas que ele ministrava há dez anos, não são mais viáveis e interessantes. Mudou-se a forma de aprender na era digital, conseqüentemente deve-se mudar o modo de ensinar. Os alunos precisam ser concebidos como sujeitos de conhecimento que necessitam ter à sua disposição ofertas variadas para favorecer o processo de formação que melhor adapte às suas possibilidades de aprendizagem. E as tecnologias da informação e da comunicação podem colocar à sua disposição diversas opções para a construção do conhecimento.

Valente (2008) declara que, com a presença das tecnologias da informação e da comunicação, novas possibilidades de expressão e comunicação são suscitadas na sala de aula. Nessa diretiva, torna-se óbvio que devem emergir também novas formas de ensinar língua portuguesa, a fim de desenvolver nos alunos do ensino médio habilidades de realizar a leitura e produção dos textos multimodais de modo crítico. Soares (2000), fundamentada em Levy (1999), afirma que a escrita na tela possibilita a construção de textos completamente diferente do texto produzido no papel.

Frente à afirmativa de Soares (2000), percebe-se a urgente necessidade do professor de língua, não se limitar a trabalhar textos impressos ou escolarizados, mas ir além, possibilitar aos alunos navegar, sem naufragar, no imenso mar do hipertexto. Segundo Soares (2000, p.150), “é escrito e é lido de forma multilinear, multisequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidade, sem que haja uma ordem predefinida”, ao contrário do texto no papel que é escrito e lido linearmente, sequencialmente, uma página após a outra.

Se o hipertexto é produzido e lido de modo diferente do texto impresso, neste contexto sócio histórico, o professor de língua portuguesa necessita estar alinhado com a cibercultura, deve propor uma reformulação no currículo escolar, no qual não se permita mais apresentar o conteúdo de língua portuguesa de modo isolado e distante da realidade, mas sim, promover o conhecimento conectado em redes de saberes, numa lógica não conteudista e não linear.

A esse respeito, Marsaro (2013) é categórico ao expor que os novos letramentos caracterizam duas frentes - a digital e o *ethos*, ou seja, há a necessidade do indivíduo além de possuir conhecimentos relacionados ao contexto digital, este impreterivelmente precisa mudar a forma como se relaciona com a tecnologia, que essa sirva para construção do conhe-

cimento individual e coletivo. Por isso, Rojo (2013) critica as práticas escolares, que não se fundamentam na diversidade produtiva, no pluralismo e no âmbito da vida pessoal.

Na tentativa de ampliar a discussão em questão foi-lhes perguntado em que medida os professores de língua portuguesa se sentem à vontade para trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula. 50% dos entrevistados responderam que se sentem à vontade, enquanto os demais 50% declaram que não. Esses dados nos permitem inferir que, mesmo alguns professores tendo conhecimento do uso das tecnologias da informação e da comunicação e as utilizando no seu cotidiano, não se sentem seguros para trabalhar com o aluno. Esta situação remete mais uma vez a questão da falta de formação do professor nessa área para desenvolver atividades que utilizem as tecnologias da informação e da comunicação como meio de promover o ensino de língua portuguesa conforme a proposta pretendida nos PCEM (1999, p.132), na parte de orientações sobre linguagens, códigos e suas tecnologias, quando propõem que:

É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas a competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins.

Nessa perspectiva, se os professores de língua portuguesa do ensino médio, cujo público alvo atendido é constituído por adolescentes e jovens, em sua maioria, tem domínio das novas tecnologias, não trabalharão os novos gêneros numa perspectiva crítica na escola, onde esses alunos adquirirão a capacidade crítica para analisar os gêneros digitais? A aplicação educacional de ferramentas da era digital, mais do que nunca, põe os imperativos de assumir as novas concepções de ensino-aprendizagem, de adaptar-se às tecnologias eletrônicas e de incorporá-las às práticas pedagógicas.

Pozzo e Aldama (2014, p. 13) com base em Morin (1999) enriquece essa discussão quando enfatizam que:

A passagem de uma epistemologia realista centrada na transmissão de conhecimentos “verdadeiros”, consolidados, para uma gestão da incerteza, mais características dos tempos atuais, conhecer e saber hoje não é apropriar-se de verdades, mas sim gerir a incerteza própria destes tempos, as tecnologias da informação e da comunicação devem ser uma ferramenta essencial para dotar os alunos de competências para navegar nessa incerteza.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Essas considerações nos levam a perceber claramente que se faz necessário que o professor, no caso desta pesquisa, o de língua portuguesa, assuma que o mundo mudou e os jovens são diferentes, pensam, relacionam-se e aprendem de maneiras diferentes. Atualmente, para o indivíduo ser considerado letrado, impreterivelmente deve-se conseguir realizar de forma crítica as leituras hipermediáticas, e isso implica, ir além de saber manusear os equipamentos tecnológicos.

Nessa diretiva, Rojo (2013), deixa a entender que, em consequência da globalização a letra (escrita) passa a ser apenas mais um componente que configuram os padrões multimodais de produção de sentido, com isso, os padrões grafocêntricos dos letramentos de base naturalmente linguísticos vão cedendo lugar aos híbridos multi-hipermediáticos. A mesma autora complementa ainda que, com essas novas formas de produção de textos, o texto escrito não é mais tão suficiente, acrescenta-se ao texto escrito outros signos de outras modalidades (imagem estática, imagem em movimento, som fala) e alguns desses textos não são exclusivos do texto digital, mas estão presentes também no texto impresso.

Esses textos multimodais fazem parte do dia a dia dos alunos do ensino médio, o ambiente de socialização dessas crianças e jovens transforma-se numa velocidade irrefreável, eles chegam à escola, como já mencionado, com uma “bagagem digital” quase sempre, bem maior que os conhecimentos dos professores sobre o contexto digital. Por isso, para consolidação dessa pesquisa, fez-se necessário conhecer qual a opinião dos pesquisados sobre a importância do professor de língua portuguesa possuir o conhecimento sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse ponto foram unânimes, todos concordam que é necessário que o professor tenha tal conhecimento.

Diante desse prisma, as possibilidades de comunicação que se encontram hoje de um modo geral na sociedade por meio das tecnologias digitais e mídias propõem ao professor a repensar o seu processo de ensino, uma vez que, os letramentos ultrapassaram as fronteiras dos letramentos tipográficos e estendeu-se de modo irrefreável a novas modalidades de leitura e escrita, desencadeando assim novas práticas e eventos de letramentos.

6. Aproximações finais

Xavier (2013) traz algumas inferências quanto ao ensino da atualidade, um tanto pertinente nesse momento. Ele afirma que, atualmente, deve haver um “jeito novo de ensinar” o ensino não deve mais ser centrado no professor, mas no aluno. Deve-se priorizar a participação ativa do aluno, promover a realização do trabalho coletivo, que o aluno possa desenvolver habilidades coletivamente; que o professor deve desenvolver aprendizagens adequadas às mudanças do mundo por meio de um ensino mais dinâmico, com uso de materiais didáticos on-line, ou seja, desenvolva competências voltadas para a era da informática.

Tais considerações são relevantes no ensino de língua portuguesa, especificamente, no ensino médio, para que o professor interaja com o aluno e utiliza-se tanto de uma linguagem, quanto de recursos que são familiares aos alunos dessa faixa etária. Não se concebe mais que o professor de língua portuguesa ignore a linguagem utilizada pelos alunos, as novas formas de leitura e escrita que esses adolescentes e jovens vêm utilizando, quer queira, ou não, o professor precisa aprimorar seus conhecimentos quanto ao uso dessas novas tecnologias, para assim, comunicar-se com os seus alunos.

Diante das evoluções ocorridas, uma das funções do professor de língua portuguesa é criar estratégias para que os alunos façam, não apenas um bom uso das ferramentas, mas também, as apliquem de maneira construtiva e significativa ao seu conhecimento. O professor de língua portuguesa, precisa aprimorar seus conhecimentos no âmbito das tecnologias da informação e da comunicação, para assim, instrumentalizar seus conhecimentos no direcionamento dos novos letramentos, uma vez que, o letramento digital, conforme apresentado ao longo desse trabalho, ficou entendido como o domínio das técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias.

Fica entendido que, a negação dos letramentos digitais aos alunos, em especial, no ensino médio, principalmente alunos de escolas públicas, torna-se uma forma óbvia de exclusão social, pois a maioria desses alunos é de classe social baixa e muitas vezes, não têm acesso aos novos letramentos digitais, muitos tem acesso a algumas tecnologias modernas, como o celular, por exemplo, no entanto, não usa os recursos disponíveis no aparelho de modo a contribuir com a sua formação intelectual e linguística.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. – Brasília: Ministério da educação, 1999.

CAMPOS, Magna. Leitura e pós-modernidade. *Revista Presença Pedagógica*, vol. 18, n. 106, p. 16-22, jul./ago. 2012.

INDEZEICHCK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Disponível em:

<<http://www.diadieducação.pr.gov.br/portals/pde/Arquivos/19-4pdf>>.

Acesso em: 06-10-2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Mariana de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2013, p. 37-59.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: _____. *Línguas: instrumentos linguísticos*, Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARSARO, Fabiana Panhosi. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 175-191.

POZO, Juan Ignácio; ALDAMA, Carlos de Almeida. A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital. *Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, ano V, n. 19, p. 10-13, dez 2013/fev 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (Org.). *Escol@ conectada os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. *Pátio: Revista Pedagógica*, ano XI, n. 44, nov.2007/jan. 2008.

XAVIER, Antônio Carlos. Processo de referenciação no hipertexto. *Caderno de Estudo Linguístico*, Campinas, n. 41, p. 165-176, jul./dez.2001.

_____. *Letramento digital e ensino*. Disponível em:
<<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 09-01-2013.