

## **INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS**

*Uagne Coelho Pereira (UFT)*

[uagnetjletras@hotmail.com](mailto:uagnetjletras@hotmail.com)

*Leicijane da Silva Barros (UFT)*

[leicijane@hotmail.com](mailto:leicijane@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

### **RESUMO**

Integrar o currículo formal com as inúmeras tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) tem sido um dos desafios da escola, que também busca soluções para melhorar a prática de leitura e escrita em sala de aula. Em virtude disso, o presente trabalho se propõe a apresentar algumas experiências significativas em que a tecnologia foi articulada ao currículo escolar, mais especificamente em atividades de leitura e escrita, tomando como lócus de pesquisa a Escola Municipal William Castelo Branco Martins, que é contemplada com o PROUCA, programa do governo federal que disponibiliza *laptops* educacionais na proporção 1:1 (um computador por aluno). Os resultados demonstraram a relevância das mídias digitais, que aliadas a propostas metodológicas estruturadas, potencializam o currículo e favorecem a formação de leitores e escritores profícuos.

**Palavras-chave:** TDIC. Currículo. Formação de leitores e escritores.

### **1. Introdução**

Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2009, pelo Instituto Pró-Livro – IPL<sup>2</sup>, 45% da população brasileira não lê nenhum livro por ano e desses, 53% dizem simplesmente não ter interesse e os demais 42%

---

<sup>2</sup> O Instituto Pró-Livro é uma associação, criada em 2006, de caráter privado e sem fins lucrativos, mantida por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

afirmam ter dificuldade. Essa triste estatística só confirma uma realidade que também é comum entre crianças e jovens em fase escolar.

Muitos desses estudantes não têm uma experiência desafiadora com a leitura, pelo contrário, são vítimas de uma tarefa burocrática que não lhes desperta o interesse, aumentando as crescentes estatísticas que apontam a falta desse hábito na população.

Se, por um lado, os índices relacionados à leitura são alarmantes, por outro, as possibilidades oferecidas pelas mídias digitais em relação a tal prática, só tendem a aumentar. É imprescindível, portanto, que o professor conheça essas ferramentas e as explore em atividades pedagógicas significativas.

Ao contrastar essas duas realidades, pode parecer difícil articular práticas de leitura e escrita, com as ferramentas tecnológicas, mas observando que o computador é um instrumento alfabético que corrobora para o desenvolvimento de letramentos variados (digital, sonoro, visual, informacional), por que não aliar o ato de ler e escrever ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)?

Ao longo desse trabalho, embasados nos pressupostos teóricos de autores como Antunes (2003), Almeida e Valente (2011), objetivamos promover uma discussão acerca dos percalços encontrados nas práticas de leitura e escrita na escola, apontando por meio de experiências significativas, como as mídias digitais podem contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

## ***2. A problemática da leitura e da escrita no contexto das escolas públicas***

A leitura é uma das atividades tão constantes em nossas vidas, que muitas vezes, nem percebemos o quanto a praticamos. Entre os vários modos de aquisição de informação, a leitura é responsável por gerar novos conhecimentos e sendo ela um processo, está em constante transformação, se estruturando a partir de interações com vários formatos de texto, conforme sugere Sabota,

Quando assistimos à televisão, estamos emitindo nossa leitura sobre o assunto mostrado; quando observamos um quadro, efetuamos a leitura do desenho nele representado; quando lemos um aviso de trânsito, estamos efetuando uma leitura, quando nos deparamos com um artigo de revista, estamos também lendo. (2002, p. 20)

Como se pode notar, o ato de ler está atrelado a alguns fatores importantes, como a seleção de temas e a ativação de conhecimentos prévios. Depois desta etapa, o indivíduo filtra os propósitos de leitura de acordo com suas necessidades, experiências e objetivos, sendo possível registrá-los por escrito. No entanto, para que o indivíduo tenha mais eficácia no desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade e isso tenha efeitos significativos sobre a escrita, é preciso que ele leia consideravelmente, afinal de contas,

elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Com base nisso, percebe-se o quanto a leitura e escrita são atividades indissociáveis, sendo necessário então repensar ações e metodologias desenvolvidas em sala. Desde a década de 1970, esse tema tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em congressos, de modo que muitos autores alertaram para uma “crise de leitura” nas escolas brasileiras.

Ao abordar essa temática, os pesquisadores costumam apontar com frequência a falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leituras, face ao reduzido número de bibliotecas escolares e/ou salas de leitura (SILVA, 1986; GARCIA, 1992) e a má formação do professor de língua materna em cumprir os referenciais metodológicos voltados para a essa atividade (MATÊNCIO, 1994; ANTUNES, 2003).

Esses resultados são claramente vistos na sala de aula, onde encontramos alunos que não conseguem interpretar textos e expressar-se oralmente ou por escrito. Nesse processo, pais, professores e alunos têm sua parcela de culpa. Afinal, há muitos professores que não são leitores, pais carentes social e culturalmente e alunos que trocam facilmente os livros pelo *vídeo game*. O fato é que a escola encontra dificuldades para formar leitores.

Entre os questionamentos apontados, muito se argumenta sobre as metodologias empregadas para a efetivação da leitura. Como professores de escola pública, presenciamos o esforço em desenvolver atividades que incentivem a prática de ler e produzir textos em sala, mas ainda de um

modo descontextualizado, simplesmente para preencher fichas, estudar gramática e ortografia.

O trabalho com a leitura deve ser criterioso e começa com a mudança de postura por parte do professor, que deve ser leitor assíduo. “O professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que ler” (LAJOLO, 1993, p. 108), pois dessa maneira conseguirá convencer seus alunos mais pelo seu exemplo, do que pelo discurso enfatizador sobre a importância da leitura.

Quando o professor é leitor assíduo, ele contribui com a formação da criança-leitora, incentivando-a a ler, apresentando-lhe indicações de livros e abrindo seus olhos para uma consciência crítica na hora de ler. Nesse sentido, Bragatto Filho (1985) entende que o professor deve conhecer a natureza do texto, sua essencialidade, sua potencialidade e sua universalidade para então formar bons leitores. Mas o que caracteriza um bom leitor?

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa (...) implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30)

Como se pode notar, a leitura enquanto prática social deve ser analisada, discutida e não apenas decodificada, com significados prontos e acabados. Os aprendizes precisam aprender a concordar/discordar do que leem, demonstrando suas opiniões e assim, formulando suas próprias concepções a partir do que leram, numa interação com a realidade social do qual vivem.

Com base nisso, é fundamental a escolha dos textos privilegiados na leitura em sala, principalmente, aqueles que se encontram nos livros didáticos. Muitos desses são a única alternativa do professor, que não tem acesso a livros de literatura corrente, em razão da falta de bibliotecas. Com as descobertas das ciências da linguagem e da aprendizagem, passou-se a questionar também os livros destinados a escola pública e as avaliações acerca desses confirmam essa atual crise.

Quando se analisa o tratamento da leitura em grande parte dos livros didáticos, percebe-se que ele reforça a metodologia aplicada pelo professor ao explorar textos de modo fechado, sem margem para a reflexão, com perguntas óbvias que não formam leitores críticos. Assim, analisar e avaliar bem o livro didático pode ser uma das ferramentas para se

efetivar uma mudança no quadro atual da leitura e escrita na escola brasileira.

Diante dessas discussões, não podemos esquecer de mencionar a influência da tecnologia na formação de leitores e escritores. Até que ponto ela contribui para distanciar os aprendizes dos livros ou do ato de ler e escrever? Seria possível atrelar práticas de leitura e escrita utilizando os recursos tecnológicos disponíveis?

### **3. Tecnologia como suporte de práticas curriculares**

As facilidades oferecidas pelos recursos disponíveis nos computadores agradam a professores e alunos, que se veem diante de um leque de atividades a realizar. Entre essas possibilidades, é possível que os alunos busquem informações sobre determinados temas através de textos, imagens e vídeos, contribuindo para resolução de problemas e o desenvolvimento de determinados projetos educacionais.

No entanto, para conseguir elaborar propostas pedagógicas relevantes e direcionar os alunos com mais segurança, o professor precisa conhecer as ferramentas presentes nos computadores, familiarizar-se com os conhecimentos técnicos, tendo em vista a articulação desses com as propostas curriculares em sala.

Nesse ponto é que está o desafio maior das instituições de ensino do país: agregar a tecnologia aos referenciais pedagógicos. Se por um longo período, a justificativa foi a falta de recursos tecnológicos nas escolas, hoje essa realidade vem sendo alterada gradativamente, principalmente, com programas do Governo Federal, que tem disponibilizado *laptops* educacionais às escolas públicas.

Apesar disso, é comum ainda ver professores relutarem em utilizar as ferramentas dos computadores, por receio dos alunos destruí-los ou mesmo por não dominarem as ferramentas de modo a articulá-las a práticas significativas de aprendizagem, contextualizadas com o currículo formal. Nesse aspecto, compartilhamos da concepção de currículo defendida por Almeida e Valente (2011):

O currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para o uso em situações de ensino e aprendizagem, com concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica. (p. 14)

Com base nessa definição, fica claro que o currículo necessita das contribuições oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, dado a sua inserção na sociedade nas últimas décadas e sua contínua evolução. A instituição de ensino que omite essa integração cria uma barreira prejudicial ao desenvolvimento intelectual dos alunos e distancia a escola de jovens e crianças que aprendem em casa através das mídias digitais.

Percebe-se que essa concepção já é compartilhada por grande parte dos profissionais da educação, que tentam romper com seus receios e até buscam familiarizar-se com as tecnologias digitais da informação e comunicação. O desafio maior é romper com as diretrizes curriculares engessadas presentes nas escolas, agregando esses saberes escolares às inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração a problemática da formação de leitores que vem sendo discutida nesse trabalho, presumimos que a tecnologia pode contribuir nesse processo de forma positiva, incentivando a leitura de textos de gêneros<sup>3</sup> variados.

As mídias digitais encontradas atualmente favorecem a prática de leitura e escrita, sendo que o professor que se atenta à rotina dos jovens (e até de crianças) pode perceber que os alunos postam textos literários de importantes escritores da nossa literatura, acompanham análises críticas de filmes baseados em obras literárias ou históricas, manifestando-se acerca dessas e relacionando-as com seu contexto de vida.

Tal exemplo mostra como a tecnologia é capaz de incentivar a leitura e a escrita, algo que infelizmente ainda acontece em ambientes fora da escola. Além disso, revela o quanto os aprendizes estão familiarizados com essas ferramentas, utilizando-as a favor de seu conhecimento.

Partindo do princípio de que a tecnologia atrelada ao currículo formal pode contribuir com a formação de leitores, nos tópicos que seguem, apresentaremos os procedimentos metodológicos escolhidos pelos

---

<sup>3</sup> Com base em Marcuschi, "a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos, organizados e estabilizados em gêneros textuais organizados para o uso em situações". Para ele, "gênero é uma forma textual concretamente realizada e encontrada em texto empírico e materializado. O gênero tem existência expressa em designações diversas, construindo um princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos: o telefone, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor etc." (2001, p. 42-43).

autores e descreveremos duas experiências com a leitura e a escrita que foram realizadas em uma escola municipal de Araguaína – TO.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa foi fundamentada em estudos realizados a partir de obras de teóricos da área da linguagem, tecnologias, currículo e também em experiências práticas desenvolvidas por seus pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas turmas do ensino fundamental de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO: Escola Municipal William Castelo Branco Martins, turmas do 3º e 4º ano. A escolha do *locus* da pesquisa se deveu ao fato de que essa foi a primeira escola da rede municipal a ser contemplada com o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA) e por ser o ambiente de trabalho de um dos pesquisadores.

A escola pesquisada atende ao público de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no regime de tempo integral. Está localizada na zona urbana, na Rua Estrela do Oriente, nº 425 – Parque Sonhos Dourados.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa e valeu-se de roteiros de atividades sequenciadas como instrumentos de coleta de dados. As atividades foram aplicadas durante dezoito aulas em uma turma de 3º ano e quinze aulas em uma turma do 4º ano.

O objetivo da aplicação dessas sequências de atividades nas referidas turmas, era o de averiguar como as mídias digitais contribuem para o ensino da leitura e da escrita no contexto das atuais inovações tecnológicas. Para tanto, foram realizadas observações e anotações, que fomentaram a análise e avaliação desse estudo.

#### **5. Leitura e escrita: práticas pedagógicas com o uso do laptop educacional do PROUCA**

Em épocas de mudanças estruturais na sociedade contemporânea envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação, ensinar os educandos a utilizar essas ferramentas com segurança e autonomia, é levá-los a se apropriarem de habilidades que lhe permitirão desenvolver diferentes tipos de letramento.

Nesse sentido, Almeida e Valente (2011, p. 71), analisando os estudos de Weston e Bain (2010), propõem que as tecnologias digitais da informação e comunicação não “sejam vistas como ferramentas tecnológicas, mas como ferramentas cognitivas, capazes de expandir a capacidade intelectual dos seus usuários”. Tal afirmação reitera que essas tecnologias preparam os alunos para interagir com a informação, com a comunicação, com o conhecimento para além dos muros da escola.

Quanto às práticas de leitura e escrita mediadas pelas mídias digitais, a observação de Umberto Eco (2003, p. 36) contribui com esta pesquisa ao dizer que o computador, “antes de mais nada é um instrumento alfabético”. O autor pontua que essa ferramenta é repleta de linhas e palavras que treinam a criança a ler e escrever a “uma velocidade espantosa”.

Essa constatação se comprova diariamente na Escola Municipal William Castelo Branco Martins, onde são desenvolvidas ações pedagógicas envolvendo os *laptops* educacionais. Observando-se as atividades realizadas na instituição, é perceptível o quanto as crianças, mesmo aquelas em processo de alfabetização, se esforçam para tentar interagir com os recursos oferecidos pela máquina.

No item que segue, antes de nos adentrarmos aos relatos da prática com o uso das tecnologias, apresentaremos um breve histórico do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

### **5.1. Programa Um Computador por Aluno – PROUCA: um breve histórico**

O Programa Um Computador por Aluno é uma iniciativa da Presidência da República promovida, estruturada e coordenada em conjunto com o MEC. O projeto foi estruturado de modo a se integrar aos planos e projetos educacionais de tecnologia educacional.

O projeto inicial foi idealizado pelo pesquisador norte-americano Nicholas Negroponte e era intitulado *One Laptop Per Child* (Um *Laptop* para Cada Criança) – OLPC. Foi apresentado no Fórum de Davos, em 2005 e tinha como principal objetivo: garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, especialmente as crianças mais pobres.

No Brasil, o projeto foi recontextualizado e passou a se chamar “um computador por aluno” e está apoiado na perspectiva de que a dis-



seminação do *laptop* educacional com acesso à internet pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital, de melhoria da qualidade da educação e inserção da indústria brasileira no processo, objetivos centrais do Programa.

O Projeto UCA se organizou em duas fases: Fase I – Experimentação; Fase II – Piloto.

As primeiras versões do *laptop* educacional foram doadas ao governo brasileiro por três empresas – Intel (*ClassMate*), Encore (*Mobilis*) e OLPC (*XO*). Os testes e experimentações com os *laptops* ocorreram em cinco escolas públicas de cinco municípios brasileiros, que empreenderam a Fase I do Projeto UCA denominada Experimentos: São Paulo – SP, Porto Alegre – RS, Palmas – TO, Piraí - RJ e Brasília – DF.

Essa primeira fase foi muito importante, pois as experiências das cinco escolas brasileiras foram avaliadas pelo GTUCA – Grupo de trabalho do Programa UCA, um grupo formado por especialistas no uso de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) na educação e serviu de referência para a segunda fase do Projeto UCA, que teve início em 2010, com trezentas escolas públicas brasileiras e dez no estado do Tocantins.

A Escola William foi uma das dez escolas do Tocantins contempladas com o programa. Na instituição, o Projeto UCA 2010-2011 era destinado aos alunos tanto da primeira quanto da segunda fase do ensino fundamental, na proporção 1:1 (um computador por aluno). A partir do início do ano de 2012, a instituição de ensino passou por mudanças estruturais, tornando-se uma escola de tempo integral e atualmente atende a 84 alunos da educação infantil e 243 da primeira fase do ensino fundamental.

Agora em uma nova fase do projeto, a escola mantém o mesmo compromisso dos anos anteriores, ao buscar metodologias significativas para integrar as tecnologias digitais, como forma de potencializar o currículo formal. Cabe agora mencionarmos algumas dessas experiências com a tecnologia, que partiram da preocupação com a leitura e a escrita em sala de aula.

## 5.2. A tecnologia a serviço da leitura e da escrita: relatos de prática

Na primeira experiência, que aconteceu com crianças do quarto ano do ensino fundamental, o coordenador pedagógico notou que na biblioteca da escola havia poucas obras de literatura infantil. A equipe escolar buscou soluções junto às tecnologias e encontrou no portal Biblioteca de Livros Digitais<sup>4</sup>, uma alternativa para amenizar o problema.

Esse site dispõe de inúmeras obras literárias que podem ser lidas pelo aluno diretamente na tela do computador com apenas um click. Entre as obras, há contos, fábulas, poemas, leituras que abrangem idades variadas. Além disso, o site disponibiliza o texto em áudio, algo que o torna acessível a alunos com necessidades educacionais especiais.

Num primeiro instante, o professor orientou os alunos a visitar o site e a buscar entre as obras listadas, aquelas de sua preferência. Eles realizaram uma leitura espontânea, sem necessidade de responder questionários ou similares, prática muitas vezes enfadonha para alunos. Já na aula seguinte, os alunos visitaram novamente o site, mas dessa vez fizeram uma eleição democrática para selecionarem uma única obra, para um estudo mais aprofundado da mesma, com análises e discussões.

O livro escolhido se passava numa fazenda e envolvia situações corriqueiras, prováveis de acontecer com qualquer pessoa. Depois de realizada a leitura sistemática, de modos variados (individual ou coletiva), o professor problematizou a obra, contextualizando-a, algo que permitiu uma maior interação deles com o texto e com as situações ali representadas.

Essa sequência didática de leitura através das mídias digitais ainda rendeu produções textuais relevantes, onde os alunos refletiram e opinaram sobre as situações retratadas, mesmo sob um pano de fundo da literatura infantil. Eles não ficaram simplesmente nos questionários acerca do autor, dos personagens, do narrador, embora esses elementos tivessem participado das discussões orais, até mesmo pelo caráter da alfabetização nessa faixa etária, que já busca apresentar tais elementos como caracte-

---

<sup>4</sup> A Biblioteca de Livros Digitais é um espaço dinamizador de iniciativas relacionadas com leitura e a escrita, que se assume como um agregado de livros de autores consagrados e aprovados pelo Plano Nacional de Leitura e como um repositório de trabalhos realizados por pessoas interessadas em criar outros textos motivados pelo livro que acabaram de ler.

rísticos da narrativa. O primordial nas aulas de leitura não é estudar tais elementos textuais, mas despertar o interesse pelo ato de ler.

Ao longo de toda essa ação, pensou-se em como estender a proposta de leitura para além da escola, ampliando a mobilidade que já ocorre em outros ambientes escolares de aprendizagem, como o pátio, a biblioteca, o refeitório. Para tanto, foram realizados downloads dos livros selecionados e os alunos fizeram suas leituras e análises prévias em casa, a fim de confrontá-las com as dos colegas em sala de aula.

Os resultados não puderam ser diferentes: interesse em participar das rodas de leitura, em produzir textos dentro da temática abordada no livro, de ler para os colegas e realizar apresentações no Dia “D” da Leitura, ações que demonstram a autonomia do aluno no processo de uma consciência leitora.

A outra experiência também tem relação com atividades de leitura e escrita em ambientes virtuais e ocorreu nas aulas de Oficina de Português, numa turma de terceiro ano do ensino fundamental. Essa disciplina compõe a grade curricular do ensino integral e é desenvolvida de acordo com projetos temáticos, como o que será apresentado aqui, intitulado a “Leitura Dinâmica de Fábulas, Contos e HQs: a intertextualidade dos gêneros”.

Como sugestão para o trabalho com as fábulas, a equipe do PROUCA na escola sugeriu que a professora incluísse no seu planejamento atividades dinâmicas do blog *lourdinas.com.br*, um espaço virtual em que os alunos leem fábulas de autores diversos, discutem características estilísticas desse gênero e ainda montam cenários virtuais a partir de produções e/ou adaptações de fábulas.

Num primeiro instante, a professora entregou os *laptops* e incentivou os alunos a visitarem o referido blog para ler as fábulas disponíveis, sem muita cobrança, apenas leitura pelo puro prazer de ler. O blog, que contém textos de Monteiro Lobato e do Esopo, agradou bastante porque é muito colorido e ilustrado, algo que despertou a atenção dos alunos. As rodas de leituras de fábulas promovidas pela professora os incentivaram a ler mais e ainda preparou-os para observarem as fábulas além da narrativa.

Na aula seguinte, a professora discutiu algumas das fábulas lidas anteriormente, bem como julgou as ações daqueles personagens, contextualizando-as com situações cotidianas e acionando o raciocínio crítico

dos leitores. Além disso, um passeio pela biografia dos autores das fábulas contribuiu para criar referenciais de leitura nessa faixa etária.

A outra etapa foi marcada pela produção escrita em ambiente virtual: os alunos montavam um cenário da sua escolha no próprio blog, com personagens selecionados e abaixo dessa arte, produziam fábulas originais ou daquelas que eles já leram, com a moral e os conflitos diferentes. Após a produção de todas as fábulas, os textos foram salvos e organizados em uma coletânea impressa e em CD, e apresentados aos pais e alunos num evento da escola.

Como se pôde notar, essas atividades envolvendo a leitura e a escrita através das mídias digitais foram bem sucedidas e não só pelo fato de empregarem a tecnologia, que também contribui, mas, principalmente, pela metodologia utilizada pelo professor, que se apropriou das ferramentas mais adequadas e articulou-as com práticas curriculares necessárias. Desse modo, os aprendizes interagiram com as mídias na produção de conhecimentos, sem desprezarem os conteúdos escolares.

## **6. Considerações finais**

A escola é um espaço apropriado para formação de cidadãos críticos e responsáveis, no entanto, essas características não se concretizam no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens quando deixam de lado práticas essenciais, como a leitura e a escrita.

Infelizmente, as escolas estão longe de serem “celeiros de leitores” e as causas apontadas são a falta de bibliotecas, má formação dos professores, carga horária excessiva desses, além dos baixos salários. O que se vê em grande parte das aulas de língua portuguesa, é a falta de tempo para leitura ou mesmo uma rotina cansativa e pouco estimulante, no qual o aluno lê, responde questionários, faz ditado, entre outras atividades que acabam desestimulando o hábito de ler.

Antes de resolver essa problemática, a escola ainda precisa lidar com a expansão das mídias digitais na sociedade contemporânea, articulando as ferramentas tecnológicas ao ensino-aprendizagem de conteúdos básicos do currículo escolar. Como afirmado ao longo desse trabalho, a tecnologia pode e deve contribuir muito para a formação dos nossos alunos, o que pôde ser constatado ao atrelá-la a práticas de leitura e escrita, tendo como suporte os recursos tecnológicos disponíveis.

Embora defendendo o potencial da tecnologia como poderosa ferramenta para o ensino-aprendizagem, não queremos insinuar que ela é a solução para todos os problemas da educação. Sobre isso, concordamos com Sandholz (1997, p. 175) quando diz que “a tecnologia não é uma panaceia para a reforma do ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para mudança”.

Como exemplificado através de duas experiências com o uso dos *laptops* na Escola Municipal William Castelo Branco Martins, os alunos realizaram atividades de leitura e escrita significativas, utilizando blogs e portais da *Web 2.0*. As dinâmicas empregadas comprovam que a mediação do professor sempre será essencial na prática em sala de aula e que as mídias só potencializam ações pedagógicas bem planejadas.

Portanto, reafirmamos o quanto é imperativo o trabalho com a leitura e a escrita na escola e sugerimos como proposta de trabalho a inserção de recursos tecnológicos, sejam eles quais forem, tendo em vista a construção de uma sociedade de crianças, jovens e adultos pensantes e que compreendam os benefícios da leitura tanto na teoria como na prática.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

ECO, U. Muito além da internet. In: CACCIOLARI, N. A. *A importância da contação de histórias para o futuro da Leitura literária no século XXI: cibercultura, literatura, Escola e novas tecnologias – uma ponte necessária*. Disponível em:

<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/pesquisarArtigo.asp?area=6&edicao=2>. Acesso em: 21-03-2014.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LAILOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SABOTA, B. *Reading: A receptive skill? Roteiro de trabalho para atividades de leitura em L2*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Vieira, 2002, p. 200-210.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWEYER, D. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centrada nos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.