

A INFLUÊNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

NOGUEIRA, Luciana de Medeiros¹

Universidade Federal do Acre
lucianaufac@hotmail.com

Resumo: O avanço tecnológico e a disseminação de novas formas de comunicação que integram o cotidiano do indivíduo pós-moderno transformam radicalmente as práticas de leitura e os processos de aquisição de conhecimento. A “evolução midiática” possibilita o surgimento de novas formas de interação verbal e social e, conseqüentemente, novas maneiras de compreender o fenômeno do letramento. A escola, inserida nesse contexto social em que o texto eletrônico predomina sobre o texto impresso, não pode permanecer alheia a esta nova realidade. Dessa forma, torna-se cada vez mais necessário pensar sobre como as tecnologias da informação influenciam o processo educativo e, particularmente, o ensino de leitura. Assim, utilizando entrevistas que fazem parte do corpus do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL/UFAC, objetivamos, através deste trabalho, apresentar uma reflexão sobre como essa “nova revolução” tem influenciado o processo de ensino de leitura em contextos institucionais, verificando as relações de sentido que são estabelecidas entre os discursos dos sujeitos alunos e professores entrevistados e outros já conhecidos. Tomaremos como base teórica os estudos de autores como Chartier (2002), Coracini (2002), Gregolin (2000) e, pressupostos teóricos da Análise de Discurso de inspiração francesa, principalmente, as ideias de Bakhtin (2010).

Palavras-chave: Leitura; Tecnologia; Contexto Escolar

INTRODUÇÃO

As tecnologias do mundo moderno estão presentes em todos os segmentos da sociedade e influenciam as práticas individuais e as relações sociais. Instauram, assim, uma nova ordem nas maneiras de compreender e agir do sujeito sobre o mundo, ou seja, a sociedade contemporânea é marcada por novas formas de vivenciar e representar a realidade. A escola, como uma das esferas sociais, também é permeada por esse influxo de inovações tecnológicas e, espera-se que essas tecnologias contribuam para a criação de novas condições de produção de conhecimentos e auxiliem o processo de ensino.

A velocidade com que a grande quantidade de informações circula nos mais variados ambientes virtuais e chega aos mais distintos receptores, impõe novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e de aprender, o que exige uma constante adaptação ao novo. Assim,

¹ Aluna do Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Trabalho escrito sob orientação da Profa. Dra. Verônica Maria Elias Kamel (orientadora de mestrado, professora adjunta do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre).

imersos nesse contexto de inovações, nosso desafio enquanto educadores é desvelar o novo perfil de mundo desenhado pelas mídias, visto que estas, não são uma estrutura exterior a sociedade, mas uma de suas dimensões institucionais que influenciam diretamente o cotidiano do indivíduo contemporâneo. Dessa forma, pensar sobre como as novas mídias influenciam o processo educativo é uma exigência do mundo moderno, pois, a era da comunicação apresenta novas possibilidades e perspectivas a todos os campos da atividade humana, inclusive à educação.

Essas inovações tecnológicas impulsionam uma revolução do suporte material do escrito que provoca mudanças nas maneiras de ler, pois, permite ao leitor usos e intervenções que o livro impresso não possibilitava. Essa revolução revela uma necessidade de novos métodos de aprendizagem que motivem o uso de múltiplas outras vias de leitura que, por sua vez, fogem ao tradicionalismo que tenta definir o que é ou não uma leitura legítima.

Motivados por essas constatações, objetivamos, através desse trabalho, apresentar uma reflexão sobre como essa “nova revolução” tem influenciado o processo de ensino de leitura em contextos institucionais, verificando as relações de sentido estabelecidas entre os discursos de sujeitos alunos e professores e outros já conhecidos. Construiremos nossa análise, buscando escutar os ditos e não ditos revelados por esses discursos acerca do uso de tecnologias da informação e comunicação na escola e refletindo sobre como essas práticas são desenvolvidas e se de fato contribuem para a formação de leitores ativos e críticos.

Seguindo princípios teóricos de correntes linguísticas de abordagens enunciativo-discursivas, concebemos a linguagem como uma atividade dialógica, como espaço de interlocução entre sujeitos sócio e historicamente localizado. Desse modo, tomamos como base teórica a Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), especialmente as ideias de Mikhail Bakhtin.

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizaremos com objeto de análise entrevistas realizadas no 6º ano do ensino fundamental com professores e alunos da disciplina Língua Portuguesa de uma escola pública localizada na cidade de Rio Branco-AC, em que levantamos questionamentos acerca do uso de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula e, mais especificamente, para o ensino de leitura. Além das entrevistas, faremos uso, também, de gravações de algumas aulas da referida disciplina e as anotações feitas a partir da observação dessas aulas.

O corpus aqui analisado foi obtido através do projeto institucional *Práticas de leitura, ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores* e faz parte do banco de dados do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL/UFAC. Na escola em que a pesquisa foi realizada, verificamos a existência de recursos midiáticos a disposição do professor, tais como Televisão, DVD, Datashow, além de um laboratório de informática. Contudo, partimos da hipótese de que, o professor ainda desconsidera métodos para o ensino de leitura que envolvam o uso desses recursos.

1. O CARÁTER DIALÓGICO E IDEOLÓGICO DO DISCURSO

Os discursos, conforme a perspectiva da AD, acontecem na história, são materializados pela linguagem e providos de ideologias. Estão sempre sofrendo “atravessamentos” de discursos que os precederam e dialogando com os que o sucederão, mantendo um constante duelo, legitimando-os ou confrontando-os. A esse princípio constitutivo dos discursos, Bakhtin dá o nome de dialogismo, destacando que o discurso não é uma obra fechada e

acabada, encenada por apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, visto que a palavra alheia se faz sempre presente na consciência do indivíduo. Esse processo não acontece de forma passiva, mas ocorre através de uma interação tensa, um conflito entre a palavra do eu e a palavra do outro.

Ao nos comunicarmos fazemos uso de discursos outros que herdamos e atualizamos em função de nossas necessidades, mas, a escolha das palavras que usamos não se faz de maneira aleatória, essa escolha está ligada ao modelo de organização do enunciado que é determinado pela proposta de comunicação. Da mesma forma, o locutor, nesse processo, está em diálogo constante com um interlocutor que pode estar presente em uma interação face a face ou pode ser separado no tempo e no espaço. Assim, o princípio dialógico é constitutivo de toda a comunicação e, essa comunicação se dá através de um processo de interação que ocorre em um contexto histórico e nos limites de uma formação social, sofrendo as influências impostas por esses fatores.

Desse modo, não existe nenhum objeto que não apareça envolto em discursos e, esses discursos não estão voltados para a realidade em si, mas para os discursos outros que a circundam. Nossos enunciados são sempre perpassados pela palavra do outro e são, também, a palavra do outro. Por conseguinte, toda palavra esta rodeada de outras palavras, dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outra palavra e todo discurso está voltado para os discursos que o rodeiam. Segundo a perspectiva bakhtiniana “o outro é imprescindível na construção do eu”, assim, as relações sociais se dão em contextos de interação entre indivíduos socialmente localizados e, o indivíduo se constitui sujeito a partir do reconhecimento do outro.

Conforme Bakhtin (2010), as palavras só adquirem significado em uma situação real de comunicação e, portanto, o discurso, para além de dialógico, apresenta também uma natureza ideológica, pois, é lugar privilegiado de entrecruzamento de vozes e valores sociais. Nas palavras de Bakhtin:

Fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*². A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. (BAKHTIN, 2010, p.38).

Sob essa perspectiva, Bakhtin (2010) concebe que todo discurso é constitutivamente heterogêneo, visto que é constituído por múltiplas vozes sociais, revelando, assim, a existência de uma estreita relação entre discurso e ideologia.

Nossos discursos, segundo Bakhtin, são moldados em formas de gêneros discursivos, sendo que as possibilidades de formações de gêneros são diretamente proporcionais às possibilidades de atividade humana, ou seja, são inesgotáveis. Desse modo:

Quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de

² Grifos do autor.

construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (2010, p. 283)

Afirmando que os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados" Bakhtin (2010, p. 262) delinea diferenças fundamentais entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos):

Os gêneros discursivos secundários (...) surgem nas condições de um convívio cultural e relativamente muito desenvolvido e organizado (...). No processo sua formação eles incorporam e reelabora diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial” (2010 p. 263).

Apesar de centrar seus estudos nos enunciados verbais, Bakhtin não desconsidera outras formas de manifestação enunciativa, pois, segundo o autor, as relações dialógicas são possíveis também entre outros fenômenos, desde que estejam expressos através de signos. Desse modo, a linguagem não pode ser dissociada de seu caráter dinâmico e ideológico, isso porque o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, ao participar de uma interação discursiva, reflete essa carga ideológica no signo.

2. MÍDIAS E ESCOLA: CAMINHOS CRUZADOS

Temos, por um lado, a indiscutível importância e presença das Tecnologias da Informação e Comunicação em todos os setores da vida social e, por outro lado, temos a educação e seu eminente papel no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Dessa forma, Tecnologia e Educação/Mídias e Escola são dimensões que marcam profundamente a sociedade contemporânea e apresentam possibilidades de interação que precisam ser desenvolvidas de modo a consolidar mecanismos que apontem para o exercício de uma cidadania plena, ou seja, para a formação de sujeitos conscientes, críticos e ativos. Essa é uma tarefa complexa que exige o reconhecimento das mídias como um outro lugar de saber que, assim como a escola e outros aparelhos, influenciam e condicionam o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos.

As mídias têm adquirido cada vez mais espaço, significação e valorização tanto na esfera do público quanto do privado. Nossa sociedade é profundamente marcada pela “dependência” das tecnologias informação e comunicação e essa influencia modifica o comportamento dos sujeitos reconfigurando suas práticas cotidianas. Assim, a necessidade de uma educação voltada para a utilização de recursos tecnológicos é algo inquestionável. É preciso pensar nas mídias como uma ferramenta de enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem que deve capacitar o aluno para ser não apenas um simples expectador, mas um sujeito ativo, um explorador autônomo e um autor na comunicação midiática e outras relações sociais.

Adotamos aqui o conceito de mídias conforme Gonnet (2004, p.16) que descreve as mídias se referindo “tanto a instituições, a gêneros ou técnicas. Todavia as definições, para além da sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação”. Gonnet distingue desse modo três tipos de mídias: as mídias autônomas que não exigem nenhuma ligação com outra particular (livros, jornais...); as mídias de difusão que atuam através de ondas hertzianas ou cabos (televisão, rádio...); e, as mídias de

comunicação que são aquelas que permitem a instauração de uma interatividade (computador, internet...).

Consideramos pertinente ao nosso estudo as “mídias de comunicação”, pois, acreditamos que a utilização desses recursos nos processos de ensino e de aprendizagem abre portas para uma variedade de novas oportunidades para a educação. Desse modo, concebemos que as tecnologias relevantes para o ensino institucionalizado são aquelas que ampliam os poderes sensoriais e intelectuais do homem, ou seja, estendem sua capacidade de comunicação com outras pessoas e ampliam sua capacidade de adquirir, organizar, analisar, armazenar e transmitir informações. É relevante lembrar que livros, revistas e até mesmo o giz e o quadro negro são também tecnologias e, portanto, educadores têm feito uso de tecnologias em sala de aula há bastante tempo. Porém, nessa perspectiva inovadora, interessam-nos tecnologias um pouco mais recentes como o computador (incluindo softwares e hardwares) e a internet.

O computador permite a leitura de textos, sejam eles de qualquer gênero, em um mesmo suporte, levando ao desaparecimento de critérios de classificação que antes eram imediatamente visíveis através das diferentes materialidades textuais. Desse modo, cremos que a escola não pode mais rejeitar os novos caminhos abertos pela revolução eletrônica e midiática, pois isso seria tentar distanciar o aluno de aprendizagens necessárias ao seu convívio em sociedade, além de impedi-lo de alcançar novas maneiras de sentir e pensar sobre o mundo. Os alunos são receptores/usuários da escola e das mídias e nesse imenso “oceano de conhecimentos” que é a internet, o professor precisa aprender e aprender a ensinar onde “pescar”.

A migração do texto para a tela gera um rompimento com as narrativas contínuas e sequenciais. As imagens e textos digitais expressam uma temporalidade e espacialidade diferenciadas que promove novos gestos e novas maneiras de pensar o compreender o objeto de leitura.

Segundo Chartier (2002, p. 23-24) “quanto à ordem dos discursos o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova tática de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição”, isso significa que, com o advento da informática a relação auto-texto-leitor se transformou. O texto não pode ser mais visto como um produto acabado e o leitor torna-se coautor a cada momento de leitura, pois o texto eletrônico permite uma série de novas operações que modificam a estrutura e a organização do escrito.

A utilização desses novos recursos na educação não pode se restringir apenas a execução de tarefas já realizadas em outros setores da sociedade, mas como um novo tipo de processo de construção de conhecimentos que conduz a interação e a produção de novos gêneros textuais que ajudarão o sujeito na produção de novos significados para seu objeto de estudo. Dessa forma, vislumbra-se uma perspectiva inovadora para o ensino de Língua Portuguesa que privilegie práticas de leitura e escrita a partir de enunciados/textos de gêneros diversos.

Essa revolução tecnológica pela qual passamos é, conforme Chartier (1999, p.97), “uma revolução mais importante que a de Gutenberg [pois] ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas de suporte que o comunica aos seus leitores”. Sendo assim, a escola não pode permanecer alheia a essa nova realidade textual que tem revolucionado os modos de produção e recepção do texto e que exige novas práticas de leitura marcadas, principalmente, pela multiplicidade de recursos e percursos possíveis. No entanto, apesar das mudanças ocasionadas pelo texto eletrônico, a noção de texto enquanto processo como afirma Coscarelli (2003, p. 68), “continua sendo instância enunciativa, contrato entre autor e leitor”.

3. OS DITOS E NÃO DITOS NO DISCURSO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO: PROFESSOR E ALUNOS

A era das inovações tecnológicas, como já dito, tem modificado profundamente nossa relação com o escrito, pois, altera os modos de produção, recepção e circulação de textos. Isso traz implicações para o ensino de escrita e de leitura nas instituições escolares, já que é na escola que o contato com o sistema de escrita ocorre de forma sistematizada.

Sabemos que a aquisição de conhecimentos e a formação de leitores críticos não se dão simplesmente pela inserção de um novo suporte de leitura em sala de aula, mas sim permitindo aos alunos o acesso ao contraditório, à percepção e ao reconhecimento de diferentes interpretações, pela polifonia das vozes que geram múltiplos efeitos de sentido. Só assim é possível formar leitores capazes de realizar uma leitura do mundo que ultrapasse as fronteiras da palavra.

As mídias, principalmente o computador e a internet, fazem, cada vez mais, parte do universo de nossos alunos, aqueles que não têm computador em casa recorrem às chamadas *Lan Houses*³ para acessar a internet. Desse modo, precisamos estabelecer pontes efetivas entre educadores e os novos modos de interação e diálogo estabelecidos entre sujeitos e entre textos.

Acreditamos que professores e alunos têm muito a revelar sobre o modo como essa nova realidade social têm afetado o ambiente escolar, sendo assim, interrogamos esses sujeitos e verificaremos em seus discursos a relação estabelecida com os discursos outros que se fazem presentes, ou seja, buscaremos nesses dizeres o não dito.

Conforme Kamel (2010), “o dizer está sempre determinado pelo dizível, ou seja, a formulação do sentido (intradiscurso – o dito) é determinada pela sua constituição (interdiscurso – o não dito). Em outras palavras, o interdiscurso está inscrito no intradiscurso, e é através dessa relação que o que se diz faz sentido”.

Na concepção de Pêcheux, temos discursos construídos em momentos históricos anteriores que ao se constituírem na conjuntura de discursos atuais propiciam que encontremos no dito o já-dito. Essas relações de interdiscursividade são caracterizadas pelas inter-relações entre discursos. Assim compreendemos que os discursos estão em constante curso, transitando por outros discursos, produzindo novos efeitos de sentido.

Vale ressaltar que analisaremos esses discursos a partir de suas condições de produção, ou seja, professor e os alunos, inseridos no contexto escolar, falam do lugar social que ocupam. Buscaremos, desse modo, compreender os efeitos de sentido provocados por esses discursos.

Iniciaremos nossa análise a partir do que o que o aluno diz sobre o uso das novas tecnologias. Para tanto, interrogamos os alunos através das seguintes questões:

1. Você faz uso do laboratório de informática da sua escola?
2. Que tipos de textos você gosta de ler na tela do computador?
3. Você costuma fazer uso da internet para auxiliá-lo na elaboração de seus trabalhos escolares? De que forma você faz isso?

³ Empreendimento comercial onde o usuário tem acesso a computadores conectados à *Internet*, pagando um valor normalmente baixo por hora de uso.

Com relação à primeira questão, a maioria dos alunos diz não ter acesso ao laboratório de informática da escola, com raras exceções, pois, pouquíssimos alunos responderam que “as vezes” vão a esta sala, enquanto outros disseram que foram apenas uma vez. Vejamos: “*Fomos uma vez*”; “*Sim só 1 vez*”; “*Fomos ao laboratório um vez*”. Essas diferentes respostas denotam que o professor não faz uso do laboratório de informática com frequência, conseqüentemente, o trabalho com hipertextos⁴ e outros gêneros digitais não é desenvolvido na escola.

Os PCN do ensino fundamental estabelecem ainda que:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as estrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros já lidos (PCN, p.71).

Desse modo, o professor deve explorar em sala de aula os mais variados gêneros textuais para que o aluno seja capacitado a lidar com diferentes práticas de recepção de textos. O hipertexto é um desses gêneros e, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, pode proporcionar uma participação ativa dos alunos na busca e construção de conhecimentos, uma vez que estimula a investigação e a descoberta do novo a partir de seus mecanismos de intertextualidade e interconexões, como links, imagens e sons. Auxilia, dessa forma, o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem colaborativos, sem conduzir ao esquecimento das diferenças individuais de cada aluno como grau de dificuldades, ritmo de trabalho e interesse.

Pensando nisso formulamos a segunda questão: “*Que tipos de textos você gosta de ler na tela do computador?*”. As respostas obtidas revelaram que os alunos fazem parte de uma comunidade de leitores de variados gêneros digitais, principalmente aquilo que lhes chama atenção. Como veremos em algumas respostas a seguir:

“Eu gosto de ler textos que chama a atenção com os textos de publicidade”

“Eu gosto de textos sobre mágica”

“Os textos do meu Orkut que manda recado pra mim”

“Noticias”

“historias em quadrinhos”

“fabulas”

“Poema”

“Eu gosto de ler poema e poesias e texto que me chama atenção.”

O gênero Histórias em Quadrinhos (doravante HQ's) foi o que alcançou o maior número de respostas: “gosto de ler historias em quadrimhos” (sic); “As histórias em quadrinhos no computador”.

Acreditamos que, partindo daquilo que o aluno gosta de ler, o professor pode instaurar nesse sujeito o prazer pela leitura de variados gêneros textuais e, assim, ajudar na construção de sentidos na leitura de múltiplos textos, sabendo que os sentidos são construídos a partir de relações dialógicas articuladas entre as informações presentes no texto lido e outros conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura.

⁴ De forma simplificada, podemos dizer que hipertexto é um texto em formato digital ao qual se agregam, por meio de links, outros textos, palavras, imagens e/ou sons.

À terceira pergunta: “*Você costuma fazer uso da internet para auxiliá-lo na elaboração de seus trabalhos escolares? De que forma você faz isso*” alguns alunos se pronunciaram da seguinte maneira:

“*Sim. Pesquisando.*”

“*Sim. Pesquisa na internet o assunto que estou procurando.*”

“*Eu entro na internet e procuro o que eu quero e imprimo se for para imprimir eu imprimo se for para imprimir e digitar eu digito ou escrevo no caderno.*”

“*Sim fazendo trabalho pesquisar os textos.*”

“*Sim. Pesquisando no site.*”

Outros alunos parecem estar dando em suas respostas receitas de como realizar pesquisas bem-sucedidas no computador:

“*Não eu só fiz uma vez que foi trabalho de história. No glugo boto o nome do titulo e ai eu clico para pesquisar.*”

“*Sim acessa o google e escreve lá o titulo do trabalho que você quer e clique em pesquisar*”

“*Sim eu entro em pesquisas e coloco o tema e aparece varias opções para mim fazer eu escolho uma ou duas e escrevo.*”

A partir desses enunciados verificamos que o computador, se aliado à educação, é visto apenas como fonte de pesquisa, porém, trabalhar dessa maneira não leva a uma reflexão sobre o conteúdo estudado e não conduz a formação de leitores críticos.

Segundo os PCN (p. 90) o computador combina diferentes linguagens e atividade multidisciplinares que estimulam uma aprendizagem mais crítica e participativa, pois:

“favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um, segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens – imagem, som, animação – com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista.” (PCN, p 91)

Um aluno, em resposta a mesma questão, já apontou para a importância das tecnologias na sua formação e aprendizagem:

“*Sim porquer vai ser muito importante para o meu futuro e para o meu aprendizagem.*”

Isso demonstram que os alunos já estão começando a compreender as mudanças que estão ocorrendo no mundo atual e percebendo que o sucesso de sua formação educacional e cível depende também da adequação da escola a essa nova realidade.

Prosseguiremos em nossa discussão, verificando o discurso do professor acerca das questões que seguem:

1. Quais os recursos audiovisuais disponíveis na escola?

Resposta: “*televisão, DVD, vídeo cassete, retro-projetor, data show, e etc*”.

2. Você utiliza esses recursos para auxiliá-lo no processo de ensino/aprendizagem?

Resposta: “*Sim*”

3. Que importância você atribui a estes instrumentos tecnológicos como meio de facilitar o processo de ensino/aprendizagem?

Resposta: “*Ajudam na contextualização de determinados assuntos, bem como na aprendizagem diversificada dos alunos*”.

4. Você acredita que seus alunos fazem um uso correto da internet como

meio de pesquisa? Por quê?

Resposta: *“Sim, porque até o momento não notei algo indiferente (sic) com relação ao uso da internet, é bom lembrar que os alunos são acompanhados pelos professores na sala de informática”.*

Na questão número um verificamos que a escola dispõe de determinados recursos tecnológicos e o professor sabe disso. E, em resposta à questão número dois, a professora relata que utiliza os “novos” recursos tecnológicos disponibilizados pela escola, porém, durante o período de realização dessa pesquisa só verificamos um momento em que a professora fez uso de televisão e DVD para auxiliar o processo de ensino. Mas, infelizmente, em nenhum momento presenciamos qualquer visita ao laboratório de informática da escola. Verificamos então, a existência de uma incoerência entre o discurso do professor e sua prática, pois, enquanto ele afirma utilizar tais recursos – dentre eles destacamos o laboratório de informática – a maioria dos alunos afirma não frequentar essa sala, raramente ter acesso a ela. Desse modo, o professor silencia sua falta de habilidade em lidar com as novas tecnologias em suas aulas, ou seja, não sabe explorar as potencialidades de interação e diversificação possíveis através das mídias (principalmente computador e internet).

Ao trabalhar com metodologias que privilegiem o uso desses recursos tecnológicos em sala de aula, o professor precisa ser capaz de criar ambientes de aprendizagem que possibilitem uma análise crítica dos dados apresentados, transformando a simples informação adquirida em conhecimento genuíno.

Com relação à resposta à pergunta número quatro, o discurso do professor reflete certa falta de habilidade com o uso do computador como ampliador das possibilidades e metodologias de ensino, acompanhando os alunos à sala de informática, apenas para “vigia-los”, como podemos comprovar com esse trecho: *“é bom lembrar que os alunos são acompanhados pelos professores na sala de informática”.* Parece permanecer, dessa forma, a concepção de que o computador é mero instrumento para uma pesquisa superficial de conteúdos cuja finalidade é simplesmente copiar e imprimir. Não há atividade de reflexão que conduza a produção de novos conhecimentos, visto que, não conseguimos apreender através dessas respostas como o professor direciona a pesquisa que os alunos fazem ou que metodologia ele utiliza para orientar os alunos a desenvolver a pesquisa na internet.

Por fim, depreende-se, a partir das respostas do professor, um valor positivo atribuído aos instrumentos tecnológicos como auxiliares no processo de ensino/aprendizagem, porém, ainda há certa insegurança com relação a como realizar o uso efetivo dessas tecnologias.

Perspectivas que apontam para um ensino de leitura como processo de interação entre autor/texto/leitor ou enquanto processo discursivo que concebe autor e leitor como sujeitos “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2002), não foram encontradas na escola pesquisada. Através desses dados, percebemos que o professor ainda adota as concepções tradicionais de leitura que consideram o ato de ler apenas como decodificação ou simples identificação das palavras contidas no texto. Verificamos um ensino de leitura pautado na transmissão de um sentido único transmitido pelo autor através do texto e atividades de leitura apenas como pretexto para outras atividades como o ensino de gramática e da pronúncia correta das palavras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ensinar Língua Portuguesa hoje é um desafio. A inserção de recursos eletrônicos e midiáticos na escola e sua efetiva utilização nos processos de ensino e de aprendizagem

exigem do professor uma postura diferenciada que não vise às tecnologias apenas como um meio de facilitar seu trabalho, mas como mediadora entre o aluno e as novas formas de aquisição de conhecimentos.

Para ser um bom professor não basta ter conhecimento de conteúdo, pois, para estimular uma aprendizagem efetiva é necessário que o docente saiba mediar o conhecimento sob uma perspectiva dialógica, contextual e interdisciplinar. Essa perspectiva favorece uma aprendizagem efetivada através de interações e estimula a troca de experiências e descobertas.

Sabemos que o aluno não precisa estar na escola para buscar informações. Porém, as tecnologias não são suficientes para que essas informações sejam interpretadas e contextualizadas. Nesse contexto, o professor tem o papel de ajudar o aluno a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões, a se fazer mais que um simples receptáculo de informações, a se fazer um sujeito crítico e ativo na sociedade pós-moderna.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. (1953). **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula da leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário (Org.). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Paulo: Claraluz, 2003.

KAMEL, Verônica Maria Elias. **Novas tecnologias e a prática docente: encontros e desencontros**. Artigo apresentado no III Colóquio ALED Brasil: discurso e práticas sociais. Recife-PE, 2010.