

Hipertexto: a força propulsora para o ensino de leitura e escrita na aula de Língua Portuguesa

Anahy Zamblano

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ZAMBLANO, A. Hipertexto: a força propulsora para o ensino de leitura e escrita na aula de Língua Portuguesa. In: ARANHA, S. D. G., and SOUZA, F. M., eds. *Práticas de ensino e tecnologias digitais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 213-237. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9. <http://doi.org/10.7476/9786586221657.0009>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

HIPERTEXTO: a força propulsora para o ensino de leitura e escrita na aula de Língua Portuguesa

*Anahy Zamblano*¹

Introdução

Faz-se notória a popularização das tecnologias de informação e da comunicação em todos os âmbitos sociais. Essa popularização tem levado o cidadão a aprender novas formas de lidar com a informação, logo, tem reaprendido a ler e a escrever. Surge, então, uma forma de *ler revolucionária e uma escrita econômica* (XAVIER, 2005:171) que se tem apresentado para a sociedade juntamente com essas novas tecnologias. É nesse universo tecnológico em que novos e velhos modos enunciativos se entrecruzam, deixando curiosa e inquieta toda uma comunidade

1 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre e Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPE (PPGL-UPE Mata Norte) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora do Laboratório de Leitura e Textualidade (LALT/UPE). Coordenadora do PIBID/UPE/Português. Membro do Grupo de Pesquisa Análise Textual dos Discursos (UFRN), do GEDIM (UFES), CELLUPE (UPE), e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional UPE. E-mail: anahyzamblano@upe.br

de profissionais que trabalham com a linguagem e com a educação, entre outros setores. Apesar da chegada dessas novas formas de ler, temos simultaneamente um conjunto de leitores que são considerados, pelos indicadores de qualidade educacional (PISA, ENEM, SAEB), pouco eficientes na forma de compreender e interpretar textos. Com suas raras exceções, esses indicadores nos mostram o quão precário está o trabalho com as formas de ensino da leitura proficiente e da produção de textos eficazes no Brasil. Esse sofrível desempenho tem sido consequência de um ensino de língua materna totalmente desvinculada das reais necessidades de uso social da linguagem por parte do aluno. E, portanto, não se pode permitir que esse aluno continue sem saber *apreender, apropriar-se, e transformar significados a partir de um documento escrito* (SILVA, 2003) ou (acréscimo nosso) *hiperescrito*. Dessa forma, é preciso priorizar nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de texto, dentro de uma concepção de língua que possa vir a contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências do ato de ler e escrever. E por que não utilizar o letramento digital para isso? O que pode ser feito para minimizar essa difícil situação de leitura superficial?

A aula de língua portuguesa

Desde o ensino fundamental tem-se uma aula voltada totalmente para a valorização da língua enquanto código supremo, enquanto estrutura. A persistência de um ensino classificador e nomeador ainda impera nas práticas pedagógicas da aula de língua portuguesa. Essa forma estrita de se ensinar o português, acaba por promover

uma amputação natural do trabalho com a língua em suas várias nuances. Advém desse quadro, portanto, um eterno insucesso escolar. Com enormes dificuldades, o aluno cria um repúdio inconsciente a todas as formas de ler e escrever academicamente, e isso tem abalado as mais diversas estruturas do saber.

É válido salientar que mesmo cientes da reorientação curricular, problemas graves ainda persistem no sistema público de ensino brasileiro. A escola em pleno séc. XXI tem sérias dificuldades em ensinar o aluno a ler e a escrever. O problema de o aluno não conseguir ler e simultaneamente compreender e interpretar bem o texto escrito está no fato de que existe uma falha na proposta de se encarar o objeto de ensino de língua na sala de aula. Faz-se necessário um trabalho que redimensione o objeto de ensino da língua portuguesa. É preciso sair do marasmo das aulas de classificar as palavras desvinculadas de um texto e tampouco é correto usar o texto como pretexto, como tem sido feito em muitas salas. Urge a necessidade de se trabalhar outras dimensões além da gramática 'pura'. É preciso, então, trabalhar a oralidade, a escrita - sem ignorar a interferência do sujeito -, a leitura - sem encará-la como o soletrar em voz alta de enunciados -, e a gramática - não como algo estagnado e friamente isolada do contexto em que se encontra. Assim sendo, a língua não é *estrutura* (algo fixo) e sim *estruturação*, parte de um trabalho de interpretação, através do qual se observa como o sujeito estrutura sua língua, vendo o movimento de sentidos e permitindo que este sujeito seja capaz de perceber e compreender esses sentidos. A problemática maior consiste em como reverter esse panorama estafado em que nossa comunidade estudantil se encontra? Como sugerir momentos instigantes

para que os agucem a procurar enxergar a outra parte do texto que se camufla nas entrelinhas da interpretação? Como tranquilizá-los sobre o ato de escrever? Como mostrá-los que a essência da escrita e da leitura já existe em cada um deles. Certamente, um apontar novo será preciso para iniciá-los outra vez em uma estrada que (eles) estão há algum tempo caminhando, mas que não conseguem sair do círculo da mesmice e visualizar um horizonte promissor de escritores e leitores proficientes.

A interferência do aluno-sujeito- (hiper)leitor

Torna-se, humanamente, impossível falarmos em leitura e em escrita, sem falarmos em sujeito, uma vez que é esse aluno-sujeito que é o leitor/ escritor ou hiperleitor/ hiperescritor. A leitura, sem margem de erro, é hoje um pilar sem sustentação e, por assim dizer, tem abalado o nível do conhecimento na sua acepção mais abrangente que o termo permita existir. A escola como principal geradora do conhecimento tem-se mostrado aflita e várias práticas e inovações têm acontecido, mas infelizmente não tem minimizado o problema. As aulas têm sido dadas, orientações de se trabalhar o texto têm sido respeitadas, mas nada parece melhorar a capacidade leitora e, por conseguinte, escritora dos nossos alunos e isso tem despertado em estudiosos da linguagem e da educação uma grande ânsia em ajudar nossa comunidade, nossa cidade, nosso estado e nosso País a romper essa barreira que os estudos² nos apresentam.

2 PISA (2000)

O aluno não consegue sair do marasmo da leitura presa nas linhas do texto, não conseguem manusear os vários sentidos que o perpassam a fim de decidir-se pelo sentido mais coerente advindo das inferências do texto.

De acordo com Possenti (1990:59), “a questão do sujeito é uma das questões fundamentais na análise do discurso” e, para nós, é, portanto, uma das maneiras de se entrar na questão central desse trabalho, que é apropriar o sujeito/aluno/internauta da competência leitora e escritora com eficiência. Para tanto, faz-se necessário entendermos a concepção de sujeito para a Análise do Discurso, uma vez que, a nosso ver, é quem melhor nos esclarece tal concepção.

É a partir da relação entre discursos que obtemos os recortes de sentidos que vão se configurando entre si, resultando nos contornos de textualidade. São esses recortes que nossos alunos não conseguem na maioria das vezes compreender/ interpretar. Esses sentidos pertencem ao domínio de memória dos diversos discursos que se cruzam no evento. Por exemplo, “*Droga se fosse bom não teria esse nome. Não use droga.*” retirado de uma campanha contra as drogas, cruzam-se nesse discurso vários outros discursos, os quais podemos caracterizá-los como discurso lexicográfico que está presente quando se fala no nome droga (portanto, científico) e discurso moral que está presente quando produz o efeito de que não se deve usar droga. É a partir desse cruzamento que se obtém o efeito negativo da droga. O efeito é o de um discurso legítimo, digno de respeito, uma vez que é embasado cientificamente (Guimarães, 1995). Não esquecendo que todo

sujeito trabalha numa relação entre o intradiscurso ³e o interdiscurso⁴, podemos afirmar que esse é, em nível de interdiscurso, sempre afetado por sentidos do mundo interpretado. Afetado pelo interdiscurso, o sujeito-aluno faz uma seleção a fim de construir seu intradiscurso, buscando, acima de tudo, preservar a unidade, a coesão de seu discurso configurado como texto. O que temos percebido é que nossa prática em sala de aula de língua portuguesa não tem promovido exercícios que trabalhem mais freqüentemente esse manuseio necessário entre o inter e o intradiscurso do aluno. Essa prática rotineira, ou seja, exercícios que buscassem mais os recortes de textualidade ou exercícios que ‘puxassem’ mais pelos implícitos e subentendidos poriam em prática um lado não trabalhado em sala de aula, o lado da interpretação. Em outras palavras, o lado do despertar do raciocínio perspicaz. Concebemos o “Discurso”, segundo a Análise do Discurso, “como acontecimento histórico-social, isto é, um acontecimento permeado por influências sociais que o condicionam e atravessado por “n” discursos com os quais dialoga.” (Cardoso, 1994)

Em função disso, o sujeito-aluno mantém uma relação, com o mundo, que é afetada pelo sentido que a forma linguística nos fornece. Frequentemente, quando falamos,

3 É o que dá coerência ao propósito do sujeito. (Pêcheux, 1995)

4 “O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, suscitando, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos” (Maingueneau, 1997: 113)

temos a sensação de que atingimos o mundo, mas, na verdade, temos apenas uma visão que acreditamos que é universal. Isto é, acreditamos que a “nossa” imagem é um caminho em direção ao universal. Cientes de que existe uma multiplicidade de sentidos (interpretações), nos centralizamos em apenas uma única interpretação, pois caso isso não aconteça, teremos dificuldade em produzir unidade textual. É preciso salientar que o sujeito não tem acesso a todos os sentidos das formas linguísticas, isso ocorre porque temos apenas uma visão da realidade objetiva; sendo mais claros, tomamos a parte pelo todo. Quando o sujeito lança mão de sua visão primeira, ele tem a impressão de que todo mundo tem conhecimento dela, o que não é verdade, pois cada sujeito se identifica com um universo diferente de sentidos, possuindo visões distintas para um mesmo objeto. O problema está no fato, segundo o PISA (2000), de que o aluno-sujeito não está sabendo “sacar” esses sentidos e chegar, portanto, as informações implícitas que todo texto oferece. Talvez, o suporte escrito oferecido como material de aula nas escolas não tem chamado tanta atenção do sujeito-aluno e esse parece sempre desinteressado nas leituras solicitadas em sala de aula. Eles lêem livros, resumos e quando são inquiridos sobre o que leram não conseguem sair do nível mais elementar da leitura que é a compreensão, ou seja, o nível em que se percebem estruturas grandes que passeiam aos nossos olhos no texto, como espaço, personagens, tempo, etc. Quando questionados sobre uma análise mais acurada do que leram não conseguem responder com precisão e sempre mostram um desinteresse por leitura e por produção textual também.

Sem dúvida nenhuma, as diferenças sociais marcam o discurso da rejeição para com a leitura e com a escrita, isto é, o fato de a sociedade ser heterogênea é suficiente para que os sujeitos não tenham a mesma imagem das coisas. Cada sujeito possui uma determinada formação discursiva e esta é definida a partir do interdiscurso do sujeito. Em outras palavras, a formação discursiva de um sujeito é determinada pela posição social que ele ocupa. Segundo Maingueneau (1997:113), “a formação discursiva aparece como o lugar de um trabalho no interdiscurso; ela é um domínio “inconsistente”, aberto e instável, e não a projeção, a expressão estabilizada da “visão do mundo” de um grupo social”. O conceito de formação discursiva, também chamada de imaginária, nos é importante na medida em que permeia os processos discursivos do sujeito-aluno, uma vez que estes processos se constituem numa série de formações imaginárias que designam o lugar que eles estão e o lugar que gostariam de estarem, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro e a imagem do texto, caracterizando assim o que Althusser define como interpelação do indivíduo em sujeito pela sociedade (ideologia, família, religião política, etc)⁵.

Até agora falamos da relação imbricada entre sujeito, discurso e língua. Essa relação só se faz imbricada por causa do sentido que os envolve. Antes de determinarmos a nossa concepção de sujeito, que, diga-se de passagem, é encontrada em Authier-Revuz, faremos uma

5 O que digo aqui foi a partir de observações feitas pelo Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas durante o mini-curso “Introdução à Análise de Discurso” oferecido pelo Departamento de Letras (UFPB-Campus II), 1999.

“refrescagem” de memória sobre as três noções de sujeito. A primeira é a *noção subjetivista ingênua*, a qual nos diz que o sentido nasce da intenção do sujeito – NOÇÃO IDEALISTA advinda de Benveniste. A segunda diz respeito à *noção clássica da Análise do Discurso* na década de 70 – NOÇÃO IDEOLÓGICA advinda de Pêcheux:

“Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A “forma-sujeito”, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.” (Pêcheux, 1997)

A terceira, e seguida por nós, é a *noção que busca uma nova concepção de sujeito*. Para tanto, Authier-Revuz lança mão de duas idéias:

a) dialogismo de Bakhtin [o sujeito é parcialmente consciente (grifo nosso)]

“Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”.

(Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990:113)

“Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”.

(Authier-Revuz, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 19. Campinas: UNICAMP, p.27)

b) A teoria do inconsciente [teoria atravessada pelo outro, não o outro social, mas o outro inconsciente (grifo nosso)]

“A fala é fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido. (...) Sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”

(Authier, J. “Heterogeneidade(s) Enunciativa (s)”. Cadernos de Estudos Lingüísticos 19. Campinas: UNICAMP, p.27)

É a concepção de um sujeito clivado que vamos encontrar nas salas de aulas de língua portuguesa. É preciso observar que tudo aquilo dito pelo sujeito clivado só tem sentido no espaço e no jogo em que ele se envolve com o outro na interação real ou por que não dizemos

virtual, também. Voltando ao postulado geral da AD, *FALAR É SIGNIFICAR* e só **significa** a partir desse jogo e do espaço constitutivo do sujeito e do outro. Estaremos interessados no sujeito do discurso, que é uma posição, e não no sujeito da enunciação, que é uma referência. (Gallo, 1994: 49). Estamos preocupados em compreender esse sujeito das nossas salas de aula e como ajudá-lo a galgar patamares outros que tragam uma melhoria significativa no desempenho de ser leitor e escritor eficaz.

Como ficou exposto, temos diante de nós alunos que são, na verdade, sujeitos clivados de “n” sentidos e que não sabem manuseá-los, nem preferir um sentido a outro quando o assunto é interpretar, simplesmente por que não estão habituados a responderem exercícios que vão além das linhas, isto é, da inteligência. Se não são colocadas situações que os façam produzir, preferir, desprezar, argumentar, inferir sentidos não vão desvendar a parte implícita de um texto quando assim for preciso. Por isso, nossa pesquisa fadada de presenciar essa ‘amputação’ de produção de leitura e escrita, resolve ‘lançar mão’ da tecnologia e sendo mais específicos do suporte digital, com veemência na ferramenta “weblog” a fim de promover uma prática diferente. Vamos aproveitar o que mais se faz na internet que é ler a favor do ensino-aprendizagem da leitura e escrita proficiente.

O weblog: uma prática inovadora para encantar o aluno

Antes de nos debruçarmos no hipertexto e nas suas contribuições para o estudo da língua, faz-se necessário desenharmos como surgiu a internet. Segundo Turkle (1995), a grande contribuição da computação não é mais

no âmbito das possibilidades de cálculo, mas da possibilidade de simulação. Assim, os chats seriam simulações de conversas naturais, enquanto os e-mails seriam as cartas modernas que muitas vezes elaboramos mentalmente e nunca derramamos no papel e os weblogs a nova versão de um diário que não é mais particular como antes. Parece mais simples teclar do que escrever linhas e linhas. A modernidade⁶ vem desbancando certos mitos, como o de escrever obedecendo às regras da gramática normativa, a qual diz que não se inicia frases com pronome oblíquo. Sem dúvida, é o que mais encontramos nos canais abertos de chats whatsapp e até mesmo de e-mails (trocados entre amigos). Parece-nos que o importante é que haja comunicação, e os internautas não estão preocupados com o rigor de se escrever linhas para alguém seguindo as normas da Gramática Normativa e conservando assim a imagem⁷ de língua que aprenderam nas escolas.

Nas linhas que seguem, faremos uma retrospectiva de como surgiu e como acontecem as interações mediadas por computador, a fim de compreendermos melhor a pesquisa. Parafraseando Vellasco (1999), foi o Projeto da Advanced Research Projects Agency (Arpa), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos da América,

6 De acordo com Sérgio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquior (In.: PROENÇA FILHO, Domicio. *Pós- Modernismo e Literatura*. Ed. ática, 1995: 11-12) ainda estamos vivendo na modernidade. Nos termos dos autores, “período que ocorre uma ruptura radical caracterizadora de algo realmente diferenciador”.

7 Imagem refere-se ao conceito de Formação Imaginária (o modo como os interlocutores vêm a si e aos outros numa interação verbal), formulado por Pêcheux.

para permitir a partilha de recursos computacionais entre os pesquisadores, que deu origem à Internet em 1969. Por volta de 1980, essa rede foi dividida em duas outras: a Arpanet e a Milnet. A primeira se dedicava a desenvolver pesquisas civis com fins militares e a segunda exclusiva dos usos militares. Pouco tempo depois, a junção das duas redes passa a ser chamada de Defense Advanced Research Projects Agency Internetwork, popularmente conhecida como *Internet*. Lançada oficialmente em 1990, sob a coordenação política e orçamentária do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Internet tomou proporções gigantescas a partir de 1995, quando logrou efetiva consolidação não só no meio acadêmico - Instituições - com também nas residências, atingindo um público em 1998, segundo o resultado da pesquisa anual do “cadê?” (Guerra Vicente, 2000), superior a 1 milhão de brasileiros conectados. Em 2007, esse número aumentou consideravelmente para 30 milhões de brasileiros.

Quando se fala em comunicação mediada por computador, doravante de CMS, vê-se logo que os valores aos poucos foram se modificando, houve fragmentação do indivíduo e o que antes parecia ser impossível, hoje já não o é mais. Quem ousou pensar, em frações de segundos, se comunicar com um parente do outro lado do mundo? Quem poderia receber livros ou CD's, sem nem ao menos tocar no telefone ou sair de casa? Pois é, algum tempo atrás essas coisas não passavam de ilusórias e por que não dizer absurdas? Hoje, isso e muito mais já acontece e tudo graças à inteligência do homem que criou essa máquina esquisita e que ainda causa estranhamento em alguns, o computador. Aliado a ele (o computador), a rede de

comunicação – Internet – é responsável por todas essas façanhas. A rede virtual nos dá a sensação de vivermos num mundo de distâncias mais curtas, o que traz uma confortável posição diante dessa globalização que nos engole. Mas, indagamo-nos, o que é o virtual? Segundo Lévy (1996:12), o virtual é “um processo de transformação de um modo de ser num outro”. Assim, as comunicações mediadas por computadores acontecem virtualmente marcadas por características reais, como a massificação do diálogo, a materialização através de símbolos, das expressões faciais, como o sorriso ou o choro. Não há limites em se tentar suprir a falta do outro ao seu lado como se estivessem num bate-papo real. A interação ora entre dois sujeitos, ora entre vários se configura como um transporte de mensagens que contribui para modificar ou estabilizar significações cristalizadas de uma sociedade.

Heterogênea e complexa por natureza, a linguagem sempre despertou a atenção dos estudiosos e a exemplo desses, nossa atenção também foi despertada a fim de entendermos, em particular, o funcionamento dela (a linguagem) no meio cibernético e como podemos nos utilizar desse meio para reverter nosso quadro de insucesso escolar no que diz respeito à leitura e à escrita. Esse meio de realidade virtual que se comporta e é aceita como realidade natural tem hoje para a educação um papel de importância grandiosa, uma vez que apoiados nesse mundo cibernético e especificamente nos hipertextos⁸ podemos trazer o aluno para uma realidade que ele por “n” moti-

8 “Tecnologia enunciativa híbrida e flexível que dialoga com outras interfaces midiáticas e condiciona formas outras de textualidade”. (XAVIER, 2005)

vos rejeita, a realidade de se propor a ler e a escrever com desenvoltura. Ocupando uma das últimas posições no PISA – Programa Internacional de Avaliação – o Brasil apresenta um péssimo nível de leitura e, por conseguinte, de escrita. Acreditamos que, sem notar, o que mais se faz na Internet é ler e, então, por que não se aproveitar essa veia e tentar redesenhar nosso nível de leitura e escrita para um futuro melhor.

Visto como uma tecnologia enunciativa que mistura imagens, sons, gráficos, vídeos e textos, o hipertexto atraiu indiscutivelmente a todos que tenham tido um dia acesso a ele e acaba, assim, contribuindo para a formação de aprendizes críticos e criativos. A leitura nesse suporte se comporta de forma inusitada, é dotada de uma deslinearidade e isso promove uma atenção desdobrada para o aprendiz, possibilitando-lhe o criar de seus caminhos e alimentando certa autonomia para filtrar o que quer ou não ler. Assim sendo, estudiosos como, Xavier (2005) nos mostra que a utilização frequente do hipertexto gera no usuário características como:

- Independência e autonomia na aprendizagem
- Abertura emocional e intelectual
- Fluência verbal (escrevem/lêem mais)
- Curiosidade e faro investigativo
- Raciocínio rápido e sistemático
- Senso de imaginação
- Competência argumentativa na defesa idéias.

Essas características mostram, portanto, que a utilização do hipertexto no meio educacional é algo interessante e pode trazer bons frutos para o ensino e aprendizagem do ato de ler e escrever. Portanto, a internet, ou melhor, o hipertexto pode nos dar um respaldo para desenvolver uma prática pedagógica de estudo e exploração da escrita e da leitura, cabendo ao professor reconstrutor a criar subsídios de fazer acoplar a isso tudo, a oralidade e a gramática.

O ‘Trampolim’ para o ato de ler e escrever

Já houve o período em que se adotava a concepção de letramento enquanto conhecimento estrito do código, ou seja, visto apenas como forma de aquisição da escrita, ligada unicamente ao âmbito da escola que é, de acordo com Kleiman (1995:20), *a agência oficial de letramento*. Essa ideia foi ultrapassada por novas formas de letramento e se compreende, hoje, letramento sendo uma prática social que se processa segundo especificidades requeridas pelos contextos onde se efetiva a comunicação linguística por meio da escrita (LOPES, 2006: 36). A modernidade trouxe, então, o letramento digital. Este, às vezes, tem sido mais presente do que o próprio letramento alfabético. Crianças que ainda titubeiam nas letras, já sabem correr os hipertextos e os gêneros digitais advindos dele. É através do letramento digital que chegamos ao *hipertexto* e este metaforizado como a ponta do iceberg das inovações tecnológicas, languageiras e sociais tem sido uma promessa promissora à leitura e à escrita há algum tempo.

Precisamos de uma força propulsora para nos retirar da calamitosa situação em que estamos imersos. Na

verdade, precisamos de um 'trampolin' para nos fazer mudar de plano, significativamente. A nosso ver, esse trampolim é o letramento digital⁹, uma vez que esse tipo específico de letramento permite velocidade no ato de captar, aprender e compartilhar conhecimento e amplia o dimensionamento perceptual¹⁰ dos dados apresentados no hipertexto.

Errôneas são as opiniões dos que acreditam que a utilização das ferramentas digitais (e-mails, chat's, blogs) pode macular a escrita da língua portuguesa. Estudos afirmam que isso não é possível, já que por mais ou menos letrado que o indivíduo possa vir a ser, ele tem uma noção do que é adequação linguística. Em outras palavras, a maioria dos usuários da língua sabe que não se escreve da mesma forma em todos os gêneros e suportes de escrita. Portanto, essa ideia de macular a língua por se economizar letras ou suprimir palavras não faz sentido.

Não há dúvida de que o que mais se faz na internet é ler, o que se questiona é sobre a qualidade dessa leitura. E, é claro, quando se lê se cria textos. Uma atividade está imbricada na outra e não podem ser desassociadas. Não se pode desprezar essa teia, ou melhor, essa rede. Ela pode auxiliar e muito a educação de nossos jovens. Cabe ao educador, criar formas outras de se levar para o contato do aluno na sala de aula o trabalho com hipertextos.

9 um certo estado ou condição – do letramento – que adquirem os que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (Soares, 2002, p. 151).

10 Verbal-visual – auditivo.

Foi pensando assim, que implantamos (2006), na Universidade de Pernambuco, hoje Campus Mata Norte, na categoria de um projeto de extensão, uma nova forma de se trabalhar leitura e produção de textos. A turma pioneira foi composta por 45 alunos, dos cursos de licenciatura em Letras, Matemática, Biologia, Geografia e Pedagogia e o resultado satisfatório se estende até os dias de hoje. Já estamos na 12ª. Edição do curso e temos apenas uma turma por ano. Em 2018, o curso de extensão intitulado “Ler, escrever e digitar” ministrado no Laboratório de Leitura e Textualidade teve inscritos 40 alunos que eram participantes do Programa Institucional de Bolsa a Docência - Pibid. As aulas foram divididas em duas categorias: aulas presenciais e não presenciais. As não presenciais aconteceram por meio de e-mails e através da elaboração de um blog criado com o fim educativo. Os alunos demonstraram no início do curso que se desenvolveu no LALT¹¹, sérias dificuldades para atingirem leituras interpretativas e produzirem textos desenvolvidos. Eram sujeitos clivados por “n” sentidos e não conseguiram um equilíbrio inicial entre o inter e o intradiscursivo. O maior intuito do LALT desde sua criação era fazer com que os alunos escrevessem sem ‘receio’ e lessem sem ‘pavor’¹². Esse intuito tem sido paulatinamente alcançado com o auxílio do letramento digital, especificamente através do BLOG¹³ que visa disponibilizar caminhos ao professor de língua materna para uma prática de leitura mais eficaz e

11 Laboratório de Leitura e Textualidade, sob a coordenação da Profa. Dra. Anahy Zamblano.

12 Grifo nosso.

13 O blog constitui-se um gênero emergente no contexto digital. De acordo com Komesu (2005), o termo vem de weblog, ou

efetiva, utilizando a tecnologia a favor da aprendizagem. O uso do blog possibilitou o desenvolvimento de aulas de leitura e de escrita com imenso potencial dialógico. Não abandonamos a leitura no suporte papel, mas apenas coadjuvamos o papel com o digital. Nos termos de Soares (2002, 150):

O texto no papel é escrito e lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* sem que haja uma ordem preferida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, (...) o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der (Soares, 2002, p. 150).

Percebe-se, logo, que o suporte digital traz novas maneira de ler. O texto impresso traz um condicionamento de leitura linear de início, meio e fim, enquanto que o hipertexto, norteado por uma deslinearidade, subverte a ordem fazendo do leitor o construtor de sua leitura. Entretanto, para isso, o leitor precisa desenvolver competências (meta)cognitivas para que tenha fluência em sua leitura como também em sua estratégia de navegação.

seja, “arquivo na rede”. Surgiu em agosto de 1999, criado pelo norte-americano Evan Williams.

As aulas presenciais, desde a primeira edição do projeto, sempre acontecem baseadas em um texto escrito, as discussões são implantadas pelo orientador e a turma, por sua vez, é dividida em 'grupos de responsabilidades'. Tudo gira em torno de uma grande 'brincadeira'. O grupo 1 fica responsável por formular perguntas sobre o texto direcionadas a toda a turma. O grupo 2, anota todas as respostas e divagações feitas pela turma durante as discussões. Em seguida, o grupo 1 escreve no *blog educativo* os questionamentos; e o grupo 2, escreve as respostas da turma toda, cabendo a um terceiro grupo entrar a fim de tecer considerações sobre o conteúdo exposto pelos grupos 1 e 2. Dessa forma, sem notar os grupos estão lendo, escrevendo e aguçando a curiosidade e o 'sacar' dos implícitos e das inferências. Um acordo silencioso foi travado pelos grupos, pois a cada aula os grupos são trocados e as funções acompanham essa troca. Portanto, o grupo que na semana anterior se responsabilizava pelos questionamentos, na semana seguinte se responsabiliza pelas considerações e assim sucessivamente. As aulas são atraentes e o número de faltas inexistente. O LALT já se encontra em um estágio mais amadurecido, no qual toda semana um grupo se responsabiliza por encontrar um texto motivador da aula, deixando de ser da responsabilidade do professor-orientador. Sendo assim, eles já conseguem dizer qual o texto é passível de gerar discussão e qual texto não é passível de ser o motivador da aula e das responsabilidades criadas ludicamente. É importante salientar, que a linguagem utilizada busca seguir as normas gramaticais da língua culta. Os alunos mostram um cuidado especial, isto é, não é utilizada a linguagem de emoticons, nem visualizamos a economia das letras nem o transgredir das

normas, a maioria dos textos busca prepará-los para a tão esperada redação do ENEM, já que são alunos do último ano do ensino básico.

Considerações Finais

É perfeitamente sabido que no nosso País, a leitura praticada é tida como superficial e que nossos alunos não gostam de ler nem de escrever e, que as aulas de língua materna são sempre direcionadas para as tradicionais aulas de gramática. Buscando reverter esse quadro, ‘lançamos mão’ da cibercultura e mais precisamente do letramento digital que nos traz a prática da leitura e da escrita com novas configurações de cores. Talvez esteja no suporte digital, ou melhor, no hipertexto as cores que nos fará pincelar melhor o quadro da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa. Essas nuances de cores promovem, sem ter tido essa intenção inicial, uma visão inusitada para o ensino da língua. É o exercício cotidiano que resulta no desenvolvimento da competência leitora e escrita do aluno. Portanto, o meio atraente da cibercultura acaba por promover esse exercício. O aluno se sente chamado a ler os hipertextos, o que nem sempre acontece com as leituras solicitadas na sala de aula. E é justamente nesse detalhe da atração que o professor de língua deve reorientar o seu objeto de ensino, não se dedicando unicamente à gramática, mas promovendo aulas dinâmicas que pratiquem leitura, oralidade e escrita. O (ciber) espaço oferece a seus exploradores temas, idéias e lugares variados, permite que escolham links e produzam, inevitavelmente, inferências e descubram implícitos ricos em informatividade. Em outras palavras, é esse tipo de leitor

que os indicadores de avaliação desejam, um leitor capaz de interpretar e vivenciar seu direito de ser cidadão, por saber ler ativamente com todos os implícitos que as situações, por ventura, ocultarem. Considerando esse panorama de tecnocracia, e com intuito de contribuir para um melhor desenvolvimento da competência de leitura dos alunos no processo ensino/aprendizagem nos dedicamos à criação de um blog que redimensionasse as aulas de leitura, de escrita e de gramática, não esquecendo da oralidade.

Não se trata de supervalorizar o suporte, mas sim de perceber sua influência nas interações contemporâneas, e cabe ao professor de língua portuguesa repensar seus conteúdos e estratégias para que de fato ocorra aprendizagem significativa tanto de leitura como de escrita, de oralidade e de gramática conseguindo assim retirar o aluno do marasmo de não saber ler e escrever com habilidades suficientes e proporcionar de fato a esse aluno estar em um sociedade e se sentir cidadão.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas: UNICAMP, 1990.

BAKHTIN, Mikahil. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. In. *Introdução à análise do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi.(1994a). “A propósito da questão da referência”. In. *Estudos Lingüísticos XXIII*, p. 576-583.

GALLO, Solange Leda. Texto: como apre(e)nder essa matéria? (Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1994.

GUERRA VICENTE, Helena S. Relações de gênero social e democracia na internet. (Dissertação Inédita apresentada a UnB, 2000)

GUIMARÃES, E. “Enunciação, Argumentação e Interdiscurso”. In. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL - Lingüística - Vol.2*, p. 705-709, 1995.

KOMESU, F. C. Blogs e as pra ticas de escrita sobre si na Internet. In:

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Loyola, 1999.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramento sociais*. Recife. Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade – letramento, consciência e poder*. Trad. Ana Cristina Aguiar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PÊCHEUX, Michel (1969). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. “Apresentação da análise do discurso”. *Glotta*. Vol. 12. São José do Rio Preto: UNESP, 1990.

RAMAL. Andréa Cecília. *Educação e cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, E.T. *A Leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. B. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. In: *Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81*. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002.

TURKLE, Sherry. *Life on the screen: identify in the age of the Internet*. Touchstone, New York, NY, 1995.

VALENTE, André. *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.

VELLASCO, Ana Maria de M.S. *O tipo de modalidade de discurso em uma lista de discussões de brasileiros na Internet*. In. *Cadernos de linguagem e sociedade*. 3(2), pp. 101-104, 1999.