

# LINGUAGEM E TECNOLOGIA: IMPACTOS NAS PRÁTICAS LEITORAS

Helena Maria Ferreira (UFLA)  
helenaferreira@dch.ufla.br

## Introdução

O presente artigo elege como objeto de estudo os impactos das tecnologias de informação e da comunicação na constituição de uma nova concepção de leitura. Ao longo da história do processo ensino-aprendizagem da leitura, várias concepções permearam as discussões sobre a relação entre texto-leitor. Desse modo, constata-se que a leitura ora foi concebida como atividade de decodificação, ora como atividade cognitiva, ora como processo de interação. Com o advento da internet, novos modos de se relacionar com os textos têm sido demandados e, com isso, novas exigências para o ato de ler. Essas questões têm impactado consideravelmente os modos de conceber a leitura. Nesse contexto, o presente trabalho visa a investigar qual seria a concepção de leitura que subjaz as práticas leitoras e como essa concepção poderá afetar o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula. Nessa perspectiva, a leitura pode ser caracterizada como um processo de interpretação multimodal/multissemiótica, que congrega questões discursivas, sociais, históricas, culturais e ideológicas. Essa concepção impõe uma relação entre textos verbais e não-verbais, entre palavras, imagens, sons, que reconheça as várias possibilidades de leitura, que considere o hipertexto como constitutivo da textualidade. Para fundamentar a discussão teórica proposta, foram tomados como referência Calil (1994), Xavier (2002, 2005), Takaki (2012), Gomes (2010) entre outros. A leitura foi concebida não como uma atividade simplesmente linear e racional, mas um processo em construção. Para ilustrar a pesquisa teórica, procedeu-se a uma análise de cinco sites educacionais que exploram os hipertextos como proposta de leitura, com vistas a verificar a natureza das atividades solicitadas. Os resultados da pesquisa realizada apontam para um avanço substancial nas discussões teóricas sobre a prática de leitura de hipertextos, mas as propostas pedagógicas de exploração dos hipertextos ainda carecem de uma abordagem que possibilite a formação de um sujeito com proficiência leitora. Desse modo, pode-se considerar que uma nova concepção de leitura é instituída, uma vez que para além da interação, os modos de se ler um texto têm sido redimensionados tanto no percurso de leitura, quanto dos elementos que o compõem.

## 1. Concepções de leitura

A linguagem, como atividade humana, está em constante movimento, num processo dinâmico, e assume diversas formas para cumprir seu papel comunicativo-interativo. Desse modo, ao compilar estudiosos que abordam(ram) a questão do trabalho com a leitura em sala de aula, é possível congregarmos três tipos de concepções, conforme proposta de Calil (1994). De acordo com o autor, esta classificação depende do foco no qual está centrada a análise. Assim, na leitura como processo de decodificação, a ênfase é dada ao texto; na leitura como processo de produção de sentidos, a ênfase é dada na relação texto/autor/leitor e, por último, na leitura como processo de interação, a ênfase é dada aos aspectos individuais, sociais, histórico-ideológicos.

A primeira concepção centra-se no processo de decodificação e junção de grafemas, sendo considerada por isso instrumental e mecanicista. Assim, os professores na crença de estarem ensinando a ler, insistem no trabalho com as letras, sons, sílabas e na decifração de palavras escritas, através de atividades que priorizam a memorização. Tal ideia advém de

determinadas explicações psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento humano, das teorias e modelos sobre a leitura e sobre as práticas de ensino, que levam rigorosamente em consideração a idade para iniciar o ensino, a maturidade, o grau de complexidade do conhecimento a ser adquirido, exigência de pré-requisitos. Tais condições devem ser consideradas, mas não de forma extrema, pois existem outros fatores que interferem nesse processo, como a história e experiência de vida do leitor, a formação do professor etc. Nesse sentido, Chauveau (1994, p.23) afirma que

para ser um bom leitor, a criança deve ser igualmente um bom decodificador (um identificador de palavras e de sílabas) [...] A decodificação (habilidade em tratar palavras ou pseudo palavras) não é atividade secundária ou até mesmo inútil ou perigosa, tal como é descrita por certas correntes ‘inovadoras’ da pedagogia e da psicolinguística. Do mesmo modo que os ‘tradicionais’ tendem a confundir leitura e decodificação, os ‘inovadores’ associam às vezes a oralização sílaba após sílaba (a silabação, a hesitação) com a decodificação (a identificação da palavra).

Sem dúvida, a decodificação é uma importante estratégia de leitura. O leitor deve participar não apenas decifrando os sinais, mas dando-lhes sentidos, compreendendo-os e, para isso é preciso levar em consideração a situação do texto e a do leitor. Kato (1995) afirma que o leitor iniciante, pelo fato de estar tendo os primeiros contatos com a escrita, faz uso de estratégias de decodificação, uma vez que não consegue proceder a um reconhecimento instantâneo, pois seu vocabulário visual e a pouca familiaridade com os segmentos da escrita não lhe permitem tal feito. Nesse caso, é mais provável que a leitura ocorra através de “operações de análise-síntese sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares”. (p.34). Complementando as ideias de Kato, Viart (apud BARBOSA, 1992) postula que o domínio do mecanismo de leitura, apesar de ser um exercício de memorização, faz a criança pensar, constituindo-se por isso, não num mero processo de mecânico de decifração, mas numa elaboração ativa do pensamento em busca da compreensão.

A segunda concepção refere-se à leitura como processo de produção de sentido, que surge a partir dos estudos linguísticos que começam a rejeitar o comportamentalismo e se voltam para a psicologia cognitiva. Tal perspectiva é denominada por abordagem psicolinguística ou perspectiva pragmática-cognitivista (CALIL, 1994). Para essa concepção, ler é, um processo complexo no qual o leitor reconstrói, numa certa medida, a mensagem codificada pelo escritor na sua linguagem gráfica. Além da decifração, ler é um processo de construção de sentido em que leitor e texto interagem no trabalho interpretativo. Essa interação se processa na relação dinâmica que se estabelece entre as informações que o leitor traz e as informações que o texto oferece.

Nesse sentido, essa concepção sinaliza que adquirir a linguagem escrita é um processo ativo, de procura do significado guiado pela necessidade de comunicação. Sob esse ponto de vista, três premissas podem ser consideradas: o texto é visto como unidade básica da língua, o significado está no texto e na cabeça do leitor, a leitura é um processo de interação entre texto e leitor. Para a promoção dessa interação, são enfatizadas as estratégias de leitura.

Dentre essas estratégias, Kato (1995) destaca a seleção, antecipação, inferência e verificação. A primeira permite que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. A segunda torna possível prever o que está ainda por vir, com base em informações explícitas e em suposições. A terceira, a inferência, permite captar o que não está dito no texto de forma explícita, é aquilo que se lê, mas que não está escrito. Para tal, são utilizados as pistas dadas pelo próprio texto e os conhecimentos que o leitor possui. E, por

fim, a verificação, que torna possível o controle ou não das estratégias anteriores, permitindo confirmar ou não, as especulações realizadas.

De acordo com Kato (1995), o tipo de processamento de leitura depende de várias condições: grau de maturidade de leitor, nível de complexidade do texto, objetivos da leitura, grau de conhecimento do assunto, estilo individual, dentre outros. Essa autora sustenta que há o predomínio do processo descendente quando um texto se apresenta com conteúdos muito familiares, possibilitando ao leitor usar seus esquemas de conhecimentos, e, ao contrário, quando o texto é constituído de conteúdos ou de estruturas lexicais pouco familiares já há o predomínio do uso de processos ascendentes, exigindo também um processamento inferencial. Assim, apesar de serem tomados em seu conjunto, os tipos de conhecimentos podem ser caracterizados separadamente. O conhecimento de mundo é aquele que se refere ao conhecimento do tema tratado no texto que se lê, incorporando tanto as informações enciclopédicas quanto o saber acerca das práticas culturais que caracterizam a situação de interação. Os conhecimentos linguísticos englobam os conhecimentos do sistema de escrita, permitindo a decodificação, quanto os conhecimentos sintático-semânticos. Já, os conhecimentos textuais implicam desde a familiaridade com os diversos portadores de textos, que auxiliam as antecipações de estrutura e tema, até o reconhecimento dos aspectos formais de apresentação de cada tipo de texto, da superestrutura, gênero com que se depara (cf. KLEIMAN, 1989).

A terceira concepção considera a leitura como um processo de interação, ou seja, como atividade que dá existência e legitima as condições de produção do texto lido. Entram em jogo, então, as relações de exterioridade. Tais relações são analisadas com base na noção de horizontes éticos, estéticos, religiosos, sociais, morais, filosóficos etc, que regem as épocas de produção e recepção das obras. A leitura de um texto escrito varia em função da experiência pessoal de cada um, pois cada leitor traz consigo além de suas características individuais uma vivência e uma atitude de espírito diferente. Quando lê um texto escrito, ele o vê e o sente de maneira ímpar. Adentrando no texto, ele descobre a intenção ou as intenções de seu autor. Mas o texto também penetra nele e o transforma e se transforma. O resultado dessa interação texto-leitor/leitor-texto é um outro texto recriado pelo leitor, diferente do original.

Assim, de acordo com Moita Lopes (1996), ao situar o ato de ler como ato comunicativo, está implícito o fato de que leitura e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado. Isto implica em dizer que “ler é, portanto, saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado” (p. 142).

Nesta perspectiva, Calil complementa (op. cit., p. 7):

a própria constituição de uma posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído para aquilo que seja ler estão determinados por um processo histórico e suas condições de produção, já que, antes de ser uma relação com o objeto-texto, é uma relação social, uma relação de confronto.(...) o sujeito leitor se confronta tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real, virtual, autor, etc.) implicados nas condições de produção de um ato de leitura.(...) Esse processo histórico e discursivo é articulado através de uma série de formações ideológicas, sociais e imaginárias. Estas formações designam o lugar discursivo através do qual um sujeito é levado a atribuir sentido (a si mesmo e ao outro).

Com isso o autor, deixa claro que o sujeito e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas, sociais e imaginárias. Essas formações determinam as possibilidades do dizer, e, também, o sentido daquilo que seria um texto legível e daquilo que poderia ser dito sobre ele. Nessa perspectiva, texto passa a ser entendido não como um objeto que contém o sentido em si mesmo, mas que tem a sua legibilidade garantida não por seus aspectos lingüísticos ou textuais, nem somente pelas habilidades cognitivas do leitor, mas sim pelas suas condições de produção (que inclui as estratégias e instruções de leitura), pelos seus modos de relação, de produção de sentidos, e, portanto, pela sua historicidade. Dessa forma, os modos de leitura não podem considerar somente as práticas interacionais, mas devem estender-se para as relações do texto com o autor, do texto com outros textos, do texto com seu referente ou com o leitor, do texto com para quem se lê e muitas outras coisas.

Com o advento das tecnologias, surge a chamada era digital, que além de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, redimensiona também a linguagem, impactando, de forma substancial, na reconfiguração e na ressignificação das práticas de leitura. Essa nova realidade parece impor uma outra concepção de leitura, aqui denominada de leitura como prática hiperleitora - que extrapola os alcances da leitura como processo de interação, visto que apresenta uma multiplicidade de elementos e novas demandas de atuação do leitor<sup>1</sup>. Embora, não se pretenda negar os processos interativos que ocorrem, nesse novo contexto leitor, pode-se entender que essa leitura exige a atenção para o uso de imagens, sons, gestos, animações, cores, que influenciam as maneiras de agir, de se expressar, pensar, sentir, desejar e se comportar (TAKAKI, 2012) – muito diferentes da leitura de textos que circulavam anteriormente. Além disso, merece destaque a relação direta entre leitura e escrita, uma vez que o advento de novas formas midiáticas redimensionou conceitualmente o tempo (agora visto como o da simultaneidade) e o espaço (universo de informações navegáveis de forma instantânea e reversível) (CASTELLS, 2002). Soma-se a esse redimensionamento do tempo e do espaço, a mudança dos suportes textuais (tela do computador, celular, tablet, smartphone etc.). Segundo Lemke (2002 *apud* GOMES, 2010, p. 97), ao se juntarem, num texto hipermodal, através de links, “unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), forma-se uma realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (uma página de jornal ou revista impressa, por exemplo).”

Essa questão também é discutida por Pinheiro (2005), que considera que hiperleitores se utilizam de estratégias metacognitivas específicas para a compreensão de hipertextos. Para a autora, os hiperleitores estabelecem seus objetivos de leitura, monitorando sua compreensão para a busca desses propósitos; modificam a leitura devido a variações no propósito. A leitura na Internet é consideravelmente mais ampla (no sentido de uma quantidade quase infinita de informações), com maior possibilidade de dispersão (no sentido de uma confusão em meio ao excesso de conteúdos), com riscos de superficialidade (no sentido de uma leitura rápida, sem qualidade da informação). Todas essas questões incidem no comportamento do leitor, exigindo-lhe um papel ainda mais ativo e crítico (VIEIRA, 2007, p. 264). Posicionando-se sobre essa questão, Pinheiro (2005) postula que

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles [os leitores] desenvolvam habilidades e competências requeridas para esse modo de enunciação digital. Como selecionar e filtrar conhecimentos, estabelecer as relações entre os diversos fragmentos [...]. Ainda é necessário ressaltarmos que a leitura não

---

<sup>1</sup> Por razões de delimitação deste estudo e da extensão deste artigo não serão aprofundadas as discussões sobre divergências/convergências entre o hipertexto e o texto impresso feitas pelos pesquisadores. Aqui, o enfoque dado será o de que essas modalidades apresentam semelhanças e diferenças e que essas diferenças impõem novos modos de se ler os textos.

deve ser vista como única [...], é necessário considerá-la em sua multiplicidade e diversidade de vozes, próprias do hipertexto. Nesse sentido, o aluno teria lugar como um sujeito verdadeiramente agente de sua aprendizagem. (PINHEIRO, 2005, p. 146).

Para a leitura de hipertextos, o leitor deve considerar a dinamicidade temporal (as informações circulam rapidamente e as pessoas se posicionam de modo imediato); levar em consideração os recursos linguísticos multimodais/multissemióticos provenientes tanto do plano verbal (oral e escrito), como do plano visual (fotografias, infográficos, desenhos, cores, layout), do material sonoro (música, ruídos, entonação, ritmo). (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012); a possível ocorrência de enunciados breves e concisos, que valorizam a informação em si mesma, expressos através de uma escrita abreviada, cujo aspecto normativo passa a ser de segunda ordem. (MAGNABOSCO, 2009); a adequação ao suporte digital - distribuição de conteúdo informativo em ambientes digitais, com vistas a fornecer a informação com objetividade, clareza e boa navegabilidade – (RODRIGUES, 2006); a) os diferentes caminhos para aprofundamentos da leitura e para discussões (notícias, temas, verbetes, entre outros), ou seja, o acesso a uma multiplicidade de assuntos/sites e posicionamentos – o que pode favorecer o encontro com uma diversificação das temáticas, mas ao mesmo tempo, uma dispersão da atenção ou uma superficialidade da reflexão em relação aos conteúdos dos textos acessados, além de uma análise sobre as condições de produção dos textos lidos.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a leitura em ambiente digital tem motivado a revisão de práticas pedagógicas e de metodologias de ensino – impactos nos modos de ler e interpretar os textos, pois os sujeitos produzem, (re)avaliam, socializam, constroem e reconstroem os diversos percursos que levam à construção do conhecimento. Além disso, é válido destacar que a confluência de diferentes gêneros, linguagens e ferramentas midiáticas – que transformam o suporte virtual em um espaço dinâmico, onde som, imagem, textos verbais e não verbais, hipertextos, e-books, vídeo-aulas e outros recursos motivam a aprendizagem dos alunos.

A partir do exposto, pode-se considerar que esse contexto midiático impõe novas estratégias metodológicas e de tratamento dos conteúdos escolares, o que exige redimensionamento dos currículos adotados pelos professores em seus planejamentos de aula. Nessa direção, Santaella (2007, p. 232) pontua que esse contexto altera “de modo significativo os ambientes em que vivemos e a nós mesmos como pessoas”, pois toda nova mídia – introduzida, adotada, adaptada e absorvida socialmente – implica total integração nas interações sociais cotidianas.

Takaki (2012, p. 5) complementa afirmando que “a sociedade digital possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana; inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo.” Essa sociedade digital impacta nas diferentes maneiras de pensar a sociedade, de lidar com a informação, de conhecer estilos de vida, de ter acesso às diferentes línguas, de entender diversas formas de organizações sociais, de ampliar conhecimentos sobre política, economia, cultura, arte etc., enfim, de utilizar-se da mobilidade para ampliar ter acesso as diferentes relações de saber e de poder, num mundo constituído por construções sócio-histórico-culturais diversas. Para acompanhar a dinamicidade e a interatividade do mundo atual, a autora postula que é relevante “compreender a diversidade das interpretações, suas causas históricas e suas implicações na formação de cidadãos críticos, criativos, éticos e conectados”. (p. 7).

Para um enfrentamento dessas demandas, pesquisadores (tais como: ROJO; 2009; KLEIMAN, 1995) recorrem ao(s) letramento(s). Para Rojo (2009), por efeito da globalização, várias mudanças podem ser constatadas nas últimas décadas, principalmente, mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. Essas mudanças demandam

novas exigências, que impõem vários tipos de letramentos: múltiplos, multissemióticos e críticos (ROJO, 2009). Para a autora, os letramentos múltiplos consideram os letramentos culturais, que buscam articular a dimensão local/regional com uma dimensão global/planetária, ou seja, significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. (p.107). Os letramentos multissemióticos, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”. (p. 107). Os letramentos críticos são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. (p. 108) Esses tipos de letramentos permitem articular a multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais, as múltiplas práticas de letramentos sociais e a multiculturalidade advinda das diferentes culturas locais. Para Lemke (2002 apud GOMES, 2010), o termo hipermodalidade seria o mais apropriado para designar essa articulação<sup>2</sup>.

Nessa direção, Stokes (2002 apud SILVINO, 2012) faz referência ao letramento visual, que pode ser definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem no processo de construção dos sentidos.

Em face do exposto, é válido pontuar que ao se abordar a relação entre linguagem e tecnologia é relevante inserir no bojo das discussões a noção de letramento(s), uma vez que esse termo indicia o tipo de sujeito-leitor e a sociedade que podem ser desenvolvidos. Aprender e ensinar não se reduz a estratégias de aquisição e/ou transmissão de conhecimento, mas a desconstrução e reconstrução de identidades, culturas, comunidades e instituições. (TAKAKI, 2012).

Para inserir-se socialmente, de modo efetivo, sob a ótica dos letramentos expostos, faz-se necessário saber ler e escrever numa perspectiva da interação, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita, levando em conta o contexto, a situação e a cultura de cada espaço social, com propostas de leituras/escritas de diferentes textos. No entanto, essa interação ocorre de modo diferenciado da leitura de textos impressos, por isso, surge uma demanda por uma nova concepção de leitura – leitura como prática hiperleitora – que, conforme mencionado anteriormente, conjuga recursos diversos, exige habilidades e competências diferenciadas, mobiliza conhecimentos prévios, impõe escolhas por parte do leitor que, em meio a links, imagens e informações, traça o seu percurso de leitura, contemplando interesses e objetivos individuais e particulares de navegação. Nessa dimensão, Xavier (2005) sinaliza para outro tipo de letramento – o letramento digital – que se refere às práticas sociais que exigem um adequado aproveitamento das vantagens e dos recursos que as tecnologias propiciam. Os indivíduos precisam saber participar efetivamente das interações que são realizadas em suporte virtual. O autor considera que ser um indivíduo letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte digital se diferencia dos demais suportes textuais. Esse tipo de letramento advém das condições sociais, culturais e tecnológicas que evidenciam a necessidade da aquisição do letramento digital. O autor supracitado, apoiando-se em Barton (1998, p. 9) argumenta favoravelmente acerca da existência paralela de vários tipos de letramento, pois o letramento não é o mesmo em todos os contextos, há diferentes Letramentos. Nesse sentido, se existem diferentes tipos de letramentos, reitera-se que uma

---

<sup>2</sup> Lemke (2002) defende a utilização do termo hipermodalidade que representa “a fusão da multimodalidade com a hipertextualidade. É uma maneira de se nomear as novas interações entre os significados das palavras, imagens e sons na hipermídia, isto é, em artefatos semióticos nos quais significantes em diferentes escalas de organização sintagmática estão ligados em redes complexas. Para ele, a hipermodalidade é mais que multimodalidade, da mesma forma que o hipertexto vai além do texto tradicional”. (GOMES, 2010, p. 97)

nova concepção de leitura se constitui, pois novas formas de se conceber a leitura e o ato de ler emergem a partir das discussões acerca da prática da leitura em ambiente digital/virtual. Assim, surge a necessidade de se conceber o processo de leitura de uma nova forma. Vários gêneros, tipicamente virtuais, permitem uma interação criadora, pois cada enunciador é um co-construtor do texto, um coautor ou um co-criador. Reiterando o exposto, Paiva (2005) assevera que “o hipertexto se caracteriza pela não-linearidade, pela liberdade do percurso que o leitor pode construir.” Essa não-linearidade é marcada “por *links*, ou *hyperlinks*, que auxiliam o leitor a ir de um texto (texto escrito ou imagem) a outro, em um movimento auto gerenciado.”

Nesse sentido, Xavier (2002, p. 29) postula que

o Hipertexto, enquanto condição de possibilidade para o nascimento do modo de enunciação digital, complexifica as operações da escrita, instaura modificações nas formas de acessar informações, entrecruzá-las, ampliá-las, construir um sentido possível e ajustável ao contexto, emitir e repassar instantaneamente esses dados a outros, enfim, apreender, processar e compartilhar, continuamente, novos saberes a partir dos já existentes e hipertextualizados. Para viabilizar tais atividades múltiplas, esse modo de enunciação é constituído por textos escritos, sons, imagens, ícones, animações. Esses elementos, certamente, conferem agilidade, dinamismo, flexibilidade no processo de absorção-compreensão de signos, além de garantir uma maior interatividade com os diversos objetos de conhecimento envolvidos e expostos no computador plugado à rede.

Complementando o exposto, o autor reitera que o hipertexto é um espaço virtual que “possui uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa - a tela do micro - os recursos semióticos de natureza linguística e não linguística”(p. 29). Nesse contexto, com as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes sociais reais, em especial nas escolas, multiplicam-se as oportunidades de os aprendizes lidarem com a quantidade de informações disponíveis na rede, que, se bem utilizadas, poderão contribuir para a sua formação de maneira interativa e multidimensional.

## **2. Análise dos dados**

Para a análise proposta neste artigo, foram selecionados aleatoriamente, cinco planos de aulas publicados em sites educacionais. A busca para seleção do corpus se deu pelo uso dos termos “plano de aula” e “hipertextos”, com vistas a verificar a natureza das atividades solicitadas.

<b>indicadores</b>	proposta (S)	proposta (T)	proposta (V)	proposta (D)	proposta (C)
<b>Nível de ensino</b>	E.F. - 9º ano	E.F. - 9º ano	E.F. - 5º ano	E.F. - 2º ano	E.F. - 5º ano
<b>Componente curricular</b>	Português	Português	Ciências	Português	Português, Ciências Informática
<b>Tema</b>	Língua oral e escrita	Poema - hipertexto	Hipertexto – meio ambiente	Contos - hipertexto	Preservação do meio ambiente
<b>Objetivos da aula</b>	Definir de bullying Trabalhar a noção de hipertexto e hiperlink	Identificar o sentido geral do texto/palavra no contexto Pesquisar na internet por meio de links oferecidos no poema. Relacionar o sentido do texto lido com imagens apresentadas no vídeo; Construir um painel sintetizando o conteúdo trabalhado.	Interpretar textos. Valorizar as constantes transformações, a preservação do patrimônio natural, meio ambiente. Explorar entonação. Estudar o aproveitamento do lixo e reciclagem. Conhecer um hipertexto através de recursos multimídias.	Interpretar o sentido geral do texto; Trabalhar a leitura de forma lúdica e criativa: Trabalhar a narrativa, gesticulação e entonação. Garantir uma relação afetiva entre professor e alunos. Explorar a linguagem oral/ escrita (reprodução de história).	Interagir com a tecnologia, acessando hipertextos para conhecer e familiarizar-se com os cuidados básicos para a prevenção do meio ambiente, conhecer sobre a Rio +20 e seus objetivos e temas.
<b>duração</b>	6 aulas	-	-	3 aulas	4 aulas
<b>atividades</b>	Conversa informal Produção coletiva Pesquisa na Internet e Projeção de vídeos indicados (youtube) Produção textual (narrativa, descrição ou dissertação). Estudo do conceito hipertexto – exemplificação por meio de navegação Produção de um hipertexto sobre bullying	Leitura oral do poema. Interpretação oral Apresentação e estudo das palavras linkadas. Apresentação do vídeo. Montagem de painel sobre o poema.	Leitura coletiva de texto em slide – multimídia. Comentários Pesquisas em vídeos e imagens utilizando internet. Produção textual a partir de um desenho orientado.	Apresentação e leitura do livro Ouvir música - CD Clássicos inesquecíveis. Interpretação oral Reconto da história	Pesquisa sobre “Desenvolvimento sustentável e suas implicações”; navegação em links sobre a conferência Rio +20 e em sites relacionados ao tema (hipertextos para aprofundar conhecimentos). Criar um Portfólio (preservação do planeta) Listagem de hiperlinks relacionados ao tema. Produção de texto (preservar o meio ambiente, usar hiperlinks)
<b>avaliação</b>	Participação e produção coletiva	Participação nas atividades	Desenvolvimento da atividade proposta, observação direta	Participação na atividade proposta	Participação, cumprimento de prazo; qualidade e conteúdo do Portfólio.

Apesar de a amostra analisada não ser exaustiva, foram constatadas questões relevantes para o estudo realizado. Em relação à indicação do nível de ensino, todas as propostas analisadas qualificam o público-alvo a que se destinam. Essa indicação contribui para uma análise da adequação da proposta aos interesses e ao nível de maturidade dos alunos.

No que diz respeito ao componente curricular, apenas uma proposta sinaliza para a interdisciplinaridade, característica bastante recorrente nos hipertextos, conforme pontua Dias



(2004, s/p.), os “hipertextos tornam realidade a abordagem interdisciplinar dos mais diversos temas, abolindo as fronteiras que separam as áreas do conhecimento”. Além disso, de acordo com Siqueira (2003), no mundo em rede, não só as fronteiras que separam as disciplinas são questionadas, mas, na verdade, toda e qualquer fronteira perde seu sentido tradicional. Para o autor, faz-se necessário enfrentar o questionamento da fragmentação e, conseqüentemente, os obstáculos e as possibilidades das relações (multidisciplinaridade), e, principalmente, das inter-relações (interdisciplinaridade).

Considerando a questão da temática, constatou-se uma diversidade de abordagem, ora focada no conteúdo, ora na metodologia, ora na prática linguística. Isso parece evidenciar as possibilidades de questões que podem ser exploradas em uma aula. A ressalva a ser feita aqui reside na própria concepção de hipertexto, que em alguns casos, não condizia com a caracterização pelos teóricos estudados.

Em relação aos objetivos da aula, foi possível considerar que uma confusão entre os objetivos de ensino e as atividades a serem realizadas. De acordo com Didática (1994), os objetivos de ensino determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de ensino. Os objetivos incidiram sobre os conteúdos (ex: definir de bullying); sobre a ação do professor (ex: Trabalhar a noção de hipertexto e hiperlink); sobre a ação dos alunos (ex: Pesquisar na internet por meio de links oferecidos no poema); sobre habilidades esperadas (ex: Relacionar o sentido do texto lido com imagens apresentadas no vídeo); sobre atitudes/convicções (ex: Valorizar as constantes transformações, a preservação do patrimônio natural, meio ambiente). Além disso, observou-se a presença de um objetivo geral que comportava o conjunto de conhecimentos, atitudes e valores a serem trabalhados na aula (ex: Interagir com a tecnologia, acessando hipertextos para conhecer e familiarizar-se com os cuidados básicos para a prevenção do meio ambiente, conhecer sobre a Rio +20 e seus objetivos e temas).

Sobre a duração das propostas, algumas não mencionaram o período em que as atividades seriam trabalhadas. Outras buscavam explorar as atividades em período superior a uma aula, o que possibilita um trabalho continuado e uma sistematização das aprendizagens.

No que diz respeito às atividades, as propostas analisadas evidenciaram um predomínio da pesquisa na Internet (3 propostas); leitura ou produção de textos com links (3 propostas). Uma das propostas (D) pareceu não utilizar do hipertexto, mas de diferentes suportes para o trabalho com a leitura, uma vez que a articulação entre os textos não foi explorada. A proposta (V), por se apresentar de forma muito resumida, não permitiu uma análise apropriada. Desse modo, pode-se considerar que a proposta (C) apresentou atividades focadas na exploração de hipertextos de forma mais sistematizada, de modo a favorecer a aquisição de conhecimentos, bem como de habilidades relacionadas à formação de hiperleitores. Essa pontuação encontra sustentação em Nonato e Sales (2007, p. 9), que consideram que para formar hiperleitores é preciso instituir práticas formadoras das habilidades navegacionais mediante atividades técnicas direcionadas às peculiaridades da navegação em rede e mediante o uso sistemático do hipertexto como instrumento de mediação da aprendizagem.

Para finalizar a análise proposta, coloca-se em destaque a avaliação, que, na pesquisa empreendida, revelou-se problemática, uma vez que esteve centrada, quase que exclusivamente na participação do aluno nas atividades. A proposta (C) contemplou a avaliação de outros aspectos importantes, tais como responsabilidade e qualidade do conteúdo. Ler em ambiente digital não é tarefa fácil, uma vez que a disposição fragmentada em que os textos são armazenados e linkados e pela carga de intertextualidade que esses textos apresentam pode acentuar as dificuldades no processo de produção dos sentidos. Marcuschi (2005) levanta a questão sobre a necessidade de desenvolver habilidades

específicas que permitam as pessoas interagirem com esses textos multimodais e produzam sentido ao que leem. A proposta (C) busca alcançar esse objetivo, a partir do direcionamento sistematizado e do registro dos percursos de leitura. Esse procedimento assume relevância no encaminhamento da leitura de hipertextos, pois a pesquisa de aprofundamento, a elaboração de um portfólio com as aprendizagens adquiridas, a listagem de hiperlinks e, ao final, a produção de hipertextos pressupõem uma sequência didática que congrega o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e valores. As propostas (S) e (T), apesar de bastante incipientes buscam explorar características dos hipertextos (links e possibilidades de redirecionamento da ação leitora).

Desse modo, os resultados da pesquisa realizada apontam para um avanço substancial nas discussões teóricas sobre a prática de leitura de hipertextos, mas as propostas pedagógicas de exploração dos hipertextos ainda carecem de uma abordagem que possibilite a formação de um sujeito com proficiência leitora. Desse modo, pode-se considerar que uma nova concepção de leitura é instituída, uma vez que para além da interação, os modos de se ler um texto têm sido redimensionados tanto no percurso de leitura, quanto dos elementos que o compõem.

### **Considerações finais**

O trabalho empreendido teve por objetivo analisar os impactos das tecnologias de informação e da comunicação na constituição de uma nova concepção de leitura. Os resultados da pesquisa realizada apontam para um avanço substancial nas discussões teóricas sobre a leitura de textos multimodais/multissemióticos, de modo especial, dos que apresentam características de hipertextualidade. Foi possível constatar que cada recurso semiótico integra um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado. Nesse sentido, os significados produzidos em cada link/hiperlink se integram e se complementam para a constituição de um sentido global para a leitura.

Assim, foi possível ratificar que a leitura de hipertextos demanda um reposicionamento da ação docente no sentido de mobilizar experiências diferenciadas da leitura de textos impressos, uma vez que a tendência tradicional de leitura (sequência esquerda para direita, de cima para baixo) se reconfigura pelas possibilidades de descentralização e de autogerenciamento. Os leitores são orientados a explorar várias formas de linguagens que propiciam a integração das informações. Recursos visuais (ícones, imagens, cores, sons, tipos de letras, combinação de letras, de palavras, de frases etc.) e recursos sonoros (gravação de falas, combinação de sons com textos falados etc.) são indicadores de sentidos. Por outro lado, ao se analisar planos de aulas que propunham a leitura de hipertextos, constatou-se que a maioria ainda carece de uma abordagem que possibilite a formação de um sujeito com proficiência leitora. Algumas propostas analisadas ainda apresentam equívocos conceituais e ainda não explicitam as potencialidades da leitura de gêneros digitais. Desse modo, pode-se considerar que as peculiaridades da leitura de hipertextos indiciam para uma nova concepção de leitura, uma vez que para além da interação, os modos de se ler um texto têm sido redimensionados tanto no percurso de leitura, quanto na importância dos elementos que o compõem.

### **Referências**

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.

CALIL, E. Que ensino se dá à leitura quando se pretende ler? In: *Jornal da alfabetizadora*. Porto Alegre: Kuarrup. N.36, ano VI. P.6 a 11, 1994.

CAMPOS, M.; BATISTA, C.; KAISER, Y. *Plano de aula*. Disponível em: <http://escolaclaudia.blogspot.com.br/2012/09/atividade-26-plano-de-aula-hipertexto.html>. Acesso em: 10 jul. 2014.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CHAVEAU, G. A formação do leitor e a formação do professor para a educação infantil e para o ensino fundamental – A criança de seis anos e a leitura. In: BAJARD, Elie (org). *Formação de professores e de alunos leitores*. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

DIAS, M. H. P.. *Hipertexto: Outra Dimensão para o texto, outro olhar para a educação*. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt16/t168.pdf> 2004. Acesso em: 10 jul. 2014.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.) . *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUTRA, A. M. ANJOS, E. M. R. dos. *Plano de Aula*. Disponível em: <http://portfolioemy.blogspot.com.br/2009/10/ativ310.html>. Acesso em: 10 jul. 2014

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

KATO, M.A. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGNABOSCO, G. G. Gêneros Digitais: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura. *Revista Protolíngua*. v. 2, n. 1, Jan./Jun. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/13420-20766-1-PB%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/13420-20766-1-PB%20(7).pdf). Acesso em 02 jul. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Hiperleitura e Educação. *Revista Hipertextus*, v. 1; 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo6-emanuel-mary.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

PAIVA, V.L.M.O. Entrevista. *Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*. ano 02- n.03 – 2 sem. De 2005.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, B. *Webwriting: Redação e Informação para a Web*. São Paulo: Brasport, 2006.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo, Paulus, 2007.

SILVA, E. N. da. *Plano de aula*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=30876>. Acesso: 10 jul.2014.

SILVINO, F. F.. Letramento Visual. In: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis>. Acesso em 20 ago. 2014.

SIQUEIRA, H. S. G. Formação interdisciplinar: exigência sociopolítica para um mundo em rede. In: *Anais do Simpósio Estadual de Economia Doméstica*. UNIOESTE, 2003. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mundorede.html>. Acesso em: 08 jul. 2014.

TAKAKI, N. H.. *Letramentos na Sociedade Digital: navegar é e não é preciso*. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

TELES, A; LEMOS, M. E; GANGUSSÚ, L. Plano de aula. Disponível em: <http://mes11.wikispaces.com/Plano+de+Aula+-+Hipertexto>. Acesso em: 10 jul. 2014

VANEÇA. *Plano de Aula*. Disponível em: <http://tecnologianocontextoescolar.blogspot.com.br/2010/08/plano-de-aula-utilizando-o-hipertexto.html>. Acesso em: 10 jul. 2014.

VIEIRA, I. L. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e os desafios escolares. In: ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p. 245-267.

XAVIER, A. C. dos S. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, IEL, Campinas, 2002.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.