

# O Professor Frente à Leitura de Hipertextos na Construção de Sentidos

## Professor vis-à-vis the Reading of Hypertexts in the Construction of Senses

Claudia Lucia Landgraf-Valerio<sup>a\*</sup>; Dolores Aparecida Garcia<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Instituto Federal de Mato Grosso. Campus Sorriso Programa de Pós-graduação. Doutorado em Língua Portuguesa. MT, Brasil.

<sup>b</sup>Centro Universitário de Várzea Grande. MT, Brasil.

\*E-mail: claudia.silva@srs.ifmt.edu.br

---

### Resumo

Nesse artigo nos propomos a refletir sobre o processo de formação de professores para promover a construção de leitura desencadeada pelo hipertexto e pelo uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Consideramos que a incorporação das tecnologias no currículo escolar, salientada pela Lei de Diretrizes Básicas - LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, aponta para a necessidade da formação de um professor capaz de atuar em ambientes digitais. Para discussão, partimos das premissas de Nóvoa (1997) e de Paris, Cross e Lipson (1984) sobre a formação de professores e a metacognição; dos preceitos de Kleiman (1998) e Soares (2002) sobre leitura e letramento e dos estudos de Coscarelli (2007) e Xavier (2010) sobre tecnologia e hipertexto. As ponderações aqui desenvolvidas evidenciaram que trabalhar com leitura em ambiente virtual, fazendo uso de hipertexto, deve propiciar a construção do conhecimento e a difusão da informação, tanto para alunos como para educadores. Verificamos, também, a importância da formação do professor para mediação desse processo de formação de leitores, pois consideramos que o papel do docente interfere diretamente na prática social de leitura e, conseqüentemente, no exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Formação de Professor. Formação de Leitores. Hipertexto.

### Abstract

*In this article we propose to reflect on the process of training teachers to promote reading triggered by the construction of hypertext and the use of new Information and Communication Technologies (ICT). We believe that the incorporation of technology in the school curriculum reinforced by the Brazilian Guidelines (LDB) and the National Curricular Parameters (PCN), points to the need for training a teacher capable of acting in digital environments. For our discussion, we study the premises of Nóvoa (1997) and Paris, Cross, and Lipson (1984) on teachers training and metacognition; Precepts Kleiman (1998) and Smith (2002) on reading and literacy studies, and Coscarelli (2007) and Xavier (2010) on technology and hypertext. We concluded that working with reading in a virtual environment, making use of hypertext, shall provide for the construction of knowledge and the dissemination of information, both for students and educators. In addition, we stood out the importance of teacher training for mediation on readers process, because we believe that the role of teachers directly affects the social practice of reading and, consequently, the exercise of citizenship.*

**Keywords:** Teacher Training. Readers Training. Hypertext.

---

## 1 Introdução

Com o crescente aumento da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC no cotidiano, muitas transformações ocorreram na sociedade e, conseqüentemente, no processo de leitura de todos. A escola não deve ignorar tais mudanças e o cotidiano da educação básica no Brasil precisa se alterado dia a dia, uma vez que as necessidades dos alunos, jovens leitores inseridos em práticas digitais, têm exigido essa modificação na postura educacional.

A incorporação das tecnologias nas matrizes curriculares, enfatizada pela Lei de Diretrizes Básicas – LDB (BRASIL, 1997) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) e a formação do professor para atuar em ambientes digitais têm sido amplamente discutidas. Assim, o papel do professor, como mediador do processo de formação de leitores, faz-se fundamental para o sucesso dos alunos

ao produzirem leitura em contextos digitais. Desta forma, o computador passa a ser um parceiro no processo de ensino e aprendizagem e na formação de leitores.

Para propiciar aos alunos momentos de leitura em contextos digitais, compreendemos que as capacidades básicas para a formação deste educador não se restringem ao desenvolvimento de habilidades técnicas e sim ao letramento digital proposto por Soares (2002), visando à inclusão social e digital, tanto dos alunos atendidos, quanto dos professores responsáveis pela formação destes leitores.

Ao discutirmos a leitura e a formação de professores, visando à formação de leitores capazes de construir significação a partir da leitura em contextos digitais, acreditamos poder contribuir com o debate nacional, sobre a formação do professor para atuar em ambientes digitais em escolas de educação básica.

## 2 Desenvolvimento

Em virtude da expansão do conhecimento científico e tecnológico, característica da sociedade contemporânea, nós observamos que a leitura, nesse contexto, apresenta-se como um elemento indispensável para o exercício da cidadania, uma vez que é através da leitura que o indivíduo poderá acessar informações e obter novos conhecimentos para interagir de forma significativa na sociedade.

Conhecedor dessa realidade, o Ministério da Educação, ao tratar da formação do leitor, salienta nos PCN (BRASIL, 2001, p.54) que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito”. O leitor ora caracterizado deve ser capaz de estabelecer relações de significação entre diferentes textos, considerar as ideias explícitas e implícitas em cada texto lido e construir o sentido global dos textos.

Diante da complexidade do assunto, diversos estudos são disponibilizados a todo o momento a fim de contribuir para as discussões acadêmicas e o aprimoramento da leitura, em diferentes contextos, como exercício de cidadania. Precisamos considerar no processo de formação de leitores que não podemos restringir as funções sociais da leitura apenas ao texto impresso. Isso acontece porque novas possibilidades de leitura, como a leitura na *web*, transformaram nosso conceito de tempo e espaço; alteraram nosso processo de leitura do livro para a tela e do texto impresso para o hipertexto digital.

Uma das principais diferenças constatadas por pesquisadores e educadores entre o texto tradicional e o texto na *web* é a presença do hipertexto que conduz o leitor a uma postura não linear diante do texto lido uma vez que ele, leitor, escolhe o caminho que irá percorrer na composição de sua leitura. Tais escolhas são possíveis, pois o hipertexto apresenta, segundo Xavier (2010), uma composição híbrida, dinâmica e flexível ao dialogar com outras interfaces semióticas e adicionar à sua superfície outras formas de textualidade. Nessa mesma esteira conceitual, Lemos (2002) caracteriza os hipertextos como informações verbais combinadas com imagens, sons, organizadas de forma não linear, baseada em associações de conceitos, sob a forma de *links* que abrem caminhos para outras informações. Para ambos os pesquisadores, essa organização textual com hipertextos propicia, ao leitor, mais oportunidades de caminhos na construção de leitura e, conseqüentemente, mais independência na elaboração de significação do texto.

Por outro lado, nesse formato de texto, o leitor precisará dispensar mais atenção na tomada de decisão constante sobre os caminhos que percorrerá durante sua leitura, para que essa seja produtiva e ele, leitor, construa, na sequência de páginas virtuais selecionadas, sua trajetória. Para Xavier (2010), a leitura através dos *hiperlinks* presentes no hipertexto emancipa o leitor, pois, ao escolher os elos virtuais que utilizará, pode-se seguir por caminhos diferentes.

Assim, na leitura de hipertextos, algumas palavras ou expressões, ao serem selecionadas, remetem o leitor a outros

textos, promovendo uma rede de informações. Essa nova possibilidade de construir a leitura de um texto exigirá do leitor muita coerência para não comprometer a compreensão. Isso se deve ao fato de que, com o excesso de informações presentes na rede, um possível descuido do leitor colocaria sua leitura em risco, comprometendo a construção do seu conhecimento e da sua busca de informação.

A hipertextualidade troca os sistemas conceituais já existentes por ferramentas modernas, *sites*, *links* e redes como forma de produzir o conhecimento no espaço virtual. Os educadores precisam saber lidar com essa situação de modo a promover a inserção do aluno na era da *cibercultura*.

Ao considerar que uma nova organização textual se configura e que um novo leitor surge, pesquisadores como Xavier (2010), Coscarelli (2007) e Gomes (2011) intensificam seu olhar sobre o hipertexto e sobre a formação de leitores promovida pela Educação Básica. Em suas discussões, os autores destacam a necessidade de um bom planejamento por parte dos professores para o uso do hipertexto como material pedagógico, uso esse que propicie ao aluno a escolha dos melhores caminhos a serem percorridos na composição de uma leitura coerente com seus propósitos de leitor.

Na esteira da formação de leitor e diante da crescente importância da Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC no contexto educacional, faz-se necessário estimular o contato dos educadores com esta tecnologia. Este contato não deve apresentar apenas o caráter passivo desse professor diante da tecnologia e sim ativo, como produtor de informações através do uso da TIC como ferramenta pedagógica, proporcionando o seu próprio letramento digital. Para Coscarelli (2007, p.31) os educadores precisam “encarar” o desafio e se preparar para essa nova realidade. Isto acontecerá quando os professores se dispuserem a aprender como utilizar os recursos disponíveis para efetivação de projetos pedagógicos, visando à formação de leitores competentes.

Na contramão do desenvolvimento tecnológico de toda a sociedade, grandes números de professores ainda se sentem inseguros e excluídos desse processo. De acordo com Valente (1993), a entrada dos computadores na educação acontece concomitantemente com a necessidade de se repensar os rumos da escola e do papel do professor. Não acreditamos, porém, que a simples inserção dos computadores na esfera escolar irá resolver os problemas da educação atual. Isso fica evidente ao percebermos que os computadores estão na escola, entretanto os educadores pouco transpõem para a prática diária as tecnologias disponibilizadas nas unidades educativas em que atuam.

É inegável o empenho de professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem, centrado em uma perspectiva do estudo da linguagem através dos gêneros textuais, mas, por outro lado, poucos fazem uso pedagógico de gêneros como *e-mails*, *blogs*, *chats*, *twitter*, tão presentes no processo de interação de seus jovens educandos. São raros

os professores que se sentem à vontade para explorar estes gêneros digitais na formação de leitores e produtores de texto.

Quanto à leitura de hipertexto, uma das condições para se desenvolver a leitura em ambientes digitais, Coscarelli (2007) destaca que os leitores dos gêneros disponibilizados na *web* apresentam características próprias. Dentre elas, ressaltamos a preferência pela escrita simples e informal; a busca pela qualidade e relevância das informações; a credibilidade dos materiais pesquisados; a busca pela autoria dos textos e o gosto pelos *hiperlinks*, mesmo receando que a grande quantidade de *links* possa desviá-los do caminho de leitura coerente.

Ao considerar este perfil de leitor fica evidente que ele, leitor, está preocupado com seu objetivo de leitura, quer resultado rápido para seus questionamentos e credibilidade nas informações acessadas. Para Coscarelli (2007) a leitura seria mais bem explorada se as variações, em função de seus propósitos comunicativos que encontramos nos textos impressos fossem transferidas para o texto *online*, o hipertexto. Para que isso aconteça, o professor precisa estar bem preparado, familiarizado com a leitura de hipertextos, tanto como leitor de textos *online* quanto como educador que fomenta a leitura de textos *online*.

Desta forma, as diferenças e os propósitos da leitura, tanto em textos impressos como em textos *online*, precisam ser amplamente discutidos pelos educadores. Durante muito tempo, acreditou-se na possibilidade do profissional estar pronto para exercer suas funções após a conclusão do terceiro grau. Entretanto, sabemos que a realidade não se apresenta dessa forma e que é preciso atualização constante para desempenhar com qualidade suas atribuições. Com educadores não é diferente, e esses devem estar conscientes da necessidade de formação continuada e integrada ao cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2002, p.23), o aprender é essencial, acontece de forma contínua e se concentra em dois pilares: “a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A formação continuada, nessa concepção, se concretiza de maneira coletiva, ancorada nas experiências e reflexões, tanto individual quanto do grupo, como instrumentos de análise e de construção do conhecimento. Este conhecimento, portanto, é construído socialmente, no âmbito das relações humanas, e tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico.

Nessa perspectiva, o educador constrói sua própria formação e fortalece seu aprendizado, ora assumindo o papel de formador, ora de formando nos estudos em grupos, para que não conduzam seus trabalhos isoladamente, e sim promovam reflexões sobre experiências pessoais e coletivas, partilhando com os colegas o êxito nas atividades desenvolvidas.

Paris, Cross e Lipson (1984) também discutem a necessidade da reflexão, da metacognição do professor na construção da profissionalização do educador. Para os

autores, há três formas de conhecimento: o conhecimento declarativo – o que o professor diz que sabe; o conhecimento procedimental – como o professor organiza sua prática e o conhecimento condicional – escolha do momento em que irá agir de determinada maneira.

Ao considerar esses três conhecimentos propostos pelos pesquisadores na formação de professores, destacamos um perfil do profissional reflexivo, que compreende sua prática e se torna sujeito de seu fazer pedagógico. Essa postura reflexiva não é adquirida de imediato em processo de formação de professores, e sim se consolida durante um processo longo e contínuo de formação e, acima de tudo, de autoformação dos educadores em momentos coletivos.

Este trabalho coletivo é uma aprendizagem, resultado de vivências positivas nas quais são enfrentadas as dificuldades de se colocar no lugar do outro, de respeitar os seus posicionamentos, ainda que não concorde com eles, e de se apropriar das discussões do grupo. Para Nóvoa (1997, p. 27) são essas situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar e resolver que contribuem para aprimorar as capacidades reflexivas e promovem a autoformação do educador.

Uma dessas situações conflitantes enfrentadas pelas escolas, para além das relações no grupo de trabalho e estudo, é a crescente utilização das tecnologias no processo educacional. Diante disto, o processo de formação, tanto inicial como contínua dos professores, torna-se condição para um trabalho de qualidade.

Segundo Landgraf-Valerio (2012) ciente dessa realidade o Ministério da Educação - MEC incentiva a formação de leitores e disponibiliza, em parceria com estados e municípios, cursos específicos para a utilização das TIC em sala de aula. Dentre esses cursos de formação continuada podemos citar os cursos de Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC com carga horária de 60h a 100h; o curso de Projetos Integrado de Tecnologias no Currículo - PITEC com carga horária de 40h e o curso de Redes de Aprendizagem com carga horária de 40h, todos disponibilizados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Governo Federal, a plataforma *E-proinfo*. O objetivo desses cursos é oferecer elementos teórico-metodológicos e práticos para que os professores possam elaborar projetos e compreender o papel da escola frente à cultura digital, criando condições para que os professores utilizem as novas mídias sociais no ensino.

Durante a execução desses cursos de formação, os professores precisam vivenciar vários papéis, entre os quais o de aprendiz na utilização das tecnologias para promover a leitura em contexto digital; o de observador das tarefas desenvolvidas pelo seu colega e o de mediador ao efetivar em sala de aula seus estudos, assumindo, desta forma, a concepção de formação de professores que, segundo Nóvoa (1997), é reflexiva e processual, não buscando somente um produto pronto, mas a criação de um movimento dinâmico

que se estabelece quando refletimos na ação e sobre a ação.

Assim, o grupo de professores em formação continuada tem a oportunidade de vivenciar a leitura através do uso da tecnologia digital; refletir sobre a sua prática e a de seus colegas no que tange a formação de leitores em contextos digitais, realimentando a formação de cada professor do grupo. Observa-se que não se trata de uma formação com objetivo de efetivação de prática somente no futuro, mas sim direcionada também para o presente, para a ação imediata do educador.

Tal processo de formação de professores visa à inclusão social e digital de alunos e professores através da leitura na *web*. É preciso salientar a necessidade de se refletir sobre o processo de formação de leitores para meios digitais e da concepção de tecnologia como mais uma opção para o trabalho pedagógico, para além da mera instrumentalização do professor formador de leitores.

Sendo assim, concordamos com Crescitelli, Quevedo e Geraldini (2008, p.310) ao ponderarem que, do ponto de vista da formação de professores, o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o uso das novas tecnologias aplicadas à educação não ocorre meramente pela ampliação de habilidades técnicas; mas sim, por intermédio da reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, ao conceber a tecnologia como ferramenta mediadora do processo pedagógico.

Nessa perspectiva, é preciso fomentar a formação continuada dos educadores para a prática de leitura mediada pela tecnologia digital na escola. Essas práxis devem ser compreendidas como o conhecimento acumulado e o uso cotidiano das TIC. Salientamos o entendimento do uso da TIC como recurso que auxilia na mediação do processo de ensino e aprendizagem através da leitura em ambientes digitais, e não como um objetivo educacional em si.

Trazemos a baila, desta forma, a discussão sobre o letramento digital dos educadores da Educação Básica, para trabalhar a leitura em contextos *online*. Para isso, apropriamos do conceito de Kleiman (1998) de letramento como as práticas relacionadas ao uso, função e impacto social da escrita e o conceito de letramento digital, partindo das considerações de Soares (2002), ao salientar que diferentes tecnologias de escrita, geram diferentes condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e de escrita, ou seja, diferentes espaços de leitura e escrita; diferentes modos de produção e propagação da leitura e da escrita resultam em diferentes letramentos. A autora destaca, dentre outros pontos, que o letramento é um fenômeno plural e histórico, pois encontramos diferentes letramentos ao longo da nossa história e diferentes letramentos no nosso tempo presente.

Não há dúvidas de que o uso da TIC em atividades pedagógicas trouxe mudanças consideráveis e positivas para a educação. No entanto, para que essas mudanças aconteçam, elas precisam ser compreendidas e incorporadas

pelos educadores. Isso implica considerar as especificidades da relação entre a tecnologia e o ensino para, assim, poder garantir que o uso da TIC em práticas pedagógicas faça diferença. De acordo com Kenski (2007, p.46), não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar, de forma pedagogicamente correta, a tecnologia escolhida.

Ao fazer suas escolhas pedagógicas, os professores precisam considerar vários fatores, dentre eles, o aluno leitor com o qual irá trabalhar e que pertence a Geração Y, os Nativos Digitais, que, para Prensky (2001), é a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a *web*. É com essa geração de alunos, que aprendeu a usar o computador como extensão de suas atividades diárias, que o professor, em sua maioria, aprendeu a manusear o computador enquanto se profissionalizava, irá trabalhar a leitura tanto dos textos impressos quanto dos *hiperlinks* digitais. Essa diferença frente o uso da tecnologia pode gerar conflitos em sala de aula, pois existe a possibilidade dos alunos, Nativos Digitais, conseguirem navegar em hipertextos com mais tranquilidade que o educador.

Nesse contexto, a fim de que o professor possa contribuir para o processo de formação de leitor do seu aluno frente à *web*, é necessário um planejamento adequado e, mais do que isso, um conhecimento, por parte do educador, das possibilidades de acesso além da disposição do professor para orientar seus alunos em um caminho de leitura produtivo na construção semântica do texto lido.

### 3 Conclusão

Diante da crescente importância da Tecnologia de Informação e Comunicação no contexto educacional, estimular o contato dos educadores com esta tecnologia é um desafio que se apresenta a todos aqueles que trabalham na escola. Este contato precisa propiciar ao professor se reconhecer como produtor e disseminador de informações. As sucintas ponderações apresentadas acerca do trabalho com a leitura em ambiente digital, o uso da TIC e o hipertexto na educação apontam para essa tecnologia concebida como ferramenta de ensino, como fonte de conhecimento e prática social em que a intervenção e o planejamento do docente são fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia digital.

Observamos que apesar das políticas públicas de formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação na formação de leitores, os professores ainda se sentem inseguros e excluídos desse processo. As formações são desenvolvidas, porém os educadores pouco transpõem para a prática diária de leitura as tecnologias disponibilizadas nas unidades educativas em que atuam.

Acreditamos que o cenário delineado neste estudo vai muito além da simples “resistência ao uso da TIC no processo de formação de leitores”, como alguns preferem “diagnosticar”,

transferindo para o educador toda a responsabilidade pelo uso ou não das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar.

Ressaltamos que professores de Língua Portuguesa trabalham na perspectiva do estudo da linguagem através dos gêneros textuais, mas poucos fazem uso pedagógico de gêneros como *emails, blogs, chats, twitter*, tão presentes no processo de interação de seus jovens educandos. São raros os professores que se sentem à vontade para explorar estes gêneros digitais na formação de leitores.

Promover uma formação reflexiva, discutindo quais são as dificuldades e as possibilidades reais de utilização dos gêneros digitais e da leitura de hipertextos na escola no processo de formação de leitores, apresenta-se como uma condição para que os educadores incorporem a tecnologia como ferramenta em suas práticas pedagógicas. Refletir sobre a prática de leitura em ambiente digital, promovida no espaço escolar, implica considerar o aluno como sujeito socialmente constituído e a construção da leitura realizada por esses sujeitos.

A breve reflexão aqui proposta evidenciou que trabalhar com leitura em ambiente virtual, tecnologia e hipertexto, deve propiciar a construção do conhecimento e a difusão da informação tanto para educandos como para educadores. Nesse sentido, observamos a importância da formação do professor para mediação do processo de formação de leitores uma vez que o papel do docente influencia diretamente a prática de leitura no cotidiano escolar.

### Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2001.

COSCARELLI, C.V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2007.

CRESCITELLI, M.F.C.; QUEVEDO, A.G.; GERALDINI, A.F.S. Gênero fórum educacional digital. In: BASTOS, N.M.O.B. (Org.). *Língua portuguesa - lusofonia - memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p.307-319.

GOMES, L.F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V.M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus 2007.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p.15-61, 1998.

LANDGRAF-VALERIO, C.L. *Letramento digital: o blog como estratégia de formação de professores*. *Rev. Tecnol. Educ.*, v.4, n.7, 2012.

LEMO, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto, 2002.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARIS, S.G.; CROSS, D.R.; LIPSON, M.Y. Informed strategies for learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *J. Educ. Psychol.*, v.76, n.6, p.1239, 1984.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. *NCB University*, v.9 n.5, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. *Educ. Soc.*, v.23, n.81, p.143-160, 2002.

VALENTE, J.A. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.