

Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?

3

Gislaine Gracia Magnabosco*

Resumo: A introdução de novos meios de comunicação, dinâmicos e em permanente transformação revelou o grande atraso do ensino escolar e a dificuldade que esse tem de se atualizar e acompanhar o ritmo da modernidade. Com base nisso, este trabalho se propõe a discutir algumas transformações que a internet trouxe para a relação leitura-escrita e como os gêneros digitais poderiam ser utilizados visando a um ensino de leitura mais crítico e a uma produção de texto mais contextualizada. Para tal, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de um letramento digital que capacite professores e alunos na utilização dessas ferramentas midiáticas de forma que essas possam ser um instrumento interativo de escrita-leitura, bem como um instrumento de atitude exploratória que favoreça o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos.

Palavras-chave: Gêneros digitais. Hipertexto. Leitura. Escrita. Internet.

Abstract: The introduction of new media, dynamics and in constant transformation, revealed the great delay and difficulty that schools have to upgrade themselves and keep pace with modernity. On this basis, this paper discusses some changes that the Internet brought to link reading and writing and how digital genres could be used for teaching critical reading and production of text more contextualized. To this end, we emphasize the importance of developing a digital literacy that enables students and teachers in the use of media tools so that they can be an interactive reading-writing, as well as a tool for exploratory attitude that encourages development and expansion of the discursive competence of students.

Keywords: Digital genres. Hypertext. Reading. Writing. Internet.

* Mestranda em Estudos Linguísticos, área Texto e Discurso, pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail gigracia@hotmail.com

Introdução

Vivemos, hoje, na chamada *sociedade da informação* (LEMOS, 2002) em um tempo em que a comunicação mediada por computador e as questões de linguagem assumem um papel fundamental na vida *pós-moderna* ou, como denomina Lévy (1999) na “era da Cibercultura”.

Essa era, marcada pelo advento de novas formas midiáticas (computador coletivo, microinformática, internet), acabou por transformar conceitualmente o tempo (agora visto como o da simultaneidade) e o espaço (universo de informações navegáveis de forma instantânea e reversível) (CASTELLS, 2000). Proporciona, ainda, uma mudança no suporte de leitura e escrita (tela do computador, monitor). E, quando nos reportamos às questões de linguagem, observamos que essas modificações, acrescidas: a) da necessidade de expressão, no mais curto espaço de tempo possível, em ambientes síncronos com vários interlocutores; b) do processo de *reoralização* – imprimir caráter “falado” ao que compulsoriamente tem de ser escrito (HILGERT, 2000); seguido c) do desejo de, por meio de símbolos, *emoticons* e sinais gráficos, facilitar a interação e criar vínculos afetivos entre os participantes (GUTIERREZ-GONZALEZ, 2007), contribuíram para a ocorrência da chamada lei do Minimax – mínimo esforço para o máximo de expressão. (OTHERO, 2005). Isso repercute na elaboração 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.

Além dessa escrita abreviada, observa-se que o próprio ato de ler acaba sofrendo algumas modificações. Como menciona Almeida (2008), ao mesmo tempo que a WEB propiciou ao usuário comum o acesso a uma quantidade inimaginável de informação, ela também ocasionou uma transformação no tipo de leitura realizada: a leitura via WEB, muitas vezes, apresenta-se mais superficial que a tradicional, que tem como suporte o livro. Silva (2008) também parte desse pressuposto e afirma que, em decorrência das suas características de uso (velocidade, aceleração, credibilidade reduzida, etc.), o mundo da internet diminui a profundidade de compreensão das informações pelos leitores: a fatura dos textos inseridos nesse ambiente pode, muitas vezes, levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz, fugaz, etc.) dessas ferramentas de navegação. Além disso, como menciona Marcuschi (2005), uma leitura inadequada, através dos hipertextos, pode gerar uma dispersão do hiperleitor, já que esse

pode se perder no meio de tantos nós e *links*, gerando uma indisposição e abandono da leitura.

Por todas essas transformações mencionadas e pela crescente presença dessa tecnologia no dia a dia dos adolescentes e da sociedade em geral, é preciso, como adverte Freire (1996), que estabeleçamos uma postura criticamente curiosa sobre essas, até porque, como alerta Ramal (2002), “os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. (p. 14). Com base nisso, o presente artigo busca refletir sobre algumas alterações que a internet trouxe para a relação leitura-escrita, e como ela poderia ser utilizada para um melhor aproveitamento didático-pedagógico no ensino e aprendizagem dessas na escola.

O discurso eletrônico

O chamado “letramento digital”, que surgiu com as novas tecnologias, vem promovendo um uso intenso da escrita por força até das características do meio eletrônico utilizado. Com isso, “nossa sociedade parece tornar-se ‘textualizada’, isto é, passar para o plano da escrita”. (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Sobre a escrita nos discursos eletrônicos, Crystal (apud MARCUSCHI, 2005, p. 19) menciona três aspectos que devem ser verificados quando estamos falando da linguagem da internet e sobre o efeito da internet em nossa linguagem:

- do ponto de vista dos usos da linguagem: temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética;
- do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem: integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a *hiperpessoalidade*; e
- do ponto de vista dos gêneros realizados: a internet transmuta, de maneira bastante complexa, gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros.

O “internetês”

A comunicação mediada por computador utiliza uma linguagem que, dados as características do meio (os usuários sentem-se falando por escrito), apresenta muitos aspectos típicos da fala (produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, sinais de verificação dos interlocutores, entre outras), resultando, então, em uma forma linguística específica para esses contextos de *enunciação digital* (XAVIER, 2002): o chamado *internetês*.

Essa linguagem utilizada na internet, principalmente nos *chats*, caracteriza-se como uma linguagem híbrida, que funde oralidade e escrita em um mesmo suporte – a tela do computador – e em um mesmo evento sociointeracional; absorvendo outras formas semióticas como o som e a imagem, traz uma nova formatação ao texto escrito, que, por sua vez, é permeado de oralidade.

Ela é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação, também, por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização paralingüística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais. (SOUZA, 2001, p. 33).

Assim, apresentando-se de forma diferente da convencional, essa escrita fez emergir diferentes opiniões entre os estudiosos da área. Como ressaltam Pereira e Moura (2006), os enunciados produzidos nas salas de bate-papo, utilizando o *internetês*, são enunciados específicos que emanam de interlocutores pertencentes a uma determinada esfera da atividade humana (adolescentes da contemporaneidade) e que refletem as condições específicas e as finalidades dessa esfera, tanto por seu conteúdo (temas de interesse desse público) quanto pelo estilo verbal adotado (lexical, fraseológico e gramatical) e, principalmente, quanto pela construção composicional (elaboração de um código discursivo

escrito, mediado pelo computador, composto de caracteres alfabéticos, semióticos e logográficos). Assim, nada mais são que estratégias para manter o contato e tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico.

Para essas autoras, os interlocutores, pela natureza da relação e pelas condições de produção desse meio de comunicação, abrem mão de uma escrita rebuscada e formal – tida como inadequada para veicular os sentidos específicos da interação que pretendem –, para se revestirem de características linguístico-discursivo-processuais específicas, produzindo um novo estilo de língua, que indicaria um novo gênero discursivo: a conversação nas salas de bate-papo. E, para elas, fazem isso justamente por conhecer essa escrita formal, além da competência pragmática que possuem para distinguir o que pode ou não ser dito (*etiquetas netidianas*) e as formas aceitáveis de dizer pela comunidade usuária. (FREIRE, 2008).

Autores como Possenti (2006), Freitag, Fonseca e Silva (2006), Castilho apud Marconato (2006) partem do mesmo pressuposto e afirmam que esse tipo de linguagem nada mais é que um código secreto de uma comunidade jovem e moderna, com características que já aconteceram na norma padrão, em outros períodos históricos (Português medieval – abreviações), sendo caracterizada, inclusive, como parte da metamorfose natural da língua. Para esses autores, os *internautas*, por utilizar um suporte especial (computador), acabam criando escritas especiais, escrevendo, então, de duas maneiras (padrão e *internetês*), demonstrando, assim, maior competência.

Outros autores, tais como Martins apud Marconato (2006) e Nogueira apud Gutierrez-Gonzalez (2007), defendem que o *internetês* é prejudicial ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que o aprendizado da escrita estaria condicionado à memória visual. Se há o inventar de diferentes grafias, muitos jovens, ainda em formação, tenderão à dúvida, além da instalação de irreversíveis vícios em relação à ortografia.

O fato é que a utilização desse chamado *internetês* dificulta a fluência da leitura, exigindo conhecimento desse “dialeto” para que possa haver o entendimento do que o interagente quer expressar. Inadequado ou não, ele é muito utilizado pelos usuários da WEB, principalmente por adolescentes, e esses, muitas vezes, dada a grande utilização dessa linguagem, a levam para as produções escolares tradicionais. Dessa forma, acredita-se, então, que a melhor forma de lidar com essa questão seria a construção, juntamente com os alunos, de estratégias que pudessem contribuir para uma efetiva conscientização do uso adequado desses

gêneros e de suas linguagens nos diversos contextos interacionais. Um trabalho, então, com a chamada variedade linguística.

A leitura na cibercultura

Com o advento da internet, de seus gêneros digitais e do hipertexto, observa-se uma mudança não só na forma e no espaço da escrita, como também na leitura. O hipertexto, produzido coletivamente pelos usuários da internet, modifica a relação leitor-escritor, tornando imprecisa a fronteira que os separava, uma vez que, agora, o “leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um coautor ativo, capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo seu próprio itinerário de navegação”. (COSTA, 2000, p. 4).

Com o texto digital, escrita e leitura se estruturam hipertextualmente, através dos nós e dos *links*, em um novo suporte: a tela do computador. A partir de agora, o leitor pode escolher o melhor caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando o espaço virtual de acordo com seus interesses e suas necessidades e construindo seu conhecimento com base nas escolhas que vai realizando. Agora, “a partir do hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial”. (LÉVY, 1999, p. 264).

Porém, como lembra Xavier (2005), essa liberdade é possível, mas não é a ideal,

uma vez que o produtor do texto eletrônico é quem decide disponibilizar ou não *links* com outros hipertextos afins. E esses *links* hipertextuais podem apenas respaldar o ponto de vista do seu autor, embora a transparência das idéias e posições seja um traço inerente à própria concepção da rede informacional. (p. 173, grifos nossos).

Essa não linearidade, somada à quase instantaneidade da passagem de um nó a outro, pode gerar problemas de compreensão global do texto, bem como de desorientação e dispersão, pois, por exemplo, nos perdemos mais facilmente em um hipertexto do que em uma enciclopédia. A referência espacial e sensoriomotora que atua quando seguramos um volume nas mãos, não mais ocorre diante da tela. A esse respeito, Xavier (2005, p. 173) defende que “o uso inadequado dos *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitadas

indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional”. E tal dispersão pode gerar, no hiperleitor, uma indisposição e um abandono da leitura, que Marcuschi (2001, p. 89-90) conceitua como “stress cognitivo”.

Além disso, como menciona Almeida (2008), por ser afetada por inúmeros fatores tais como a forma como o texto é disposto na página, o tipo de letra e o tamanho, o tipo de monitor de computador, a ergonomia do mobiliário e a iluminação do ambiente, a leitura, a partir da tela de um computador, é 30% mais lenta que a partir de textos impressos e é mais cansativa e, conseqüentemente, de menor compreensão.

Chartier relata que

a leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um *Web site*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. (2002, p. 23).

Essa leitura descontínua, lenta e cansativa faz, de acordo com Nielsen (apud SILVA, 2008), com que o leitor do texto digital “escaneie” a página que aparece na tela iluminada do computador, sem efetuar uma leitura palavra por palavra, consoante a leitura de um texto em uma página impressa. Vê-se, então que, caracterizando-se como um texto não linear, maleável, com possibilidade de diferentes percursos de leitura graças aos hiperlinks, o texto eletrônico pode causar transtornos a leitores menos experientes, além de, muitas vezes, contribuir para uma leitura mais superficial. Além disso, ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o texto virtual oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem seqüência nem topicidade definidas, mas liga textos não necessariamente correlacionados. Diante disso, o leitor precisa de uma bagagem intelectual maior e, também, de uma maior consciência quanto ao buscado.

Os gêneros digitais e o ensino da leitura e da escrita

Com a introdução das novas tecnologias e, principalmente da internet, novas condutas são necessárias aos educadores para que consigam utilizar essas ferramentas de modo que elas se tornem aliadas do ensino e da aprendizagem. Faz-se necessário, então, que eles, além do necessário conhecimento dessas tecnologias, utilizem tais ferramentas não só como apoio metodológico, mas também como uma forma de desenvolver no educando uma postura crítica diante do ato de ler e escrever. Dessa forma, no que concerne ao ensino da língua materna, mais especificamente no ensino da leitura e da escrita, a internet pode ser uma grande aliada para resgatar nos alunos motivações e estímulos perdidos, pois, além de oferecer muitas possibilidades para um enriquecimento informacional, possibilita o resgate de um destinatário real para as produções escolares, o que pode repercutir em um interesse maior no ensino da língua materna.

O papel do ensino e do professor

A utilização da internet vem modificando não só a forma de o homem se comunicar, mas também como se dá essa comunicação. O uso frequente desses textos virtuais, fora dos espaços escolares, é tão comum e tão crescente que o ensino não pode fechar os olhos a esse fato e, ainda, em razão dos muitos problemas que a leitura desses textos pode proporcionar, é importante que a escola e o professor organizem e programem práticas de leitura e escrita que levem os estudantes ao domínio de competências que os capacite à utilização, ora do texto impresso, ora do texto digital.

Para Lévy (1999) o professor na era da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos; que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias.

Ramal (2002) refere que essa modificação na postura do professor contribuirá para a reformulação do próprio conceito de educar. Para ela, o educar, na cibercultura, envolverá critérios como: consistência,

motivação, capacidade de articular conhecimentos, de se comunicar e de estabelecer relações, contribuindo, então, à preparação do cidadão desta era: um ser consciente e crítico, apto a aprender sempre, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, sabendo, ainda, trabalhar de forma cooperativa, sendo flexível, empreendedor e criativo.

Além dessas reformulações, observa-se a grande necessidade de desenvolver o letramento digital. A esse respeito, Soares (2002), refletindo sobre o termo *letramento* nas práticas sociais de leitura e de escrita, menciona que esse pode ser definido “como *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desempenham, efetivamente, as práticas de leitura e de escrita, e participam de forma competente dos eventos de letramento”. (p. 144). Pensando, ainda, na inserção das novas tecnologias na vida humana e nas práticas de leitura e de escrita, a autora defende que o letramento na cibercultura conduz a um estado, ou condição, diferente daquele conduzido pelas práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] A hipótese é de que essas mudanças tenham conseqüências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova 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. 146).

Ramal (2002), partindo desse mesmo pressuposto, menciona que agora estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: “Da mesma forma que pensamos em hipertexto, também navegamos em muitas vias proporcionadas pelo novo texto.” (p. 82). Dessa forma, o hipertexto se configuraria como o registro material desse pensamento em rede, e, sendo a prática da leitura e da escrita realizada agora por meio da tela do computador, introduzem-se não só novas formas de acesso à informação, como também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou

condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura por meio da tela do computador.

Com essas inovações, nasce também a necessidade de novas práticas de leitura e de escrita, práticas essas mais críticas ante o universo informacional da rede. Dessa forma, torna-se imprescindível um letramento digital, ou seja, a aquisição de uma competência específica para esse meio, vista aqui como a capacidade de compreensão e utilização de informação em diferentes formatos e de fontes variadas. O usuário necessita agora não só de conhecimentos técnicos sobre informática, como também e, principalmente, de conhecimentos que o auxiliem na pesquisa e no julgamento do material *online*, na aquisição de uma postura crítica que favoreça sua inserção na nova realidade virtual. E essas competências podem ser desenvolvidas com o auxílio do professor que, ao utilizar as ferramentas também estará imerso nesse ambiente, podendo mostrar alternativas e ensinar condutas que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias.

O ensino mediado pelas novas tecnologias

As novas tecnologias propiciam maiores possibilidades de interação. Isso pode repercutir em uma maior motivação dos alunos, já que poderão, pelo uso dos gêneros digitais, não só buscar novas informações, como também publicar seus trabalhos na grande rede. Dessa forma, os gêneros digitais podem ser valiosas ferramentas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, além de ser o local onde a língua efetivamente é empregada, os gêneros possibilitam, através do estudo desses enunciados, um contato com as

condições específicas e as finalidades de cada campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 263).

Assim, defende-se que, no atual contexto, o trabalho com os gêneros digitais é uma importante ação para o desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva dos alunos. Partindo desse mesmo pressuposto, Xavier e Santos (2005), refletindo sobre o *E-Forum* (FE) e suas contribuições para o ensino, mencionam que esse, por ser produzido

em torno de um debate sobre algum tema, acaba levando os interlocutores a dar respostas imediatas, sem uma argumentação mais sólida e amadurecida. Dessa forma, de acordo com os autores, esse gênero digital se presta muito mais ao desenvolvimento acadêmico-intelectual de crianças e adolescentes do que se imagina.

Este é um gênero emergente que poderia ser bastante explorado *na e pela* escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar este gênero digital para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico-argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgante e atraente. A participação constante dos alunos em *FE* tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. [...] Desta forma, os *FE* são megaferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente. (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 37-38).

Ainda pensando nas práticas discursivas digitais, podemos elencar o gênero *chat* como outro importante instrumento para o ensino. A esse respeito, Leal (2007) defende que esse gênero permite e incentiva uma participação mais acentuada dos alunos do que a participação desses em aulas presenciais. Enfatizando que esse gênero não deve ser visto como um recurso essencial para o ensino, mas como mais uma maneira interessante de associar novas tecnologias à educação, a autora elenca alguns de seus pontos importantes para o ensino:

O bate-papo traz contribuições para o professor e para o aluno quando seu uso é planejado e efetivamente “desejado”, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico. [...] Ele desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação. (LEAL, 2007, p. 60).

Outro importante gênero que pode ser trabalho no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita é o *blog*. Sendo esse uma ferramenta utilizada para a escrita e a publicação de textos e imagens, além de permitir, então, a publicação de textos produzidos pelos alunos (e, assim,

possibilitar um trabalho de reescrita), esse gênero, por constituir hoje a *nova mídia*, já que é utilizado por jornalistas e escritores, permite o desenvolvimento de leituras críticas sobre os temas aí abordados, já que, agora, o *blog* não se restringe apenas a um diário *online*, mas também divulga ideias e informações sobre política, economia, etc. (*blogs jornalísticos*) e que, por isso, devem ser estudadas superando-se o aspecto linguístico e observando sua forma de construção, que permite adentrar no contexto de produção, nas formas de circulação, nas intenções do texto, entre outras.

Outra forma ainda de trabalho são os hipertextos. Pinheiro (2005), pensando no uso desses na educação, enfatiza a necessidade de os professores ensinarem estratégias de leitura para a compreensão das informações por eles veiculadas, a fim de que seus alunos retenham o seu sentido:

Ao interagir com hipertextos, é necessário que eles 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 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).

Em conclusão

Por tudo que foi exposto, vê-se a grande necessidade de a escola estar-no-mundo, ou seja, de não se fechar ao mundo tecnológico no qual estamos inseridos. Como mencionam Araújo e Costa (2007), da mesma maneira que a escola tem investido no reconhecimento de certas estruturas textuais de gêneros impressos (como, por exemplo, a carta, o bilhete e o telegrama), “é importante que a escola também se abra à reflexão não só da composição textual dos gêneros digitais, mas também de seu funcionamento, fato que lhe permitirá avançar no estudo da língua como um lugar de interação humana”. (p. 32-33). Assim, é preciso mudar a postura do professor, uma vez que ele precisa se tornar um mediador, “coordenador de roteiros seguros e eficientes para a construção do conhecimento do aluno-navegante”. (PINHEIRO, 2005, p. 146).

Além disso, se é necessário navegar, é preciso também que o professor admita que precisa mudar, que precisa aprender, reinventar suas competências e desenvolver novas habilidades. O desafio que se coloca hoje é o de descobrir novas maneiras de se explorar os recursos da interlocução digital, visando a apontar as diferenças entre as mídias, explicando a finalidade e a utilidade de cada uma. O desafio que se tem hoje é resgatar o destinatário perdido, a motivação para escrever, a consciência da importância do ler para a formação do ser. É uma das grandes vantagens das tecnologias atuais é que, para se relacionar, para utilizá-las, os usuários precisam escrever e ler. Daí o grande benefício: os professores devem utilizar e aproveitar o fato de que seus alunos vivem conectados para conscientizá-los sobre os diferentes ambientes existentes, sobre a necessidade da adequação da linguagem para esses ambientes, sobre a importância da criticidade para selecionar informações importantes de outras não tanto; enfim, um trabalho de conscientização não só para alunos, como também para professores, já que, muito mais do que uma ferramenta lúdica, a internet e seus gêneros podem contribuir para uma aprendizagem efetiva, uma vez que, além de oferecer informações variadas, permite um trabalho real com a língua, trabalho esse realizado pelos gêneros digitais – grandes responsáveis pela comunicação discursiva – e local, podendo-se observar o caráter não só dialógico, mas também sociológico da linguagem.

Referências

- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador II. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de; COSTA, Nonato. Momentos interativos de um chat aberto: a composição do gênero. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3. ed. Trad. de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHARTIER, R. Língua e leitura no mundo digital. In: _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp, 2002.
- COSTA, Sérgio R. Leitura e escritura de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora: Edufjf, v. 4, n. 1, p. 43-49, jan./jun. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Fernanda M. P. Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: _____. ALMEIDA, R. Q. de; AMARAL, S. F.; SILVA, T. da (Coord.). *A Leitura nos oceanos da internet*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAG, R. M. K.; SILVA, M. Fonseca e. Uma análise sócio-lingüística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino da língua portuguesa. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: Lael/PUC/SP, v. XV, 2006.
- GUTIERREZ-GONZALEZ, Zeli M. *A lingüística de corpus na análise do internetês*. 2007. Dissertação (Mestrado) – PUC/SP, São Paulo, 2007.
- HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2000.
- LEAL, Viviane Pereira L. V. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCONATO, Sílvia. A revolução do internetês. *Revista Língua Portuguesa*, cidade? Segmento, n. 5, v. 28, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. In: _____. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____. ; XAVIER, Antônio C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. *A língua portuguesa nas salas de b@te-p@po*: uma visão lingüística de nosso idioma na era digital. Porto Alegre: Berthier, 2005.
- PEREIRA, Ana Paula M. S.; MOURA, Mirtes Zoe da S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; & COSTA, Sérgio Roberto (Org.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- POSSENTI, Sírio. Você entende internetês? *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo, n. 2. Disponível em: <http://www.discutindolinguaportuguesa.com.br/reportointernet.asp>. Acesso em: 21 maio 2009.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: _____. (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2009.
- SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- XAVIER, Antônio Carlos. *O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2002.
- _____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. ; SANTOS, Carmi Ferraz. *E-Forum* na internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.