



A Dimensão Pedagógica do Livro Didático em uma Sociedade Plural do Conhecimento

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (ISEPAN)¹
Elia França Luquetti (UENF)²

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a dimensão pedagógica na utilização do livro didático impresso e eletrônico, após pesquisas bibliográficas e análise de algumas cartilhas e livros do Ensino Fundamental I da rede de ensino municipal, estadual e particular da cidade de Campos dos Goytacazes. A necessidade de se repensar o uso desses materiais se dá devido a uma série de fatores, como, o fato de que a transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores que estão sendo adquiridos ao longo da trajetória estudantil, como formas culturais, conceitos, modos de pensar e agir na escola permanecem ainda reprodutores de ideologias e ideais das classes privilegiadas, negando assim as possíveis mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas que influenciam, cada vez mais, o processo de ensino aprendizagem nessa sociedade pluricultural.

Palavras-chave: Livro Didático; Dimensão Pedagógica; Sociedade do Conhecimento; Linguagem; Escola.

Abstract:

This paper aims to demonstrate the pedagogical dimension in the use of print and electronic textbook, after literature searches and analysis of some booklets and books of elementary school education network municipal, state, and particularly the city of Campos dos Goytacazes. The need to rethink the use of these materials is due to a number of factors, including the fact that the transmission and acquisition of knowledge, skills, values being acquired along the trajectory student, as cultural forms, concepts, ways of thinking and acting in school remain, still, breeding ideologies and ideals of the privileged classes, thus negating the possible social, economic, political, cultural and technological influence, increasingly, the teaching-learning process in this multicultural society.

Keywords: Textbook; Pedagogical Dimension; Knowledge Society; Language; School.

Introdução

Tendo em vista que a linguagem é o eixo central das interações humanas, a qual sofre influências da linguagem oral e do pensamento; que na alfabetização a leitura como decifração é o objetivo maior a ser atingido; que a língua é algo vivo e dinâmico e que a palavra leitura tem sido usada para representar metaforicamente toda atividade que envolve produzir fala ou pensamento, refletindo-se sobre um determinado objeto, verifica-se a necessidade de levar a criança a obter os conhecimentos linguísticos como usuário da língua portuguesa, pois a linguagem representa o mundo no pensamento.

Este trabalho tem como finalidade rever o material didático utilizado no decorrer do ensino-aprendizagem, o qual exige um processo de comunicação, que ao lado de outros veículos, utiliza o livro didático, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar. Além

disso, pretende-se apresentar algumas metodologias de ensino que motivem e dinamizem as práticas de leitura na escola, pois os conteúdos são assimilados conforme as condições de cada educando, nos aspectos psicológicos e sociais e as capacidades de cada educador de transmiti-los e fazê-los assimiláveis, assim como as condições materiais de trabalho docente e discente.

Segundo Freire (2000) antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, doada pelo educador aos analfabetos e os textos eram oferecidos como leitura para esconder muito mais do que desvelar a realidade, hoje a alfabetização é vista como um ato de conhecimento, como um ato criador e como ato político, o qual é um esforço de leitura do mundo e da palavra, pois já não é mais possível texto sem contexto.

Este trabalho está estruturado em duas seções: A Dimensão Pedagógica do Livro Didático e Linguagem e escola em uma sociedade do conhecimento, os quais tratam das críticas ao livro didático e sua utilização, a concepção da linguagem e da escola diante da utilização do mesmo em uma sociedade midiática.

Ele utiliza teóricos como: Freire (1996-2000), Cagliari (1998), Soares (1989), Bagnó (2008), Garcia (2003), Luckesi (1992), Fávero e Ireland (2007), Hernaiz (2009), Junqueira (2009) e outros que tanto contribuíram para o embasamento deste trabalho.

1. A Dimensão Pedagógica do Livro Didático

O livro didático é uma ferramenta pedagógica indispensável no processo ensino-aprendizagem, porém esse material didático não tem sido trabalhado de forma significativa.

Segundo Luckesi (1992) o processo ensino-aprendizagem exige um processo de comunicação que paralelo a outros veículos utiliza-se o livro didático, através do qual o aluno recebe a mensagem escolar. Este processo implica em um emissor, um receptor, uma mensagem e um veículo de comunicação, o qual o emissor é o professor, na sala de aula, mas, no caso do livro didático, é o autor do respectivo material; o receptor é o educando; a mensagem é o conteúdo transmitido; e o veículo, no caso, é o próprio livro didático.

Quando o professor faz uso do livro didático para auxiliá-lo no processo de comunicação de mensagens, ele é o emissor principal, responsável pela transmissão do conteúdo, assim, eles assumem uma posição crítica frente aos conteúdos ali expostos, despertando nos seus alunos o senso crítico necessário para ler qualquer coisa. Neste caso, o livro será o veículo de comunicação do autor e auxiliar do professor e do aluno em todo o processo de aprendizagem. Mas quando ele utiliza o livro, fazendo uso dos conteúdos, concordando com tudo o que está escrito e orientando os alunos para que se apropriem dos mesmos, o emissor será o autor do livro, pois o professor assumiu aquela mensagem como sua.

De acordo com Luckesi (1992, p. 144) "em ambos os casos (como veículo principal ou como veículo complementar), o livro didático é uma peça importante no processo de comunicação do ensino escolar", desde que mantenha a mensagem registrada fiel e permanente, sem ser perecível em relação à memória viva.

Em relação aos conteúdos escolares, Luckesi (1992) afirma que:

[...] os conteúdos escolares não estão desvinculados de uma perspectiva teórica de abordagem e tratamento da realidade. Ou seja, os conteúdos escolares, sua seleção e direcionamento, dependem de uma tessitura teórico-metodológica que, por sua vez, está articulada com uma concepção filosófica de mundo e, no caso, com uma concepção filosófica de educação. (LUCKESI, 1992, p. 147)

Os conteúdos escolares não podem estar desvinculados da realidade dos alunos, pois estão articulados na filosofia de mundo transmitida pelo professor e pela concepção filosófica de educação assumida por ele.

Para Garcia (2003) o livro estará sempre presente, pois permite as pausas individuais, para o devaneio e o ritmo da leitura, onde a mesma não é apenas necessidade ou hábito, vai além, seduzindo, dando prazer e perdendo-se na mesma.

A leitura criadora é o resultado da percepção única e individual, graças às combinações perceptivas que se realizam e que fazem com que uma pessoa nunca descreva o que leu de forma exatamente igual à outra, pois a leitura e o hábito só serão plenos quando significarem leitura do mundo, em que se utilizarem as diferentes linguagens, respeitando a necessidade de expressões, promovendo uma leitura e escrita criadoras.

Garcia (2003) comenta que uma criança em atitude ativa, compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta, segundo a sua experiência no mundo, pois ela estrutura a percepção de imagens de forma única, em momentos diferentes, os quais podem ser mensagens em linguagens pictóricas, a qual se sente sujeito, capaz de ditar e escrever história, desenhar e compartilhar textos, fazendo literatura e recebendo literatura. Ela constrói mentalmente toda uma dinâmica de cenas, objetos e pessoas fazendo história, tudo isso em consonância com sua experiência e seu relacionamento com o mundo.

1.1 Análise do livro didático

O livro didático é um material muito questionado no processo ensino aprendizagem, porém continua sendo uma ferramenta indispensável e utilizada no dia a dia da sala de aula, o qual transmite uma mensagem.

Segundo Luckesi (1992) o livro didático não deve ser instrumento descartável no processo de ensino porque através dele o educando terá a possibilidade de se reportar quantas vezes quiser, ou necessitar, ao conteúdo ensinado na sala de aula; sendo, portanto uma peça importante no processo de comunicação do ensino escolar, que não pode ser assumido acriticamente se quiser servir como veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar.

Para Garcia (2003) embora os meios de comunicação priorizem a imagem e o som, o livro está sempre presente com uma de suas maiores qualidades, que é a de permitir pausas individuais para o devaneio e o ritmo da leitura; por isso o professor precisa proporcionar ao aluno, variedade de experiências e linguagens verbal oral e escrita, plástica, gráfica, construtiva, dramática, sonora e rítmica, proporcionando assim, diferentes conhecimentos e inquisições sociais, científicos e artísticos.

Isso tudo facilitará as variadas leituras que a criança faz desde as leituras de outdoors, de quadrinhos, das tiras crônicas, dos jornais, charges e caricaturas, dos livros com texto e sem texto, das experiências com corpo, com som, com construção, com rabiscção, com o desenho, com a dramatização e com a leitura de textos básicos na formação de todos. Portanto Garcia (2003, p. 224) afirma que a "leitura não é apenas necessidade ou hábito. A sedução, o prazer, o perder-se na leitura, acontece àqueles que ultrapassaram a necessidade e o hábito". Porém, Luckesi (1992) destaca que os conteúdos abordados no livro didático não são satisfatórios, porque muitos simplificam os mesmos deixando de auxiliar os educandos a entenderem melhor o mundo e a elevarem o seu patamar de compreensão da realidade, enquanto outros trazem conteúdos secundários que ocupam tempo de ensino do professor e de estudo dos alunos, os quais poderiam ser aproveitados em conteúdos e atividades essenciais e significativas.

De acordo com os PCNs (1997) aprendizagem significativa:

[...] implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. (PCN, 1997, p. 53)

O aluno constrói o seu conhecimento através das experiências vividas e apreendidas nas propostas proporcionadas no decorrer do processo ensino aprendizagem, mas também sofrem influências educativas da mídia, da família, da igreja e dos amigos.

É necessário que o professor assuma uma posição crítica diante dos livros didáticos, pois Luckesi (1992) afirma que:

Os livros didáticos estão repletos de conteúdos ideológicos com os quais podemos não concordar. No Brasil, já existem muitos estudos e livros publicados que tratam dessa temática, tais como *As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosela; *O livro didático de História do Brasil*, de Maria Laura Franco; *Geografia: pequenas histórias críticas*, de A. C. R. Moraes, e muitos outros. Vale a pena ter ciência dessas dissimulações ideológicas que permeiam os conteúdos didáticos, para que possamos exercer nosso senso crítico e, se possível, trabalhar com os educandos para que eles estejam atentos a esses meandros dos conteúdos escolares. (LUCKESI, 1992, p.144-145)

Os conteúdos abordados nos livros didáticos estão repletos de ideologias prontas e preconceituosas, as quais reforçam e valorizam a opressão com posicionamentos discriminatórios, considerando que Houaiss (2004, p. 396) define ideologia como “conjunto de ideias, crenças, tradições, princípios e mitos, sustentados por um indivíduo ou grupo social, de uma época, de uma sociedade”.

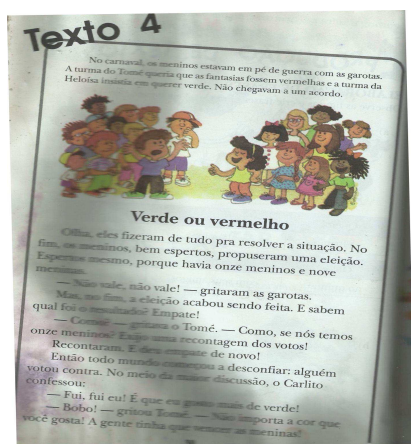
Freire (1996) destaca que não existe discurso neutro, por isso,

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo. (FREIRE, 1996, p. 140)

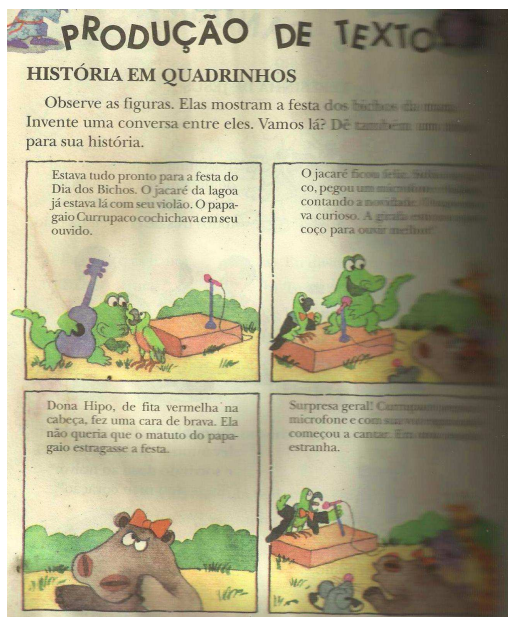
Em todo discurso encontra-se incluso a ideologia do falante, pois à medida que este utiliza a linguagem, que é viva e dinâmica, demonstra preconceitos e manias; portanto o livro didático é um veículo de comunicação que precisa ser assumido de forma crítica.

Observe os exemplos abaixo do livro Festa das Palavras 2(1993) e Porta Aberta alfabetização (2005):

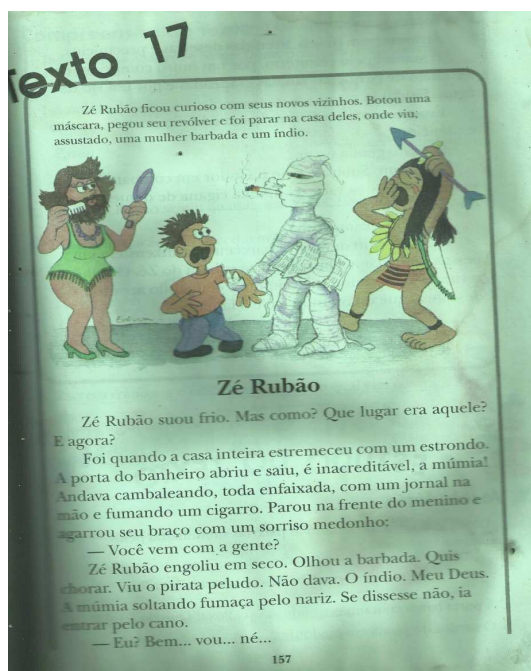
a) Não há interação entre meninos e meninas, induzindo-se a rivalidade entre eles:



b) Não há estímulo à produção textual espontânea e criativa, segue modelos pré-estabelecidos:



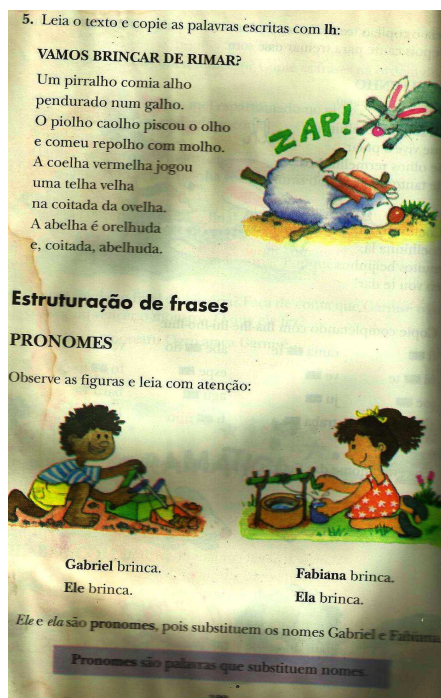
c) As variadas culturas não são valorizadas e sim impostas pelo interesse da classe dominante:



d) Os textos trabalhados não são reais, mistificando a realidade da zona rural:



e) As crianças vivem em grupos distintos e separados pelas brincadeiras estereotipadas, gerando o preconceito:



f) Os textos impõem modelos de fada, que nunca são negras:

F f *F f*

5 Leia junto com um colega.
Depois acompanhe a leitura do professor.
Por fim, leia em voz alta com todos os seus colegas.

Usa fita no cabelo,
usa saia de filó.
E o sapato "bico fino"
ela usa num pé só.

É a fada Filomena,
famosa na gafieira,
a rainha do forró!
Que forrobodó!

(trecho)
Cristina Porto. *A fada pirada*.
Petrópolis, Vozes, 1993.



5 Responda oralmente.

- Você sabe o que é filó? E forró? E gafieira?
- O que você acha que quer dizer "forrobodó" no texto?

5 Circule no texto a palavra **fada**.

g) Os textos impõem uma sequência ordenada de letras a serem apreendidas, sem respeitar as situações cotidianas, além de determinar que meninos gostem de determinadas brincadeiras, inclusive bola:

B b *B b*

5 Acompanhe a leitura do professor. Depois leia com seus colegas.



Adoro brincar com bola:
queimada, bobinho, futebol.
Ela é minha parceira,
faça chuva ou faça sol.

Daisy Asmütz. Escrito especialmente para esta turma.

5 Responda oralmente.

- Além do futebol, que outros esportes usam bola?

5 Do que você gosta de brincar em dias de chuva? E em dias de sol?

5 Escreva quantas letras e quantas sílabas tem a palavra **bola**.

bola

letras • sílabas

Luckesi (1992) destaca que o professor precisa estar atento aos textos didáticos quando utilizá-los, de forma crítica, para que o mesmo não seja enganado e nem faça com que os alunos se apropriem de conteúdos e de perspectivas ideológicas com as quais eles não concordem, porque nem toda mensagem é verdadeira, necessitando de olhares críticos.

Para Garcia (2003) as expressões e percepções utilizadas no livro didático não podem estar isoladas do contexto social, porque livro não é apenas um objeto da palavra da fala, pois o mesmo interage com as experiências psicossocioculturais de cada um, percebidas também pelo tato, pela espessura, aspereza, peso e leitura com outras palavras e falas novas, influenciadas pelas imagens.

O livro didático é linear, apresentando uma única interpretação e em geral, uma diagramação de muitos elementos que confundem a percepção da criança e a do professor, afirma Garcia (2003). As imagens nunca vão além do texto porque são realistas e fiéis, formando posturas imitativas de atos de leitura, tais como a forma de pegar o livro, postura corporal, direção do olhar, gestos de folhear, acompanhados ou não de formulações verbais, demonstrando uma enorme preocupação com,

[...] a “correta” interpretação dos materiais lidos, pois a leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliação por parte do leitor, [...] (SANTOS, 2007, p. 17)

Os textos trabalhados nos livros didáticos precisam estimular a interação, o debate e questionamentos sem ter o caráter empírico, que é de observação e experimentação, propiciando apenas o hábito de leitura e escrita.

A escola precisa garantir ao aluno a capacidade de produzir textos escritos sem cópias imitativas, sem sequências prontas como descrição, narração e dissertação, como guia curricular de reprodução. Por isso,

[...] à escola é atribuída a tarefa, em nossa cultura, não apenas de favorecer o ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de

propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos. Como isso, na esmagadora maioria das vezes, não pode ser feito diretamente, recorre-se à transposição didática, que transforma os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino. (SANTOS, 2007, p. 62)

Os textos trabalhados na escola precisam ser reais, do cotidiano das crianças, para que elas possam produzir textos espontâneos, fruto de situações cotidianas, sem modelos clássicos pré-estabelecidos, demonstrando assim a capacidade de expressão.

Cagliari (1998) destaca que a escola não precisa destruir o que o aluno já sabe, nem negar o valor dos seus conhecimentos, precisa sim, discutir o assunto com eles. Portanto, “uma criança deve levar a sua habilidade de produzir textos orais para a sala de alfabetização e usar isso como ponte para aprender a produzir os textos escritos nos estilos esperados pela escola e pela cultura”. (CAGLIARI, 1998, p. 202)

A escola começa negando essa habilidade e substitui a produção de textos orais por atividades pedagógicas equivocadas, como montagem e desmontagem da linguagem, passando para o aluno a ideia de que o texto que ele fala, ou seja, a língua que ele conhece, não tem nada a ver com o texto que a escola exige dele.

2. Linguagem e escola em uma sociedade do conhecimento

Magda Soares (1989) afirma que a escola, enquanto instituição a serviço da sociedade capitalista assume e valoriza a cultura das classes dominantes, pois o aluno proveniente das classes dominadas, ao chegar à escola, não encontra na mesma os seus padrões culturais apresentados como “certos”, até mesmo, porque eles são ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados”. O comportamento apresentado como modelo é o da classe dominante, submetendo os alunos das classes dominadas a uma cultura preconceituosa, construída a partir de pressupostos etnocêntricos, levando os mesmos a vivenciarem um processo de marginalização cultural e fracasso, por serem diferentes, discriminando-os dentro de uma diversidade cultural, transformando as diferenças em deficiências.

A criança ao chegar à escola carrega suas expectativas, ao mesmo tempo em que fala a língua de sua comunidade, porque está acostumada a falar cotidianamente

a língua padrão, não sentindo diferença, mas a outra sente que o seu falar cotidiano é diferente, sentindo-se desvalorizada ao perceber que a escola não as recebe bem, pelo contrário, burla sua natureza formativa, enquanto instituição, negando a existência das várias formas de falar, preconizando uma variante linguística, a padrão, como correta e relegando as demais ao erro e, portanto, sem importância para a ela. Diferentemente do que fora considerado por Saussure (1969) no início do estruturalismo, a língua não é um sistema fechado; uma “obra acabada”, muito pelo contrário, ela é “moldada” diariamente pelas pessoas, nos mais diversos contextos e, assim, o papel da escola deve ser o de reconhecer essas falas e, ao ensinar a linguagem padrão, culta, deixar claro para os alunos que se trata de mais uma possibilidade entre tantas, as quais podem ser usadas de acordo com a necessidade, quer numa conversa informal com os amigos, quer numa situação formal: uma palestra, ou mesmo, uma entrevista de emprego.

De acordo com Soares (1989) a teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, impedindo-as de obter sucesso na aprendizagem de suas atividades por possuírem um vocabulário pobre, com frases incompletas, curtas e monossilábicas; sintaxe confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometendo “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicando-se muito mais através de recursos não verbais que de recursos verbais.

Para Piaget in Soares (1989) a linguagem é decorrente do desenvolvimento cognitivo, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, onde as deficiências linguísticas das crianças são também cognitivas, porque a “pobreza” de sua linguagem, inadequada como veículo do pensamento lógico e formal, é obstáculo ao seu desenvolvimento cognitivo. Já para Vygotsky e Luria in Soares (1989) o desenvolvimento do pensamento é decorrente do desenvolvimento da linguagem. Vygotsky destaca que o desenvolvimento da fala segue as mesmas leis do desenvolvimento de outras operações mentais em uma perspectiva interacionista, onde o adulto tem papel relevante, pois a intenção comunicativa é o facilitador do processo de aquisição, estabelecendo uma relação entre língua e pensamento.

Percebe-se nitidamente que as crianças das camadas populares, ao contrário das crianças das classes favorecidas, apresentam um “déficit linguístico”,

consequência da “privação linguística” de que são vítimas no contexto cultural em que vivem, o qual é o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessa criança na escola. Portanto:

[...] o uso da linguagem é função do sistema de relações sociais: a forma de relação social atua seletivamente sobre o que, quando e como é falado, regulando as opções do falante nos níveis léxico, sintático e semântico. A consequência é que diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” linguísticos que, assim, criam para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Ou seja: é a estrutura social que determina o comportamento linguístico. (SOARES, 1989, p. 23)

Por isso a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento, mediado pela estrutura social, que gera diferentes códigos linguísticos, refletindo e regulando a estrutura de relações sociais.

A sociedade é profundamente hierarquizada e, conseqüentemente, todos os valores culturais e simbólicos que nela circulam também estão dispostos em categorias hierárquicas que vão do “bom” ao “ruim”, do “certo” ao “errado”, do “feio” ao “bonito” etc. E entre esses valores culturais e simbólicos está a língua, certamente o mais importante deles. Os linguistas não podem rejeitar a norma-padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, assim como não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa “língua certa”, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade. Por isso que Bernstein in Soares (1989, p. 24-25) identifica, em uma sociedade dividida em classes, que existe: “[...] duas variedades linguísticas, dois “códigos”, determinados pela forma de relação social: o “código elaborado” e o “código restrito”. Esses diferentes códigos resultariam da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas várias classes sociais”.

Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua,

de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Desta forma:

O que muitos estudos empreendidos por diversos pesquisadores têm mostrado é que os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão. Como diz Maurizio Gnerre em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, a Constituição afirma que todos os indivíduos são iguais perante a lei, mas essa mesma lei é redigida numa língua que só uma parcela pequena de brasileiros consegue entender. A discriminação social começa, portanto, já no texto da Constituição. (BAGNO, 2008, p. 16-17)

O aspecto mais importante da variação linguística é, sem dúvida, a complexa rede de consequências sociais, culturais e políticas que ela suscita, e pelas quais ela também é suscitada.

O profissional da educação precisa reconhecer os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolinguístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não discriminadoras; reivindicando o direito que tem toda e qualquer pessoa com cidadania brasileira de falar e escrever a(s) sua(s) língua(s) materna(s), do jeito que ela(s) existe(m) hoje, no século XXI, e não como quer uma ideologia linguística autoritária e excludente, imposta séculos atrás por uma potência colonial escravagista.

A escola falha ao tentar introduzir uma nova cultura ao aluno sem levar em conta a que ele já possui. A Sociolinguística tem um papel a desempenhar na educação linguística dos cidadãos brasileiros, que é o de reconhecer a heterogeneidade intrínseca da sociedade brasileira e, portanto, da inescapável heterogeneidade da nossa realidade linguística.

Junqueira (2009) destaca que as pedagogias que são colocadas para funcionar através dos artefatos culturais da mídia contemporânea, dentre outros,

assim como todo processo educativo, institui relações entre corpo, gênero e sexualidade, articulando e reproduzindo modelos impostos pela sociedade elitizada, envolvendo um conjunto de processos, através dos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura que envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e lugares pedagógicos, para além da família, da igreja e da escola, englobando uma gama de processos educativos que socializam. Portanto, “a mídia especializa-se em formar opinião e modificar atitudes, não apenas no campo econômico e político mas, especialmente, no campo moral” (LIBÂNEO, 2000, p. 57).

A globalização e a interação dos indivíduos com a tecnologia induziram a sociedade a novos comportamentos e reações diante de novas situações. Na segunda metade do século XX a leitura recebeu contribuições da psicolinguística que aliada à teoria socioconstrutivista, apresentando o leitor, o texto e o contexto da aula como componentes da leitura. Já no contexto atual, com o surgimento da internet e sua expansão, de maneira rápida, promovendo alterações no modo de vida e no pensamento da sociedade, quebrando barreiras geográficas e temporais, modificando a rotina de vários setores da sociedade, forçando as pessoas a conviverem dentro de uma cibercultura mediada pelo computador, pode-se afirmar que os eixos componentes da “hiperleitura” são: hiperleitor, hipertexto, e contexto hipertextual.

Para Xavier (2002), hipertexto é uma forma de linguagem híbrida e dinâmica que interage com outras interfaces semióticas e acomoda em sua superfície várias formas de textualidade. Ele aborda a leitura enquanto processo de coprodução de sentido de textos e hipertextos, considerando as possibilidades de mudança nos processos de leitura com as novas tecnologias da educação, enfatizando o uso do hipertexto na internet.

A leitura passa a ser compreendida como um processo complexo que envolve aspectos cognitivos e de interatividade, levando em consideração os conhecimentos prévios do leitor, suas experiências culturais, sociais e interativas formando o sentido e a compreensão da mensagem do texto, que não se encontram nas palavras, nem na mente do leitor, mas na interação texto-leitor-contexto, inferindo significados e representando mentalmente o que o texto provoca ou descreve.

Marcuschi (2005) afirma que a educação precisa se adequar aos novos tempos, a novos meios de aprendizagem, não como um novo modismo ou uma nova influência passageira, mas outra maneira de trabalhar a leitura e a escrita, dentro dos ambientes virtuais, causando um grande impacto na vida social e na linguagem, porque os ambientes virtuais são extremamente versáteis, apresentando atividades comunicativas ao lado do papel e do som, pois a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo.

O professor precisa incorporar a sua ação docente uma transformação estrutural em sua metodologia de ensino, novas concepções do que é ensinar e aprender, utilizando o livro didático no contexto das novas tecnologias. Para Magda Soares (1996), o livro didático é uma proposta pedagógica difícil, pois possui um conteúdo correto e atualizado, com conhecimento selecionado por critérios rigorosos, apresentados didaticamente de forma adequada aos processos cognitivos próprios aos conteúdos trabalhados, de acordo com a etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno, aos processos interativos que caracterizam a sala de aula e às circunstâncias sociais e culturais em que se insere a escola.

Umberto Eco (1996) destaca as diferenças existentes entre o livro impresso e eletrônico, mostrando que o primeiro segue uma ordem de leitura linear, onde aparecem textos, imagens e atividades em um contexto finito, podendo ser trabalhado sequencialmente ou não, mas o âmbito de seu conteúdo é restrito às informações e ações previstas no momento de sua organização, portanto não se altera, nem se expande e nem se atualiza, a não ser em uma nova edição. Já o livro eletrônico permite que o leitor possa navegar inteiramente por todo o texto, realizando todos os tipos de relações, cruzamento de informações e comparações em um tempo mínimo, porque a sua principal característica é a possibilidade da interação permanente do leitor-navegador com o texto e com todos os demais dados e recursos disponíveis na rede digital. É possível ampliar ao máximo a exploração do seu conteúdo e suas interpretações através elos (*links*) com outros textos e páginas disponíveis nas redes.

A maneira como o texto digital é apresentado na tela do computador, de maneira vertical, condiciona diferentemente o corpo, o olhar e todos os demais sentidos envolvidos na leitura digital, pois o movimento corporal da leitura

sequenciada na tela não é natural, cansa e provoca a contração de muitos nervos da face e o engessamento do olhar, que ficam depois de certo tempo, pesados e enrijecidos, devendo então, imprimir o texto e fazer sua leitura na forma mais natural, com a distância e inclinação adequada.

Demo (2002) afirma que na sociedade do conhecimento, a teleducação comparecerá em todos os espaços educacionais trazendo benefícios e malefícios. O maior problema é a propensão para o instrucionismo, que provém da discussão em torno da inteligência artificial, preso ao processamento de dados e a teoria representacionista da realidade, restringindo informações e repassando para frente. Apesar de sua extraordinária potencialidade, muitas vezes só enfeita a aula, desafiando os educadores em descobrirem a aprendizagem reconstruindo politicamente, fazendo aparecer em seu espaço formação, indo além da informação, transformando as escolas em laboratórios de aprendizagem, fazendo do professor um orientador que exigirá condições efetivas de aprendizagem autêntica, voltada para a reconstrução do conhecimento. Desta forma,

A aprendizagem virtual se tornará normal e talvez predominante. Sem substituir a presença física, torna-se obsoleto admitir que se possa aprender apenas sentado numa carteira escutando a aula do professor. A orientação do professor torna-se tanto mais necessária, mas também pode ser feita a distância. (DEMO, 2002, p. 139)

A aprendizagem em rede é uma tendência interdisciplinar da reconstrução sistemática do conhecimento que atenderá a gostos individuais, oportunizando o direito a todos de estudar, de competir de igual para igual, pois terá disponibilidade do acesso à informação, tendo o cuidado com a baixa qualidade informativa e os abusos do sistema em termos de filtragem e tendenciosidade, devendo se preocupar com a qualidade formativa.

Segundo Demo (2002) a globalização influencia a aprendizagem, socializando o conhecimento levando o homem a participar da dinâmica de gestão do conhecimento e da informação, mantendo a condição de sujeito, além de buscar uma aprendizagem reconstrutiva, à medida que participa e inventa grupos novos nos espaços cibernéticos.

Para Lévy (1999) na sociedade atual, o essencial para a educação é a liberdade para criar e inovar, indo além da informação, proporcionando novas e variadas formas de perceber e interagir com a mesma, com trocas frequentes entre alunos e professores, autores e comunidades, permeando novas estratégias de ensino centradas no ambiente digital, o qual coloca as pessoas em situação de curiosidade, possibilitando a exploração de si mesmo e do mundo ao redor. Desta forma o professor torna-se o ponto de referência para orientar seus alunos no processo individualizado de aquisição de conhecimentos, o animador que incita aos alunos à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem; oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de processos de construção coletiva de saber através da aprendizagem cooperativa, incentivando a aprendizagem e o pensamento.

A utilização do ambiente digital em situações de aprendizagem, não exclui porém a ação do docente, que deverá mediar as tecnologias digitais requerendo uma outra maneira de fazer educação, que irão alterar as formas de ensinar e aprender, principalmente com o livro didático digital, valorizando o lado lúdico e experimental.

Considerações Finais

O conhecimento é adquirido na relação do homem com o mundo, à medida que ele interage para sobreviver. Como ele é relativo à história e à sociedade, não é neutro, pois está imbuído de situações histórico-sociais, impregnado de mudança cultural, onde a escola faz parte de um processo marcado pelas relações de poder, de posições ideológicas conscientes e inconscientes.

A educação através do livro didático opta pela concepção de utilizá-lo como instrumento de dominação, reproduzindo a segregação e desigualdade social, com imposições de ideologias prontas da elite, de preconceitos, de modelos de fadas, de heróis, de famílias perfeitas, de brincadeiras estereotipadas que negam as classes desfavorecidas, comprometendo a sociedade como um todo, mergulhada na injustiça e na negação do outro como sujeito ativo.

A escola precisa repensar as práticas educativas que envolvem o livro didático impresso e eletrônico para alavancar a sociedade em um espaço coletivo e efetivo de inovação, criatividade e mudanças sociais, que só serão permitidas se oportunizar o aluno a mergulhar em textos reais, do cotidiano, pensando, refletindo, debatendo e questionando de forma crítica nas possibilidades textuais, em uma aprendizagem significativa, que transpõe as salas de aula e os muros da escola, formando assim seres autônomos e livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Dirce Guedes de. Festa das Palavras 2. Edição renovada, FTD, 1993.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAGANÇA e CARPANEDA, Angiolina, Isabella. Porta Aberta alfabetização. 2ª edição, São Paulo, FTD, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- Bo- Bu-* São Paulo: Scipione, 1998- (Pensamento e Ação no Magistério).
- DEMO, Pedro. *Saber Pensar*. 3ª edição- São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002.
- ECO, Umberto. From Internet To Gutenberg. Conferência Accademia italiana degli studi avanzati. USA,1996.
- FÁVERO e IRELAND, Osmar e Timothy Denis (orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à prática educativa 25ª edição. Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40ª Edição. Paz e Terra. 2000.

_____. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam* 39ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Regina Leite (organizadora). *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática*. Cortez Editora. 4ª ed. 2003.

HERNAIZ, Ignácio (org.). *Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue*. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*/organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.-2ª edição ver. e aum.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 27009.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*- São Paulo: Cortez, 5ª reimpressão, 1992.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio Ângela P., MACHADO, Anna Rachael e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. RJ: Lucerna, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz, Márcia Mendonça e Marianne C. B. Cavalcante (orgs.). *Diversidade Textual os gêneros na sala de aula*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola Uma perspectiva social*. 7ª edição. Editora Ática, 1989.

_____. *Um olhar sobre o livro didático*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

XAVIER, Antonio C. S. *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

¹ **Carla SARLO CARNEIRO CHRYSÓSTOMO, Profa.**

Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

² **Eliana FRANÇA LUQUETTI, Dra.**

Universidade Estadual Norte Fluminense
elinafff@gmail.com

Recebido: 24.06.2013

Aprovado: 15.07.2013