

## LEITURA EM MEIO ELETRÔNICO: RESISTIR OU ADERIR - UMA QUESTÃO DE IDENTIFICAÇÃO.

Valéria Lopes de Aguiar Bacalá

**ABSTRACT:** *The objective of this article is to present some considerations about how the new technologies have modified the present social context. This new situation influences the position of the foreign language reader – subject and how they construct their identifications within these situations. The role of this reader in identity construction is becoming even more central in the technological era because the new subjectivities have been produced and the relationship between reader-text-author has been changed through hypertext. This article tries to design what identifications the reader construct with foreign language texts mediated by this technology.*

### Introdução

Neste artigo, pretendemos apresentar algumas considerações sobre como as tecnologias estão modificando o contexto social, no qual elas estão inseridas e mostrar como estas modificações influenciam nas posições dos sujeitos-leitores de língua estrangeira (doravante LE) e suas identificações com o que está sendo produzido.

O artigo foi dividido em seis partes compostas pela introdução na qual apresentamos o tema realçando alguns aspectos. A seguir desenhamos o panorama no qual o tema se circunscreve e tentamos delinear que subjetividades são produzidas a partir do tema do trabalho. Num quarto momento do texto discutimos como o hipertexto transforma a relação leitor-texto-autor. Antes das considerações finais delinearíamos que identificações o leitor constrói com textos em LE mediado pelas tecnologias. Finalmente, tecemos algumas considerações finais sobre o tema.

O uso do computador nas mais variadas áreas do conhecimento humano vem transformando a forma e a disseminação deste conhecimento, como também sua produção. Diante dessas transformações podem estar ocorrendo mudanças de paradigmas. Paradigma é algo compartilhado pelos membros de uma comunidade, ou seja, é o consenso de uma comunidade científica em relação a alguns conceitos que vão definir o que é válido para a comunidade (Kuhn, 1975, p.221-222). Com as novas tecnologias tão presentes

---

· Mestranda do Programa de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

em nossas vidas é natural que questionamentos, reações e resistências frente ao novo e, talvez ainda, desconhecido possam ser observados nos diversos segmentos da sociedade. Observamos neste cenário tecnológico e globalizado, em que comunidades e organizações se integram em novas combinações de tempo e espaço, interconectadas às redes de computadores e fazendo uso cada vez maior da comunicação por meio da escrita, que as práticas de leitura estão se deslocando do papel para o monitor.

Com relação à leitura de textos diretamente do monitor, Warschauer (2000) afirma:

“As práticas de leitura estão sendo deslocadas do papel para o monitor (Reinking, 1998; Snyder, 1998), especialmente entre a população jovem que cresce junto com os computadores (Tapscott, 1998). Este deslocamento necessitará de diferentes processos psicolinguísticos relacionados com a decodificação da informação do monitor ao invés de uma página (especialmente quando o monitor decodificará a palavra para o leitor com apenas um “click” de *mouse*), e mudará a maneira de ensinar coisas como leitura superficial (*skimming*), leitura detalhada (*scanning*) e adivinhação de palavras (*guessing words*) a partir do contexto (Anderson-Inman & Horney, 1998; McKenna, 1998)”.

Surge, então, a questão: há realmente diferenças entre as duas formas de leitura? Decidimos investigar se a leitura nessa nova interface é processada nos mesmos parâmetros tradicionais e se isto poderá acarretar mudanças na abordagem do ensino da leitura, principalmente, leitura em LE, com destaque ao inglês por ser, ainda, a língua hegemônica neste contexto.

Esse questionamento a respeito do deslocamento da leitura no papel para o monitor nos levou a indagar se essa leitura é uma simples transferência de mecanismos metodológicos, técnicos e cognitivos de um meio para outro ou se novas estratégias de leitura podem ser traçadas para o meio eletrônico? Como a leitura realizada nesta nova interface produz subjetividades? Até que ponto os processos identitários influenciam na produção de significados através de textos no meio eletrônico?

### **As tecnologias: inovando as condições de produção do sujeito-aprendiz de LE**

Desde a Antigüidade já se tem notícia da tentativa de se utilizar recursos e equipamentos como mapas, globos, cartas murais sobre astronomia, tábuas de grande tamanho como quadros negros e outros aparatos em sala de aula, na tentativa de perpetuar o saber (Parra, 1977, p.99). Tentativas e inovações têm sido feitas com o intuito de tornar o ensino mais eficiente, prazeroso, mais concreto e menos verbalizado. A estas tentativas e inovações podemos denominar tecnologias na educação. Chaves (1999) refere-se ao termo “tecnologia” como sendo tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto

em termos de artefatos como de métodos e técnicas para estender sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais ou dando prazer.

Algumas tecnologias mudaram efetivamente a educação como a escrita alfabética, a imprensa, o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas que, a partir do século passado, começaram a afetar nossa vida como: o telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador – hoje todas integradas ao computador (Chaves, 1999). Mais recentemente surgiu também a Internet como a mais notável de todas as tecnologias. Sua influência, como a mais poderosa ferramenta tecnológica, tem contaminado todos os setores de nossa sociedade principalmente nos aspectos educacionais, ultrapassando as paredes da sala de aula. Como pontuou Lévy (1999, p.11) a virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade e o exercício da inteligência. No instante em que essas novas tecnologias revolucionam o mundo, o ensino não pode ser deixado à margem, pois a interconexão possibilita o uso democrático, além do acesso aos equipamentos estarem cada vez mais fácil. O ensino transforma-se pelas tecnologias, e o saber já não mais deve ser transmitido pelo professor, e sim construído a cada dia com conteúdos mais condizentes com a realidade do aluno e de maneira inovadora. O papel do professor passa a ser o de orientador e não mais o de transmissor de conhecimento. As transformações estão ocorrendo em todos os setores educacionais no qual se inclui o ensino de língua estrangeira que utiliza efetivamente diferentes tecnologias como suporte. Professores de LE, que seguem o método de gramática-tradução, usam uma das tecnologias mais ubíquas da educação: o quadro negro, um perfeito veículo para transmissão de informação em um único sentido, mais tarde complementado pelo projetor de imagens e mais recentemente pelos programas de computadores, os quais provêm o que é conhecido como *drill-and-practice* de exercícios gramaticais (Warschauer e Meskill, 2000)

As décadas de sessenta e setenta foram marcadas pela preocupação com a individualização, pelo impacto do desenvolvimento tecnológico e pela importância de se levar em conta as necessidades dos alunos (Celani et al, 1997, p.149). Nesta mesma época também surgiu o método áudio-lingual, que prioriza a repetição oral por meio de fitas cassetes. De acordo com Singhal (1997), foram criados laboratórios de línguas que contavam com várias cabinas individuais equipadas com toca-fitas, microfones e fones de ouvido, e os professores monitoravam e comunicavam com seus alunos por intermédio de uma central de controle, porém não era muito freqüente a comunicação entre colegas. Mas, todo este aparato não garantiu o resultado esperado que era o de aprender a LE, rapidamente e com eficiência. Se por um lado os laboratórios avançaram positivamente na união entre tecnologia e ensino de línguas, falhou em outro pelo caráter tedioso e cansativo das atividades exaustivamente repetitivas que, além de não promoverem a interação entre aluno e professor,

inviabilizaram a instrução individualizada tornando-a irrelevante. Soma-se a isto também, a fragilidade dos equipamentos e o fator dispendioso de sua manutenção, além do fato de o método focar mais o caráter formal da língua.

No início dos anos oitenta, a preocupação com a aprendizagem estendeu-se para a problemática docente e preparação de materiais adequados, para dar conta da tarefa de ensinar LE em situações institucionalizadas, a milhões de alunos, que não só divergem quanto às características individuais, mas também, quanto aos objetivos na aprendizagem (Celani et al, 1997, p.150).

De oitenta a noventa enfatizou-se a abordagem comunicativa de ensino de LE, ressaltando o compromisso de engajar o aprendiz numa autêntica e significativa interação comunicativa. Nesta visão geral da abordagem comunicativa, há duas perspectivas diferentes, ambas com as implicações de como integrar melhor as tecnologias em sala de aula. Uma das perspectivas é a abordagem cognitiva do ensino comunicativo baseado na visão de que a aprendizagem de línguas é um ato psicolingüístico, nos quais o aprendiz constrói um modelo mental de sistema de linguagem baseado não na formação de hábitos, mas num conhecimento dos princípios gerais que determinam a estrutura gramatical de todas as línguas dos quais os seres humanos são geneticamente dotados. A aprendizagem se dá como produto de um processo criativo de simplificação, de generalização, transferência de regras e outras estratégias cognitivas. Mas, o que mais interessa é que o aprendiz pode construir seu próprio modelo cognitivo de linguagem. A outra é a abordagem sócio-cognitiva, que enfatiza o aspecto social da aquisição de linguagem vista como um processo de aprendizagem socializado dentro de um discurso particular de uma comunidade. Nesta perspectiva, o aprendiz necessita o máximo de oportunidades de interação social, não só para promover a compreensão, mas também para promover diferentes tipos de comunicação fora da sala de aula nas quais o aprendiz estará inserido (Warschuer e Meskill, 2000).

Com o objetivo de individualizar o ensino e garantir a autonomia na aprendizagem, a década de noventa foi a que se destacou por seus numerosos materiais colocados à disposição dos sujeitos-aprendizes, para que pudessem desenvolver essa autonomia. Inúmeros materiais pessoais estão disponibilizados para que os sujeitos-aprendizes independam cada vez mais da presença do professor. Como cita Foucault (1977, p.146), o poder exercido pelos aparelhos disciplinares, nos quais está incluída a escola, conduz ao aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor produzindo aptidões individualizadas, mas coletivamente úteis, criando o sujeito capitalista. Coracini (1995, p.83-84) acrescenta que o professor continua a deter o poder, controlando o saber e o seu encaminhamento dentro da sala de aula apesar de haver sempre um novo remédio para antigos males, essas novidades são apenas formas sofisticadas de apresentar o mesmo.

As novas tecnologias parecem prometer um processo de transformação de um modo de ser, num outro, visto que o saber está ao

alcance de qualquer um bastando apenas um simples toque no botão do *mouse*. Aparentam mais democráticas e menos excludentes que o sistema educacional vigente, porém não tão democráticas por não estarem acessíveis a todos devido a fatores sociais e econômicos e nem menos excludentes se pensarmos nas idéias apresentadas por Michel Foucault, no conjunto de sua obra, para quem o poder não está nas instituições e sim nas relações entre as pessoas, sendo exercido pelo discurso. Devemos conhecer as implicações das novas tecnologias para não transformá-las em novas ferramentas de velhas práticas. É preciso considerar as particularidades de personalidade de cada sujeito que são adquiridas de suas experiências enquanto sujeito que ocupa posições em situações de interação social, promovendo adequadamente o uso dessas tecnologias tão euforicamente propagadas como uma revolução nas relações de ensino-aprendizagem, para não reforçarmos as relações de poder já conhecidas.

### **A tecnologia produzindo SUBJETIVIDADES**

A língua tem um importante papel nos processos identitários e as tecnologias, com destaque para a Internet, reforçam esse papel. É uma fronteira histórica e social menos arbitrária que o território, porém mais discriminante (mas sem excluir) que a raça ou etnia. Como ressaltou Woodward (2000, p.55), a subjetividade em um contexto social é constituída pela linguagem e cultura que significam nossa experiência de nós mesmos e nas quais adotamos uma identidade. É a compreensão do nosso *eu*, envolvendo pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que formam nossas concepções de quem somos. Essa subjetividade é interpelada, isto é, ao nos reconhecermos sujeitos, ocupamos posições inconscientemente, o que explica porque certas posições são assumidas pelos sujeitos. Não são opções conscientes, na verdade reconhecemos a posição do sujeito por meio de sistemas de representações. Esse inconsciente é marcado por desejos insatisfeitos, reprimidos que são censurados pelo consciente que encontram uma forma de expressão. O sonho é um bom exemplo.

Woodward (2000, p.63) menciona Lacan destacando a linguagem como um sistema de significação, no qual o significante determina o curso do desenvolvimento do sujeito e a direção do seu desejo.

Quando entramos na linguagem quando criança, já estamos assumindo identidades por reconhecermos a diferença. Woodward (2000, p.40-41) explica a diferença como o elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos. Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão sentido e ordem à vida social e estas estruturas estão no centro dos sistemas classificatórios da cultura.

A identidade opõe-se à diferença. É o que sou em oposição ao que o outro é, e ambas, simplesmente existem inseparavelmente. Esse outro é a

instância na qual o sujeito se dirige para encontrar o seu lugar como também os termos para abordar o mundo.

Identidade e diferença são atos de criação lingüística, ou seja, são produzidas pelos sujeitos no contexto de relações culturais e sociais. Silva (2000, p.77) destaca que é por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença e ambas estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral.

Identificar-se com as tecnologias da informação, tais como as ligadas à multimídia - som, imagem, vídeo, texto e realidade virtual - e à Internet é exercitar a diferença pela linguagem, mas de uma outra forma, pois a comunicação e a informação modificam-se no âmbito informatizado. O significado cultural abstraído desse contexto alterará as relações interativas entre as pessoas, uma vez que o receptor poderá ser, simultaneamente o emissor desse processo. A oferta dessa variada gama de novas experiências parece facilitar as diversas situações de aprendizagem, como também os diferentes estilos. Cabe aqui ressaltar que a aprendizagem de línguas é um processo subjetivo constituído pelas relações históricas e condições sociais e ideológicas do sujeito e o insucesso se dá pela não consideração das diferenças entre os sujeitos, pela não identificação do sujeito-aprendiz com a LE e o sujeito-professor não levar em consideração as identificações do sujeito-aprendiz. As metodologias empregadas para o ensino de LE, na maioria das vezes, partem do pressuposto de que as pessoas aprendem da mesma maneira e não considera as heterogeneidades dos sujeitos-aprendizes nem os processos identitários nos quais esses sujeitos se constituem. Esses processos identitários são construídos ao longo da vida do sujeito-aprendiz e são marcados pela diferença, ou seja, uma identidade só existe a partir do outro, não existindo por si só. Como Woodward (2000, p.39) nos lembra: essa identidade é simbólica e social, sendo um construto, isto é, fabricada pela marcação da diferença que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Podemos dizer que as diferenças entre os indivíduos superam as semelhanças, e a primeira é fonte de heterogeneidades. Nestes processos de fabricação de novas identidades encontra-se não mais o sujeito unificado e centrado que estabilizava o mundo social, e sim, o sujeito fragmentado provocando mudanças nos conceitos de identidade e sujeito. Hall (2000, p.38) destaca que a identidade realmente é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e está sempre incompleta, em processo e sendo formada. Ela não surge na plenitude interior do indivíduo, mas de uma *falta* a ser preenchida pelo nosso *exterior*. Eu sei quem *eu* sou em relação com o *outro*. Taillandier (1994, p.20) acrescenta que só há identificação a partir de um significante e aquele que se identifica é o sujeito, mas identificar é identificar-se com a *falta do Outro* e, por conseguinte, dividir-se.

O cenário globalizado e de informatização digital mistura a noção de unidade, de identidade e de localização. Faz com que os sistemas de educação

sofram novas obrigações de quantidade, diversidade e velocidade de evolução de saberes. Em um plano puramente quantitativo, jamais foi tão maciça a demanda de formação (Lévy, 199-a). Integrar as novas tecnologias ao planejamento pedagógico, assim como, capacitar professores para esse empreendimento não será suficiente se a questão da subjetividade também não for considerada, a forma-sujeito constituída pelas relações de uma formação social como a nossa é a de um sujeito ao qual se atribui autonomia ao mesmo tempo em que considera que ele é determinado pela sua relação com a exterioridade (Orlandi, 1988, p.62). Afirmar que somente o desejo é o verdadeiro motor da aprendizagem é algo raso demais para justificar porque uns aprendem bem uma LE e outros não. Isto traz implicações para a construção de significados a partir da leitura de textos em LE. Revuz (1998, p.217) assim resume:

A aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem, em harmonia. O sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu "eu" um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre ritmos, os sons, as curvas entoacionais, e um trabalho de análise e de memorização das estruturas lingüísticas. É possível levantar de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essa três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo, dimensão cognitiva.

Neste ambiente instrucional que se modifica em função de novas tecnologias, que se (re)caracteriza com modificações percebidas no conceito de tempo e espaço, nas formas de ensino/aprendizagem, na ênfase do aprender a aprender e no papel do professor como alguém crítico e reflexivo sobre sua prática pode estar surgindo uma nova categoria de sujeito. Guattari (2001, p.186) pontua que agora é a máquina que irá ficar sob o controle da subjetividade, não uma subjetividade humana reterritorializada, mas de uma subjetividade maquínica de um novo gênero. Ao sujeito psicanalítico, o da pulsão, e o sujeito social, o da representação, que são perpassados pelo Real, pode se acrescentar talvez, o sujeito virtual. Pacheco (1996, p.85-86), assim exemplifica ao escrever sobre a necessidade do sujeito se modificar incessantemente pensando na sua própria história, para afirmar um movimento de liberdade enquanto experiência e, ao mesmo tempo, estar numa relação com a verdade que nada tem a ver com o conhecimento de si, mas que é uma eterna construção do campo da ficção.

A era da informação revoluciona o processo de produção que não depende inteiramente de um sujeito com existência no tempo e no espaço, pois o sujeito virtual é fluído nas redes de informação não se considerando mais o caráter físico do sujeito das representações. Como explica Lévy (1994), o espaço cibernético é um terreno no qual está funcionando a humanidade. É um novo espaço de interação humana que se amplia e estende-se a vários

campos, e em seu interior encontramos uma série de ferramentas e dispositivos, tais como: hipertextos; multimídias interativas; simulações; mundos virtuais e dispositivos de tele-presença e os sujeitos precisam entender quais posições assumirão diante das transformações observadas.

### ***O hipertexto transformando as posições: sujeito-leitor/ texto/ sujeito-autor***

Neste contexto, ressaltamos que o hipertexto<sup>1</sup> da era da informação altera a relação sujeito-leitor/ texto/ sujeito-autor. Esse sujeito-leitor constitui um sujeito afetado pelo social, ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura (Orlandi, 1988, p.62). As formas de leitura modificam-se com as tecnologias da informação acenando com algumas vantagens para compreensão de textos em LE, ou seja, a constituição dos processos de significação, pois não só quem escreve produz sentidos, mas quem lê também os produz:

- a) Um autêntico ambiente é criado, pois quando o aluno está explorando a W.W.W., ele está explorando o mundo real (Singhal, 1997) combinando vozes, sons e imagens, assim como o faz numa situação de comunicação real.
- b) As habilidades são facilmente integradas a partir da variedade da mídia que torna ainda mais natural a combinação de leitura e escrita numa única atividade.

Os recursos disponíveis *on-line* estão contribuindo para a consolidação da leitura e a transformação do sujeito-leitor, possivelmente, facilitando e acelerando a produção de significados em textos em LE, cujo centro está na relação entre o dito e o compreendido, pois como apresenta Leffa (2001) o leitor pode acessar rapidamente um dicionário sem se afastar do texto, bastando abrir uma janela. Isto torna a leitura sucessiva e o sujeito-leitor poderá obter um ganho na compreensão e interpretação, pois um texto não concorrerá com outro.

A leitura on-line acelera a construção do significado, pois novas formas de acesso, como armazenamento, recuperação e intercâmbio de informações, são disponibilizadas ao leitor (Freire, 2001).

Lévy (1999, p.49) acrescenta que a produção de sentido com dispositivos hipertextuais não se remete mais à interioridade de uma intenção, nem a hierarquia de significações esotéricas, mas antes à apropriação sempre

---

<sup>1</sup> É a possibilidade de ver um ou mais documentos em qualquer ordem sem precisar seguir uma seqüência. Permite saltar, a partir de uma palavra, frase ou assunto, para outro texto com assuntos relacionados ao tema inicial. A WWW (*World Wide Web*) é um sistema de hipertexto em escala global.



singular de um navegador<sup>2</sup> ou de um surfista<sup>3</sup>. Novas formas de letramento são instituídas, assim, com novas competências e novos pensamentos. Com as novas tecnologias, *o leitor aumenta as conexões lingüísticas, as geográficas e as interpessoais. Lingüísticas, porque interagem com inúmeros textos, imagens, narrativas, formas coloquiais e formas elaboradas, com textos sisudos e textos populares. Geográficas, porque se desloca continuamente em diferentes espaços, culturas, e tempos. Interpessoais porque se comunica e conhece pessoas próximas e distantes, on-line e off-line* (Moran, 1997).

O texto, como afirma Orlandi (1988, p.70) não possui uma superfície plana, nem simétrica, nem bem comportada, e o olhar do leitor o atinge em diversos pontos. A unidade do texto é fugaz. O hipertexto assemelha-se mais a essa idéia, pois permite que o texto se desloque, se desdobre de diferentes formas diante de cada leitor. Como Lévy (1999, p.35) afirma, é a inteligência do leitor que por cima de páginas vazias elabora uma paisagem semântica móvel e acidentada. Ele multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura (Lévy, 1999, p.43). No hipertexto, o texto é colocado em movimento, envolvido em um fluxo, vetorizado, metamórfico. Está mais próximo do movimento do pensamento (Lévy, 1999-b). Complementando, Orlandi (1988, p.70-71) afirma que a nossa percepção é “desorganizada”, não é fixa, não se faz de um lugar só e o sujeito-leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Estas não são previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Observamos que a leitura modifica-se ao longo do desenvolvimento da humanidade, como também o sujeito-leitor e novas interfaces são criadas modificando as já existentes e conectando-as com outras anteriores. Scolari (1998) afirma que uma tecnologia não se reduz ao caráter de ruptura, pois em toda transformação existem simultaneamente elementos de continuidade que sobrevivem e se reconfiguram e não seria diferente com as novas tecnologias.

Em conseqüência, a noção de sujeito-autor altera-se também, visto que não há o “achatamento” do leitor nem a “domesticação” da unidade do texto, pois os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem da linha (Orlandi, 1988, p.71).

Lévy (1999, p.41) afirma que toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular, é uma mistura das funções de leitura e escrita. Nesse relacionamento entre leitor e escritor, o hipertexto operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor. O navegador participa da redação ou edição do texto que lê, determinando sua organização final. O hipertexto é um espaço aberto para a produção de sentidos que nunca

---

<sup>2</sup> Um programa usado para ver páginas disponíveis na WWW. Interpreta as informações de um *site* indicado, exibindo na tela do computador textos, imagens, sons, etc.

<sup>3</sup> Pessoa que acessa a Internet para “dar uma olhada” explorando a WWW através de seus inúmeros *links*.

se completa, pois, a cada nova leitura ou escrita do texto, novos significados são produzidos.

### **As identificações do sujeito-leitor com textos eletrônicos em LE**

Podemos transpor todas as afirmações feitas anteriormente para o contexto de ensino de línguas, em que uma tecnologia não supera uma anterior e sim a complementa numa tentativa de tornar mais fácil a caminhada do sujeito-leitor em LE a obter sucesso. A leitura em LE restringiu-se, por muito tempo, a ser apenas um veículo para o ensino da forma gramatical, como reforço do conhecimento da estrutura da língua, ou para apresentação de vocabulário, habilidades que o professor tinha obrigação de ensinar. Não se considerava a leitura como uma habilidade que deveria também ser ensinada e sim como forma de desenvolver a habilidade oral. Posteriormente, passou a ser vista como um recurso que fornece condições para a produção de conhecimento, o qual é produzido pela interação entre interlocutores, leitor e escritor, considerando as normas relevantes do discurso da comunidade a qual se inserem (Warschauer, 2000). O significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso (Widdowson, 1991, p. 228). Há a negociação do significado que é construído socialmente num processo dialógico.

Neste ambiente sócio-cultural e contextualizado, dá-se a leitura hoje e a Língua Inglesa é talvez a maior ferramenta para se obter sucesso nesta empreitada, pois até os dias atuais a Internet tem sido dominada pelo Inglês (Warschauer, *in press*), e várias são as razões, destacando-se: o grande número de usuários norte-americanos; a linguagem que os computadores pessoais utilizaram inicialmente, o ASCII (*American Standard Code for Informational Interchange*); a necessidade de comunicação na Internet de usuários de vários países que elegeram o Inglês como língua franca. Pesquisas recentes apontam que este panorama está se modificando porque o número de páginas na *Web* é crescente a cada dia em outras línguas e dialetos. Diante desta situação, não podemos desprezar ou não atentar para o fato de que a leitura, principalmente em LE, é extremamente importante neste contexto apresentado e está sendo utilizada por leitores de diversas áreas, que possuem algum, ou quase nenhum, conhecimento lingüístico dessa língua e que procuram, de uma forma ou de outra, sanar suas deficiências. Como exemplo deste contexto, observa-se um aumento na procura por cursos de "Inglês Instrumental", assim como por cursos de ensino a distância, ou software que proporciona um ensino autodirecionado. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, a leitura torna-se cada vez mais comum ao nosso dia-a-dia pela grande quantidade de material escrito disponível on-line e que rapidamente aumenta (Sawaki, 2001).

Sabemos que o texto para ser lido precisa de um suporte no qual ele possa ser, de alguma maneira, apoiado para a melhor visualização por parte do leitor. O suporte mais comum é o papel (Leffa, 2001, p. 121). O texto

eletrônico, que difere, e muito, do texto em papel ou outra superfície qualquer, requer formas diferentes de manuseio e acesso. Por exemplo, enquanto você abre um livro e o folheia, movimentando páginas da direita para esquerda, ou vice e versa, no meio eletrônico você sobe ou desce o texto, ou muda páginas pressionando um botão, sem contar outras diferenças. Porém, não se tem dimensão exata do todo, pois o texto eletrônico é fragmentado, enquanto que no meio convencional é possível visualizar o todo. A isto podem somar-se outras características, em especial a dimensão do acervo que o meio eletrônico proporciona, e que chega a ser incomensurável, enquanto que o convencional é extremamente limitado.

As vantagens são inúmeras no meio eletrônico se resguardando também as desvantagens, mas talvez as vantagens superem as do texto impresso em outro meio convencional.

Os aprendizes estão cada vez mais utilizando seu tempo com leitura de textos eletrônicos, principalmente os jovens que crescem diante de um monitor de computador e transferem as práticas de leitura do papel para o monitor. A leitura em meio eletrônico pode ser menos passiva ao exigir um leitor mais consciente que cria seu conhecimento de uma variedade de fontes. Para ser um bom leitor em meio eletrônico é preciso: encontrar a informação que deseja ler; avaliar rapidamente a fonte, a credibilidade e a oportunidade da informação localizada; decidir rapidamente durante a navegação pelos *links* internos ou externos à página, ou retornar a realizar pesquisa; tomar decisões sobre o meio de armazenamento de toda ou de parte da informação; organizar e recuperar a informação que foi armazenada (Warschauer, 2000).

Diante deste novo cenário perguntamos: com quais estratégias o sujeito-leitor de LE se identificará para auxiliá-lo na produção de sentido diante da pluralidade das possíveis leituras e da heterogeneidade constitutiva da sua relação com os sentidos, em textos eletrônicos? O professor de LE precisa se conscientizar de que a leitura por meio eletrônico não se realiza nas mesmas condições que por meios tradicionais, de que são atividades distintas e que precisam ser planejadas com objetivos específicos para o meio eletrônico diferindo do formato tradicional, segundo afirma Kellogg (1999). Esse questionamento abre caminhos ou pelo menos aponta direções interessantes para futuras pesquisas nesta área, incentivando a busca por novas teorias que complementarão as práticas de ensino de LE.

### **Considerações finais**

As novas tecnologias possibilitam o diálogo polifônico na negociação dos significados. Nos hipertextos (re)conhecemos o mundo, pois, com um simples toque, imergimos no texto, traçamos caminhos e descaminhos, optamos e decidimos o percurso do texto, a noção de autor é reorganizada. Não há princípio único. Inúmeras narrativas se materializam no hipertexto, as imagens e sons transformam-se em linguagem e significam mais que a própria

presença física da palavra. As dobras caleidoscópicas (Lévy, 1999, p.44) promovem a diversidade de sentidos possíveis. O texto não é mais um objeto físico, mas uma seqüência de sinais digitais codificados.

Não pretendemos propor receitas infalíveis para o sujeito-leitor em LE. É nosso objetivo facilitar a caminhada deste sujeito-leitor quanto ao seu propósito de produzir sentidos, assujeitando-se a partir do texto eletrônico, visto que o texto convencional é considerado o lugar de dispersão do sujeito e o qual é atravessado por várias formações discursivas já implica o assujeitamento, ou seja, o sujeito aparecendo em várias posições (Orlandi, 1988, p.69). É papel do professor de LE redefinir-se como sujeito que dialoga com todas as vozes, no desejo de completude das lacunas que o texto deixa em aberto para serem preenchidas.

Ao analisarmos o referencial teórico no qual nos baseamos, observamos que as condições de produção do sujeito-aprendiz-leitor inovadas pelas novas tecnologias têm particularidades que as tornam singulares, uma vez que jamais ocorrerão em contextos idênticos em virtude da grande variedade de caminhos que podem ser escolhidos. As subjetividades produzidas neste cenário são constitutivas de novas formações, bem como de novas configurações histórico-social-ideológicas. Lévy (199-c), afirma:

(...) a máquina é constituída pelo exterior, se constitui de uma dobra e contribui para produzir no mundo, universos de significações (...) ela se alimenta, recebe mensagens está atravessada por fluxos diversos. Em suma, a máquina é desejante. Ela é interfaciante e interfaciada, é ao mesmo tempo composta por máquinas tradutoras que a dividem, multiplicam e heterogenizam.

O desafio do sujeito-leitor ou sujeito-aprendiz é (re)inventar-se enquanto sujeito-virtual olhando as novas tecnologias com algo que amplia e modifica a relação com o saber, que reconfigura o mundo, as formas de comunicação, a pedagogia e a linguagem e não como algo inatingível, que exclui os que não se adaptam a elas ou mesmo que substituem os sujeitos na sociedade.

### **Referências bibliográficas**

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: MARIA ANTONIETA ALBA CELANI; AMÁLIA DE MELO LOPES... et al. *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

CHAVES, E. *Tecnologia na educação: conceito básicos*. 1999. Disponível em: <[http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia e Educação/edconc.htm](http://www.edutecnet.com.br/Tecnologia_e_Educacao/edconc.htm)>. Acesso em: 08/ago/2001.

CORACINI, M. J. Pergunta-resposta na sala de aula de leitura: um jogo de imagens. In: Coracini, M. J. (org.) *Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 75-84.

FREIRE, M. M. *O papel do professor e da tecnologia educacional em uma sociedade digital*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6º, 2001, Belo Horizonte. *Programa e Resumos...* Belo Horizonte: ALAB, 2001. p. 40.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. 277p.

GATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem Máquina – A Era das Tecnologias do Virtual*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 304p.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. 107 p.

KELLOG, G. *Student's reactions to reading electronic v. printed documents*. 1999. Disponível em: <[http://www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/hanoi1999.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/hanoi1999.htm)>. Acesso em 30.abr. 2002.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1975. 262 p.

LEFFA, V. J. *O Texto em suporte eletrônico*. D.E.L.T.A., 17: Especial, 2001. p. 121-136.

\_\_\_\_\_. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6º, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* CD-ROM.

LÉVY, P. *A Nova relação com o saber*. [199-a] Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/novarelac.html>>. Acesso em 09.dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto*. [199-b] Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/nossomos.html>>. Acesso em 09.dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Plissê Fractal ou como as máquinas de Guattari podem nos ajudar a pensar o transcendental hoje*. [199-c] Disponível em: <<http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/plissefractal.html>>. Acesso em 09.dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *A emergência do cyberspace e as mutações culturais*. 1994. Disponível em: <<http://www.uces.br/ccha/deps/cbvalent/teorias/textos/levy1.html>>. Acesso em 09.dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 157 p.

MORAN, J. M. *Como utilizar a Internet na educação*. Revista Ciência da Informação, Vol 26, n.2, pág. 146-153, maio-agosto 1997.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (org.), *Leitura - Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.

PACHECO, O. *Sujeito e singularidade – Ensaio sobre a construção da diferença*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996. 107 p.

PARRA, Nélio. *Metodologia dos recursos áudio visuais*. São Paulo, Saraiva, 1977. 111 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SAWAKI, Y. *Comparability of conventional and computadorized tests of reading in a second language*. 2001. Language Learning & Technology, Vol. 5, No. 2, May 2001. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol5num2/sawaki/default.html>>. Acesso em 19.mar.2002.

SAWAYA, M. R. *Dicionário de Informática e Internet*. São Paulo: Nobel, 1999. 543 p.

SCOLARI, C. *Lo mas importante com las tecnologias no es lo que pasa dentro de ellas, sino afuera*. 1998. Disponível em: <<http://www.kweb.it/hyperpage/carlos.html>>. Acesso em 10.dez. 2002.

---SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: TOMAZ TADEU DA SILVA (org), STUART HALL, KATHERYN WOODWARD. *Identidade*

e diferença. – *A Perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000. p. 73-102.

SINGHAL, M. *The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges*. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 6, June 1997. Disponível em: <<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/>>. Acesso em 11 ago. 2001.

TALLANDIER, G. Resenha do seminário “A identificação”, de J. Lacan. In: MAUD MANNONI et all. *As Identificações na clínica e na teoria psicanalítica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p. 14-27.

WARSCHAUER, M. *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

\_\_\_\_\_. *The changing global and the future of English teaching*. Tesol Quarterly. 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/MarkW/global.html>>. Acesso em 08 nov. 2001.

\_\_\_\_\_. (in press). *Language, identity, and the Internet*. In: B. KOLKO, L. NAKAMURA, & G. RODMAN (Eds.), *Race in Cyberspace*. New York: Routledge. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/MarkW/lang.html>>. Acesso em 08 nov. 2001.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. *Technology and second language learning*. In: J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/MarkW/tslt.html>>. Acesso em 08 nov. 2001.

WIDDOWSON, H. G. Reading and communication. In: ALDERSON, C. & URQUHART, A (orgs.). *Reading in Foreign Language*. New York: Longman. 1991. p. 213-230.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.), *Identidade e diferença*. Petrópolis, Vozes, 2000. 133 p.