

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**

**Clarissa Ariadne Orrico**

**A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA  
LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ARARAQUARA - SP  
2018**

**Clarissa Ariadne Orrico**

**A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA  
LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Processos de Ensino

**Orientadora:** Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

## FICHA CATALOGRÁFICA

**O82i** Orrico, Clarissa Ariadne

A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental/Clarissa Ariadne Orrico. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.  
83f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação- Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Leitura na tela. 2. Leitura de texto impresso. 3. 6º ano do ensino fundamental. 4. Ambientes virtuais de aprendizagem. I. Título.

**CDU 370**

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ORRICO, C. A. A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. 2018. 83 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Clarissa Ariadne Orrico.

TÍTULO DO TRABALHO: A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2108.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



**Nome da autora:** Clarissa Ariadne Orrico

**Endereço completo:** Rua João Lasca, 35, Jdm Laranjeiras, Taquaritinga- SP

**E-mail:** clarissaariadne@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: CLARISSA ARIADNE ORRICO

TÍTULO DO TRABALHO: “A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II”

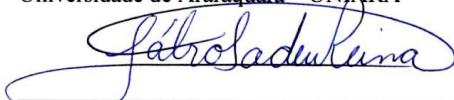
Assinatura dos Examinadores:

Conceito



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada



Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada



Profª. Dra. Mônica Pereira  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 26/04/18



Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

### **Dedico este trabalho**

A meus pais,  
Eternos Mestres:  
Que me ensinaram a questionar,  
A ousar, a estudar,  
A lutar pelo que considero certo,  
Sempre com ênfase na Educação -  
Que é o bem mais valioso que nos acompanha.

## AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos por meus pais, Orsidnei e Neide, que sempre primaram pela minha Educação. Pois, além de serem meus grandes incentivadores, estiveram presentes em todas as etapas da minha vida escolar e profissional e sou imensamente feliz por isso.

Agradeço intensamente à minha orientadora, a brilhante Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Charara Monteiro, que, com muita dedicação, paciência, profissionalismo e sapiência, norteou os meus passos neste trabalho e também na escrita de artigos, que a mim pareciam difíceis; além do companheirismo e confiança depositada, estando presente em todos os momentos.

Ao Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina, por participar dos exames de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado, por ter exposto o trabalho sobre esta dissertação na Espanha, no XII EIDE, pelas aulas ministradas de forma a nos fazer pensar sobre o que disponibilizamos aos nossos alunos, buscando sempre ter um olhar de inovação para com a Educação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Pereira, por aceitar o convite para participar do exame de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado, atuando de forma a colaborar para que o trabalho fosse finalizado com esmero.

A todos os docentes do Mestrado em Educação, por contribuírem para a minha formação, fazendo-me refletir e me levando a ser uma profissional melhor.

Às funcionárias da Secretaria do Mestrado em Educação, sempre muito prestativas, desempenhando de forma eficaz para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

Aos colegas e amigos que fui fazendo ao longo deste curso.

À Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alto/SP, por ter estado de acordo para que a pesquisa se realizasse.

À Direção da escola onde atuava, por ter concordado e disponibilizado os meios necessários para que a pesquisa fosse realizada.

## RESUMO

Avaliações nacionais (Prova Brasil) e estaduais (SARESP) têm apontado problemas na adesão dos jovens à leitura de textos impressos, privilegiados pela escola em detrimento do texto veiculados nas mídias. Considerando que os estímulos que os estímulos externos, por meio das TICs, são muito mais atraentes para os jovens do que a leitura de livros impressos, o presente trabalho teve por objetivo geral identificar a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na leitura de jovens do 6º ano de uma escola pública do interior paulista sobre leitura de livros e outros textos impressos e a leitura na internet. As discussões estão fundamentadas em autores como Failla (2016), Soares (2002), Koch (2007), Marcuschi (2008, 2010), Marcuschi e Xavier (2010), Braga (2005), Bakhtin (2003), Schnewly e Dolz (2010), Santaella (2007) e Paiva (2004), entre outros. A presente pesquisa exploratória, um estudo de caso, de base empírica, foi realizada numa escola pública de uma cidade do interior paulista, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que responderam a um questionário para a obtenção de informações sobre suas atividades de leitura. A observação de algumas aulas da professora da classe ofereceu informações sobre sua prática de ensino de leitura. Dentre os resultados obtidos, podemos apontar, no que se refere aos gêneros, além da preferência pelos textos de propaganda e de notícias, os alunos desse nível escolar revelaram apreciar a leitura de gêneros bem específicos da mídia, como por exemplo, letras de música, legendas de vídeos, filmes do *youtube*, leitura de *status*, instrução de jogos digitais, postagens, *chats* de namoro e mensagens (*Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*). A leitura de livros digitais também foi mencionada, mas em menor proporção. Podemos concluir que os gêneros preferidos são aqueles que veiculam informações bem como promovem a comunicação entre os jovens como é o caso das mensagens nas redes sociais e que apresentam uma linguagem mais próxima da oralidade e com imagens (*emojis*, *emoticons*, vídeos), permitindo também a interatividade com outros textos. Espera-se, com esta pesquisa, ter obtido informações relevantes sobre as principais influências das novas tecnologias de informação e comunicação nas escolhas de leitura dos jovens investigados. Nossa expectativa é, com base nesses resultados, incentivar os professores a propor atividades mais motivadoras para inserir os jovens no universo da leitura, estimulando-os a buscar formas de integrar as novas tecnologias, tão presentes no contexto cultural atual, na proposição de atividades de leitura, fazendo delas suas aliadas.

**Palavras-chave:** Leitura impressa, leitura eletrônica, internet, TIC.

## ABSTRACT

National and State school evaluations have pointed to problems related to the young people's adherence to the reading of printed texts, favored by school over the texts which are conveyed by electronic medias. Considering that the external stimuli, provided by electronic media, are much more attractive to young people than the reading of printed books, this research had as general aim to identify the influence of the new information and communication technologies on 6<sup>th</sup> grade elementary school students of a public school in the interior of São Paulo state on the reading of books and other printed texts and the reading in the internet. The discussions were based in authors such as Failla (2016), Soares (2002), Koch (2007), Marcuschi (2008, 2010) Marcuschi e Xavier (2010), Braga (2005), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2010), Santaella (2007) e Paiva (2004), entre outros. This exploratory research, a case study, was performed in a public school, with 28 the subjects, 6<sup>th</sup> grade elementary school students of a public school who answered a questionnaire on their reading activities. The observation of some classes of the students' teacher offered some information about her reading practices. Among the obtained results, we can point, concerning text genders, besides the preference for texts containing commercials and news, the students in this school level revealed to appreciate the reading of genders which are very specific to media as lyrics, film legends, Youtube movies, reading of status, instructions for digital games, posts, chats and messages (Whatsapp, Facebook e Instagran). The reading of digital books was also mentioned, but in a lesser extent. We can conclude that the preferred text genders are the ones that contain information as well as those which promote the communication among the young people, such as the messages in the web community, with a language style closer to the oral modality, with images (emojis, emoticons, videos), allowing interactivity with other texts. We also expect, with this research, to have obtained relevant information about the main influences of the technologies of information and communication in the choices of our subjects' reading. Our expectations are, based on these results, to encourage teachers to propose more motivating activities to insert young people in the reading universe, stimulating them to search for new ways of integrating the new technologies, so present in today's cultural context, in the proposition of reading activities, transforming them in their ally.

**Keywords:** Reading of printed texts. Electronic reading. Internet. Information and communication technologies (CIT).



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Emoji.....	60
----------------------	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Programação assistida .....	37
Quadro 2: Temas e autores preferidos .....	44

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Atividades em geral que realiza na internet por faixa etária .....	15
Tabela 2: Atividades relacionadas à leitura na internet por faixa etária.....	16
Tabela 3: O que você faz nas horas de lazer (quando não está na escola)?.....	37
Tabela 4: Você lê livros em suas horas de lazer? .....	38
Tabela 5: Tem prazer em ler livros? .....	38
Tabela 6: Você lê jornais e revistas impressas? .....	39
Tabela 7: Você navega na internet?.....	39
Tabela 8: Que tipo de acesso à internet você possui?.....	39
Tabela 9: Tabela 9-Quantas horas por dia você fica conectado à internet? .....	40
Tabela 10: O que você lê na internet? .....	41
Tabela 11: Gêneros preferidos.....	41
Tabela 12: Leu livros no último mês? .....	43
Tabela 13: Por conta própria ou por obrigação escolar? .....	43
Tabela 14: Qual livro? .....	43
Tabela 15: Você compra livros? .....	45
Tabela 16: Justificativas para não comprar livros .....	46
Tabela 17: Possui livros em casa? .....	47
Tabela 18: Seus pais leem?.....	47
Tabela 19: Estimulam você a ler?.....	47
Tabela 20: Pessoas que influenciam o gosto pela leitura .....	48
Tabela 21: Fatores de influência na escola.....	49
Tabela 22: Diferenças entre a escrita da internet e a dos livros .....	57
Tabela 23: Além das palavras, o que mais é utilizado no texto da internet?.....	59

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>20</b>
1.1 Ciberespaço e Cibercultura .....	20
1.2 Hipertexto .....	21
1.2 Gêneros textuais.....	26
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
2.1 Contexto.....	30
2.2 Participantes.....	32
2.4 Instrumentos/Procedimentos.....	32
2.5 Questionário.....	32
2.6 Observação de Aulas .....	33
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS .....</b>	<b>34</b>
3.1 Procedimentos Adotados na Aplicação do Questionário.....	34
3.2 Em sala.....	34
3.3 Resultados Obtidos .....	36
3.3.1 Eixo 1: O Interesse do Aluno em Relação à Leitura e à Internet e o Reconhecimento dos Gêneros Textuais .....	36
3.3.2 Eixo 2: O Comportamento da Família, de Amigos e da Escola em Relação à Importância e ao Incentivo à Leitura que Transmitem a esse Aluno.....	47
3.3.3 A Escrita Ensinada na Escola e a Utilizada na Internet .....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Sou graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês. Iniciei meu percurso profissional na Educação, ministrando aulas na rede estadual paulista, como professora eventual e, posteriormente, me efetivando na rede municipal de Monte Alto/SP, na disciplina de Língua Portuguesa, no ciclo II do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Por meio de contratações temporárias, também ministrei aulas na ETEC de Taquaritinga/SP e nos cursos do PRONATEC, do mesmo município.

A experiência em sala de aula, adquirida ao longo dos anos, é que me fez perceber a dificuldade do jovem em se interessar pela leitura, que deveria ser um hábito adquirido desde a mais tenra idade. Some-se a esse desinteresse a defasagem apresentada pelo alunado dessa faixa etária que, na maioria das vezes, não é capaz de fazer uma leitura fluente, condizente com a sua idade. Além disso, convivo com o desinteresse dos jovens em relação à leitura, como se ela não fosse necessária, ignorando a sua importância, e, conseqüentemente, não possuindo parâmetros para perceber o quão errado leem e escrevem.

Na maioria das vezes, responsabiliza-se o próprio adolescente pelas dificuldades que apresenta, em relação à leitura. Porém, na minha opinião, não se pode atribuir toda a responsabilidade aos discentes do Ensino Fundamental II em relação à situação apresentada, pois as razões do desinteresse pela leitura do texto impresso provavelmente são multifatoriais.

Primeiramente, é preciso lembrar o papel dos pais que nem sempre podem acompanhar as atividades escolares de seus filhos. A família, em momento algum, deve estar dissociada do que for proposto pela escola em relação ao ensino e aprendizagem de seus alunos, devendo não apenas estar ciente do que acontece, como também, participar ativamente do cotidiano escolar por meio de parcerias para o incentivo da leitura.

Igualmente deve ser apontada a escassez de políticas públicas estaduais eficazes para a motivação para a leitura no Ensino Fundamental II.

Outra explicação para essa insatisfação com o ensino da leitura pode estar na formação dos professores que nem sempre conseguem desenvolver atividades motivadoras que levem o aluno a se interessar pela leitura do texto impresso.

Pesquisas com a de Moura (2009) confirmam os resultados insatisfatórios no quesito leitura, obtidos em provas oficiais como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. Na busca por culpados dessa situação Moura aponta a metodologia construtivista mal aplicada como uma das responsáveis por esses resultados.

Pileggi (2013) atribui o fracasso na formação de futuros leitores à forma mecânica como a leitura é ensinada, não abrindo espaço para a interação e a dialogia com o texto tal qual proposta por Bakhtin (1988).

Os resultados insatisfatórios no ensino da leitura também puderam ser comprovados na minha atuação com turmas do 6º ano, em Língua Portuguesa. Nessa faixa etária, de transição do ciclo I do Ensino Fundamental para o ciclo II, com a entrada na adolescência, é normal que os alunos apresentem algumas alterações em seu rendimento escolar, porém, algumas competências e habilidades de leitura e escrita já deveriam ter sido adquiridas, conforme o que preconiza a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (LDB, Brasil, 1996)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa (1997), respaldados na LDB, também orientam sobre as habilidades e competências que deveriam ter sido adquiridas nesse nível de escolarização:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1997, p.70).

O Currículo proposto para o estado de São Paulo também enfatiza a importância da leitura para a formação do cidadão:

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. Nesse sentido, os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da

escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito. (SÃO PAULO, 2011, p.17-18).

O Currículo estadual paulista alerta para que se considere, no ensino da leitura, a diversidade textual existente no mundo moderno “que concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. (SÃO PAULO, 2012, p.17).

Nesse currículo existe explicitamente a recomendação de que

O caráter linear dos textos verbais deverá conviver com o caráter reticular dos hipertextos eletrônicos, como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. (SÃO PAULO, 2012, p.17).

Acompanha o Currículo em conjunto de materiais de apoio para o professor e para o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como é o caso do *São Paulo faz Escola* que

[...] tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (SÃO PAULO, 2010, s/p)

Compõe-se dos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física e serão apresentados mais detalhadamente na discussão dos dados, pois

Constituem um dos apoios, juntamente com o livro didático, para o trabalho do professor da classe investigada.

O material do *São Paulo faz Escola* (2010) também corrobora a orientação dos PCN, enfatizando a importância do texto literário:

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. (SÃO PAULO, 2010, p. 35).

As orientações curriculares são claras no sentido de que este aluno tenha atingido um nível de letramento adequado para o ano escolar em que se encontra, mas, na prática, não é o que está acontecendo, sendo necessárias mais pesquisas para entender e apontar caminhos para reverter esse quadro insatisfatório da leitura em nossas escolas.

Embora tenhamos apontado a dificuldade dos alunos com a leitura de textos impressos, no celular, nas situações informais, como no horário do recreio, ou quando estão utilizando o computador na sala de informática, essa dificuldade parece não existir. É possível afirmar que os alunos leem, apresentando uma leitura bastante rápida, bem diferente da situação observada na leitura dos textos impressos.

Estudos como os de Braga (2005) têm comprovado que o jovem lê nas mídias, sendo necessário investigar qual tipo de texto que ele privilegia. A escola tem privilegiado o texto impresso em detrimento do texto veiculado na tela, o hipertexto. É preciso analisar as características dessa modalidade textual utilizada na internet para poder entender as razões dessa preferência.

Uma hipótese para a preferência dos jovens pela leitura na tela pode estar nos textos da internet que apresentam uma escrita bem próxima da transcrição da oralidade, muitas vezes sem qualidade, e abordam temas, na maioria das vezes, de forma muito superficial. São textos que nem sempre contribuem para que desenvolvam sua competência linguística, pois, para Nobre (2011, p.7),

A língua só é aprendida quando lidamos com textos em situações de uso, tornando-os mais complexos, incorporando sutilezas. Esse conhecimento embasa os novos textos que construímos. Com efeito, o conhecimento da língua é algo cumulativo, que se expande à medida que o objeto em que ela se corporifica - os textos - se multiplica e se diversifica. (NOBRE, 2011, p. 7).

Pesquisas abrangentes como a efetuada por Amorim (2012) em *Retratos da leitura no Brasil*, comprovam que dos 58% da população que se utilizam da internet, apenas 7% desses usuários baixam ou leem livros. Amorim aponta ainda, que a leitura em *ebooks* e livros digitais, é feita por 17% dos usuários da internet, sendo que 1% já a fez por meio de celular e 82% nunca utilizaram meios digitais para a leitura de livros.

A quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, organizada por Failla (2016), com informações coletadas em 2015, apresenta dados mais atualizados sobre as principais atividades realizadas na *internet* por faixa etária. Destaque-se que na faixa etária foco de nossa pesquisa - de 11 a 13 anos- em primeiro lugar, estão os jogos, seguidos da troca



de mensagens, de filmes e de escutar música. A leitura de livros não ocupa os primeiros lugares na preferência dos jovens dessa faixa etária.

Na mesma obra, Failla (2016) afirma que as atividades de *leitura na internet* mais mencionadas na pesquisa são estudar e fazer trabalhos escolares. A leitura de livros aparece em 4º lugar, logo após a leitura de notícias.

**Tabela 1: Atividades em geral que realiza na internet por faixa etária**

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses	3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14
Trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat	66	43	57	75	77	73	68	63	57	49
Enviar ou receber e-mails	54	24	33	51	64	66	61	53	51	42
Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns	50	23	39	55	59	54	56	48	46	49
Escutar música	50	48	51	63	61	52	46	39	32	35
Assistir a vídeos, filmes ou TV on-line	48	58	55	60	59	47	43	35	28	44
Trabalhar ou buscar informações sobre trabalho ou profissão	36	17	17	23	38	44	47	42	40	0
Jogar	34	69	59	48	38	27	22	17	15	15
Fazer compras	27	8	12	17	35	38	35	27	25	14

Fonte: Failla (2016)

Observa-se na tabela 1 que a leitura de livros não é mencionada entre as atividades em geral realizadas na internet. Destaque-se que na faixa etária foco de nossa pesquisa, de 11 a 13 anos, em primeiro lugar, estão os jogos, seguidos da troca de mensagens, de assistir a filmes e de escutar música. O menor uso da internet para buscar informações sobre trabalho e profissão justifica-se pela faixa etária dos entrevistados. Mesmo os e-mails não são tão utilizados por essa clientela que prefere meios de comunicação mais rápidos como a troca de mensagens.

Na mesma obra, Failla (2016) apresenta resultados referentes às atividades de *leitura na internet*:

**Tabela 2: Atividades relacionadas à leitura na internet por faixa etária**

Respostas estimuladas		TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
(%)	2015		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses		3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14
Ler notícias e informações em geral		52	21	25	37	59	56	64	60	59	71
Estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares		35	44	57	52	40	29	27	24	19	0
Aprofundar conhecimento sobre os temas do seu interesse		32	13	24	20	35	33	39	39	37	21
Compartilhar em blogs, fóruns ou nas redes sociais sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, etc.		19	12	19	20	22	22	19	18	15	19
Ler jornais		16	4	5	5	16	21	21	22	20	23
Ler livros		15	15	19	12	21	18	13	11	11	7
Buscar informações sobre literatura, temas de livros, autores, trechos de livros, editoras, lançamentos		13	7	9	12	16	15	13	13	13	0
Ler revistas		11	4	7	8	12	14	13	11	12	14
Participar de elaboração de histórias coletivas, como Fanfic, por exemplo		2	1	5	1	2	2	3	3	2	0
Não sabe/Não respondeu		6	11	2	8	7	7	4	5	6	6

Fonte: Failla (2016)

Como revelam os dados da tabela 2, a atividade de leitura mais frequente entre os jovens da faixa etária de 11 a 13, foco de nosso interesse, refere-se a estudar, fazer trabalhos escolares. A leitura de livros aparece em 4º lugar, logo após a leitura de notícias.

A constatação de que os jovens, embora apresentem dificuldades ou desinteresse pela leitura do texto impresso, mas são ativos leitores dos textos veiculados na internet, levou à necessidade de investigar as razões por essa preferência dos alunos, com o objetivo de entendê-las e buscar formas de lidar com essa nova realidade que se nos apresenta:

Para superar um problema, é preciso ter consciência de sua existência e assumi-lo como algo que nos diz respeito. Só quando julgamos que ele é nosso, ou seja, que nos afeta e, por isso, temos a ver com ele, há a mobilização para transpô-lo. Por isso, é fundamental que, ao identificar as questões problemáticas na escola, pensemos em nossa responsabilidade em relação a elas. Cabe a pergunta: "O que podemos, devemos e queremos fazer para transformar a situação?" (RIOS, 2010, S/P.).

Não sendo o questionamento novo para os educadores, a busca por culpados não resultará em práticas relevantes à aprendizagem e/ou apropriação da leitura. O adequado seria investigar esse novo contexto cultural resultante da introdução das tecnologias de informação e comunicação, investigando como as novas linguagens originadas das tecnologias poderiam ser utilizadas a favor da educação.

Soares (2002, p. 143) já discutia a diferenciação entre "cultura do papel e a cultura da tela, ou cibercultura", apontando a necessidade de revisão do conceito de letramento, ampliando-o para letramento digital, mais adequado a esse novo contexto de *cibercultura*,

definido por Levy (1999 apud SOARES 2002, p.150 )como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Segundo o mesmo autor, *ciberespaço* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p. 156).

Nosso interesse pelo tema nos levou à busca de pesquisas realizadas sobre dificuldades de leitura no papel e leitura na internet, utilizando as palavras-chave “dificuldades em leitura”, “ambientes virtuais de aprendizagem”, “leitura impressa”, “leitura na tela”, “ensino fundamental” e TICs, nos seguintes *sites* de pesquisa: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br); <https://www.fe.unicamp.br/>; <http://www.pucsp.br/>; <https://www.ufmg.br/>; <http://www4.fe.usp.br/>; <http://www2.ufscar.br/home/index.php>; <http://unesp.br/portal#!cgb/bibliotecas-digitais>; [cathedra-biblioteca-digital-teses/](http://cathedra-biblioteca-digital-teses/) e google acadêmico.

Pesquisas voltadas especificamente para a leitura de textos não impressos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II não foram encontradas. No entanto, algumas pesquisas, embora preocupadas com outros níveis de ensino como as de Barreto (2010) e Pereira (2015) trouxeram resultados importantes para nossos questionamentos. Barreto investigou a opinião dos professores e alunos sobre a influência da internet no processo de ensino-aprendizagem de leitura no ensino médio. Pereira (2015) pesquisou as relações entre o ensino de língua portuguesa e as novas tecnologias em sala de aula, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos que fundamentem uma prática pedagógica que integre esses dois campos. O pesquisador faz um levantamento dos documentos oficiais sobre a área, analisa o capítulo de um livro didático, verificando se nele tais relações se efetivam no tratamento dado ao *blog*, e propõe uma sequência didática que complemente a abordagem do livro didático.

França (2011) visa analisar, do ponto de vista cognitivo, as consequências ocasionadas pela manipulação frequente do universo *web* por crianças e adolescentes, intitulados de “geração interativa”. Por se tratar de um tema de natureza transversal, estabeleceram-se relações entre o campo da comunicação e da educação, evidenciando os impactos e as complexidades instaurados socialmente, considerando os fenômenos originados pelos avanços exorbitantes das novas tecnologias comunicacionais, aliadas ao forte crescimento de adeptos em um curto espaço de tempo.

A questão tratada por França é muito importante, pois ressalta a necessidade de o contexto escolar se aliar à realidade, em relação ao ciberespaço, hoje tão comentado e tão pouco utilizado, ou até mesmo inexistente nas escolas. Realmente, não há mais espaço para

um ensino de leitura no qual não se considere a influência e utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

### **Justificativa**

Com base nas considerações anteriores, com ênfase para a implementação do Currículo para o estado de São Paulo desde 2008 e a escassez de pesquisas voltadas para esse nível de escolarização –6º ano do Ensino Fundamental - e que ainda apresenta muitos problemas conforme resultados das avaliações externas como o SARESP e o IDEB, a proposta de investigar o papel das tecnologias de informação e comunicação na leitura dos alunos se justifica para que o professor possa entender o contexto atual e propor, em sua prática pedagógica, atividades que articulem a leitura da internet com a leitura de textos impressos, promovendo não apenas o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos como o prazer pela leitura.

Consideramos que é por meio do entendimento da realidade do jovem de hoje que será possível atuar de forma eficiente na superação de suas dificuldades.

### **Questões de pesquisa e objetivos**

As considerações feitas levaram aos seguintes questionamentos:

Como a utilização das tecnologias de informação e comunicação está influenciando a aprendizagem da leitura para o 6º ano? Quais gêneros textuais estão despertando o interesse dos adolescentes? Quais são as características desses gêneros? São diferentes dos gêneros dos textos impressos? Os alunos reconhecem essas características? Se, em sala de aula, apresentam dificuldade na leitura do texto impresso, como estão se comunicando por meio das mídias? Com palavras? Com símbolos (*emoticons, emojis*)?

Esses questionamentos levaram à proposição dos seguintes objetivos para nossa pesquisa.

### **Objetivo geral:**

Identificar a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na leitura de jovens do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista.

### **Como objetivos específicos, pretende-se:**

1. Identificar as características do hipertexto - texto veiculado nas mídias-comparando-o com o texto impresso linear.
2. Identificar os gêneros textuais preferidos por esses alunos e suas características.
3. Avaliar se os alunos compreendem os textos “lidos” nas mídias.
4. Investigar por que razão a interpretação do texto veiculado na internet é muito mais rápida e interativa do que no texto impresso, apesar deste último oferecer a possibilidade do leitor ter mais tempo para realizar várias leituras e, mesmo assim, ainda apresenta dificuldades em sua interpretação?

Esta dissertação foi organizada nas seguintes seções:

A seção 1 explicita conceitos básicos necessários à investigação objetivada. Para o conceito de cibercultura, ciberespaço e letramento digital, nos baseamos em Soares (2002), Levy (1999, 2007), Champangnattee e Cavalcanti (2015), entre outros.

Dentre os principais autores que pesquisaram a modalidade textual utilizada na internet – hipertexto, e que nos auxiliarão na fundamentação teórica desta pesquisa, podemos citar Koch (2007), Marcuschi (2008, 2010) Marcuschi e Xavier (2010), Braga (2005) dentre outros.

A discussão sobre gêneros textuais foi pautada nos seguintes autores: Bakhtin (2003), Marcuschi (2008, 2010), Marcuschi e Xavier (2010), Schnewly e Dolz (2010), Dionísio, Machado e Bezerra (2010) e Santaella (2007) e Paiva (2004), entre outros.

A seção 2 apresenta o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, um estudo de caso, realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de uma cidade do interior paulista, descrevendo o contexto de desenvolvimento da pesquisa bem como os participantes e instrumentos/procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

A seção 3 contém a análise e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos alunos bem como com a observação de aulas da professora e com as informações da entrevista.

Nas considerações finais são apresentados os principais resultados da pesquisa, apontando suas contribuições para o entendimento de como as novas tecnologias de informação e comunicação estão influenciando a leitura de escolares do 6ª ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que o primeiro passo para a busca de metodologias de ensino de leitura que incluam essas tecnologias está no entendimento do universo de leitura do estudante.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção serão apresentados os principais autores que ofereceram fundamentos para nossa pesquisa principalmente sobre os conceitos de cibercultura, ciberespaço, hipertexto e de gêneros textuais.

### 1.1 Ciberespaço e Cibercultura

Não há como negar o impacto das novas tecnologias da informação sobre a sociedade e a cultura. A escola, como principal elemento de difusão cultural não poderia ficar imune a esse impacto. Nesse sentido, Soares (2002) já mostrava a necessidade de se ampliar o conceito de letramento, fazendo uma diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, ou *cibercultura*

[...] confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e de escrita, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita; argumenta que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há *letramentos*, não *letramento*. (SOARES, 2002, p. 143)

Acrescenta ainda que

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas,<sup>4</sup> o letramento na cultura do papel. Uma compreensão mais clara deste último pode advir de seu confronto e contraste com o primeiro, replicando, em sentido inverso. (SOARES, 2002, p. 146).

Champagnattee e Cavalcanti (2015) fizeram uma revisão do conceito de ciberespaço e cibercultura com o objetivo de elaborar uma abordagem crítica das redes e suas utilizações em mobilizações sociais lembrando que, de acordo com Lemos (2008), o termo *cyberspace* foi criado pelo escritor de ficção científica Willian Gibson, na sua obra *Neuromancer*, de 1984. Para Gibson, o ciberespaço é um espaço territorial não físico composto por uma reunião de

redes de computadores, por meio das quais todas as informações, das mais variadas formas, circulam.

Apoiam-se também em Pierre Lévy que buscou conceituar o ciberespaço como o novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores - a rede - “não apenas em relação à infraestrutura material, mas quanto ao oceano de informações que a comunicação digital abriga, assim como quanto aos humanos que navegam, habitam e se alimentam desse universo” (LEVY, 1999, apud CHAMPAGNATTE; CAVALCANTI, 2015, p. 315). Para Levy, a cibercultura seria, então, a cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam nesse novo espaço.

Para Lemos (1999, apud CHAMPAGNATTE; CAVALCANTI, 2015, p. 215), a cibercultura é também a modalidade sociocultural que “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970”. O ciberespaço tem permitido a emergência dos mais diversos tipos de comunidades, que interagem e articulam-se de acordo com os seus interesses, transformando seus territórios em uma poderosa ferramenta para os mais diversos fins.

Nesse novo contexto cultural no qual as formas de comunicação se alteram em função das tecnologias de informação e comunicação, surgiu uma nova modalidade textual, o *hipertexto*, cujas características serão discutidas na próxima subseção.

## 1.2 Hipertexto

Dentre os autores que pesquisaram a modalidade textual utilizada na internet, o hipertexto, e que nos auxiliarão na fundamentação teórica desta pesquisa, podemos citar Braga (2005), Koch (2007), Marcuschi (2008) Marcuschi e Xavier (2010). Para Braga (2005), o hipertexto surge como uma alternativa mais eficiente para a comunicação no meio digital, na medida em que minimiza os limites impostos para a leitura na tela e explora de forma funcional as possibilidades de construção de sentidos viabilizadas pelo computador.

Diante disso, é possível indagar-se que tipo de prática social emerge com as formas de discurso virtual pela internet. Pode-se falar em *letramento digital*, como foi inicialmente sugerido? Creio que é cedo para tanto. Mas já se pode dizer que temos novas *situações de letramento cultural*. Uma observação nos *blogs*, por exemplo, poderia dar muitas sugestões interessantes neste sentido, pois se trata de uma escrita muito menos monitorada do que a dos e-mails e mais livre nos aspectos morfológicos e lexicais. (MARCUSCHI, 2010 b, p.38)

Mas, afinal, o que se entende por hipertexto? É importante esclarecer o conceito de *hipertexto*, assim como as principais características deste termo bastante utilizado no presente trabalho. Xavier entende hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p.208).

Ao expor de forma simples o que significa hipertexto, devemos ter em mente a leitura de forma mais ampla e não somente restrita ao sentido das palavras, dessa forma, nos reportaremos a Paulo Freire, um dos maiores educadores que o Brasil e o mundo já conheceram, imortalizado por ter criado um *método de alfabetização*, cujo fundamento principal é ensinar a ler a partir do universo vocabular do próprio alfabetizando. Nesta perspectiva, o educador afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquela” (FREIRE, 1989, p.11). Com essa afirmativa, o mestre pernambucano nos apresentava uma obviedade até então não comentada, pois, de fato, não se faz a leitura de palavras isoladas de um mundo referencial possível, em que elas se inserem, e somente a partir desse referencial é que farão sentido para qualquer aprendiz de leitor.

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, surge uma tecnologia de linguagem, com o advento da internet, cujo espaço de apreensão de sentidos não é apenas composto por palavras, mas, juntamente com elas, utiliza-se de sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, intrinsecamente ligados uns aos outros, formando um todo significativo e de onde sentidos são complexamente disponibilizados, concretizando a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade. A leitura não apresenta mais a linearidade de outrora, porém, exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que conhece. Aliás, sabe-se que qualquer leitura proficiente de um texto impresso tradicional leva sempre o leitor a lançar mão de seus conhecimentos enciclopédicos.

Toda leitura cobra do leitor um intenso esforço de atos inferenciais, preenchimento de lacunas e interstícios deixados pelo autor, até porque o texto, em qualquer superfície, não pode dizer tudo, por motivos óbvios de falta de espaço e obediência às regras do próprio jogo que constitui as linguagens. (XAVIER, 2010, p.209-210).

Portanto, uma das peculiaridades intrínsecas ao hipertexto é a pluritextualidade, denominada por alguns autores também de multissemiose. A pluritextualidade é novidade fascinante do hipertexto por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos numa mesma



superfície de leitura, tais como: palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. A fusão dos diversos recursos das várias linguagens em uma só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo, embora volumoso, impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura. Haja vista que,

Num ambiente interssemiótico como o hipertexto, o ato de ler/compreender se viabiliza com muito mais totalidade e amplitude, haja vista que, estando esses aparatos midiáticos bem organizados e devidamente inter-relacionados, o usuário, mesmo inconscientemente, será beneficiado pela convergência dessas interfaces comunicacionais, já que todas elas cooperam para fazer fluir a compreensão. (XAVIER, 2010, p.214).

Como seres essencialmente interpretantes que somos, faz-se necessário o conhecimento sobre as características e peculiaridades do hipertexto, enquanto atividade de leitura/escrita revolucionária. Lembrando-se, porém, que a internet, como meio de veiculação de textos, não surge como usurpadora absoluta do lugar e da relevância do livro impresso, pois são inegáveis seus potenciais e reais benefícios à sociedade da qual participamos. Sem fazer comentários deslumbrados, nem julgamentos nefastos *a priori*, é fundamental refletirmos a respeito das formas de ocorrência do hipertexto e nos apropriarmos, se for o caso, de suas vantagens, posto que ignorá-lo parece inútil no atual momento de nossa história em que se implanta irreversivelmente a tecnocracia (SCHAFF, 1995).

Ao se analisar as características centrais dos gêneros, em ambientes virtuais, percebe-se a alta interatividade existente, em muitos casos síncronos, embora escritos, possibilitando um caráter inovador ao contexto das relações entre fala-escrita. Diante da urgência de se comunicar (resposta às mensagens, curtir as postagens, compartilhamento), torna-se cada vez mais comum a inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes), tornando possível a interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma integração de recursos semiológicos. Aspecto importante a ser destacado nas formas comunicativas semiotizadas desses gêneros é o uso de marcas de polidez ou indicação de posturas com os conhecidos *emoticons* (ícones indicadores de emoções) ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (etiqueta da internet, tal como analisada por Crystal (2001 apud ALVES, 2014, p.5), trazendo descontração e informalidade (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e, como foi citada acima, a rapidez da interação.

A questão da interatividade é de extrema importância ao se analisar os suportes eletrônicos da internet. Trata-se da interface entre o usuário e a máquina, mas também da

possibilidade de contato entre o usuário e outros usuários, na utilização de ferramentas que impulsionam a comunicação de maneira veloz, eliminando-se as barreiras geográficas. A noção de interatividade na internet pode ser assim associada à questão do tempo e à do espaço.

O suporte material da internet coloca o escrevente em contato com o Outro. Sua utilização condiciona novas práticas para a escrita e a leitura das páginas hipertextuais. Por meio de *links*, textos escritos, imagens e sons podem ser associados de modo não linear em um “mundo textual sem fronteiras”, visto que as ligações eletrônicas podem ser realizadas entre textos em número virtualmente ilimitado (CHARTIER, 2003). A interatividade característica do suporte é evidenciada nessa produção de escritos sobre si veiculados de maneira pública pela internet. Não se trata dos segredos do indivíduo, velados pelas práticas diaristas tradicionais. Os *blogs* são redigidos para que as histórias pessoais sejam compartilhadas abertamente. (KOMESU, 2010, p.144).

O desenvolvimento e a utilização da internet acabaram por produzir, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos, onde todo usuário, de uma maneira ou de outra, acaba por compreender o conjunto da rede e os termos que determinam seu conteúdo e funcionamento. As expressões, tanto no campo da lexicologia quanto da terminologia, ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto da globalização, através de uma linguagem universal, no seu sentido amplo.

Com a função precípua da aquisição/troca rápida de informação, a internet dispõe de um recurso democrático que são os chamados *links*, isto é, ao clicar sobre eles, o computador faz uma busca automática, de uma imagem ou documento, estejam onde estiverem, em qualquer lugar do mundo. E, para isso, não há necessidade de se saber, caso não seja importante, de onde vem a informação e/ou quem a escreveu.

Conforme Lévy (2007), um texto digitalizado permite novos tipos de leitura, pois o hipertexto eletrônico é uma ferramenta que compreende técnicas para a organização textual da informação, numa forma complexa e deslinearizada, facilita a rápida exploração de grandes corpus de conhecimentos e permite novos tipos de leitura, uma vez que textos se conectam a outros textos por meio de ligações hipertextuais, possibilitando o exame rápido de conteúdo, o acesso não-linear e seletivo, a segmentação do saber em módulos e conexões múltiplas, um processo bem diferente da leitura em papel impresso.

Koch (2007) reflete sobre as especificidades da leitura do hipertexto em contraste com o texto linear e as consequências para o hiperleitor que precisam ser levadas em conta principalmente no contexto escolar. Segundo a autora,

Do ponto de vista cognitivo, pode-se dizer que o hiperlink exerce o papel de um “encapsulador” de cargas de sentido. Para tanto, cabe ao produtor proceder

a uma construção estratégica dos hiperlinks, de maneira que eles sejam capazes de acionar modelos (frames, scripts, esquemas etc.) que o leitor tem representados na memória, levando-o a inferir o que poderá existir por trás de cada um deles, formulando hipóteses sobre o que poderá encontrar ao segui-los. Os links funcionam, portanto, como portas de entrada para outros espaços,

visto que remetem o leitor a outros textos virtuais que vão incrementar a leitura. Cada um desses textos, uma vez atualizado, torna-se, por alguns instantes, centro de atenção do leitor, para, logo em seguida, descentralizar-se no momento da atualização de outro(s) texto(s) da rede. Por esse motivo, cada leitura do hipertexto será uma leitura diferente, já que cada atualização é um evento único, com condições de produção próprias, quer se trate do mesmo leitor ou de outros leitores: como o hipertexto é um texto aberto ou “múltiplo”, os textos que constituem a rede, como já mencionamos, tratam de temas diversos, embora interligados. Ao acionar a rede textual, em dado momento, o leitor atualiza alguns desses textos, de acordo com seus objetivos de leitura, assinala trechos que considera importantes, associa os conhecimentos novos ao seu conhecimento prévio e vai construir um percurso próprio de leitura dentre os muitos outros possíveis. (KOCH, 2007, p. 27).

Apesar dessa modalidade textual, o hipertexto, constituir um meio muito apreciado pelo jovem, há educadores contrários à utilização da internet, pelo adolescente, pois a falta de interesse pela leitura formal do texto impresso pode levar à perda da habilidade de se concentrar quando necessário, alertando para o fato de que ler apenas o essencial e aquilo que interessa pode levar à perda da aptidão para analisar situações com mais profundidade.

Há críticas aliadas a sugestões de trabalho, como no caso de Yunes (2012) que, para a ampliação do hábito da leitura entre estudantes brasileiros, considera fundamental a existência de mediadores preparados que entendam as novas ferramentas tecnológicas para levá-los a fazer a ligação com o mundo em que vivem por meio da literatura. “Nós temos poucos mediadores aptos a entrar neste diálogo, nestes suportes, nestas novas linguagens e que tragam uma herança cultural vastíssima” (YUNES, 2012, s/p).

Acrescenta ainda que é necessário um trabalho de ligação do texto da internet com a leitura criativa, presente na literatura, por exemplo, é algo que pode ser feito pelas escolas e pelas famílias, apontando a falta de “uma mediação que permita que esses meninos tenham acesso, mesmo via internet, a sites muito bons de poesia, de blogs, pequenas histórias, de museus, que discutem música, história”. *Sites* que, segundo Yunes, permitem que os alunos saiam desse “chão raso” e possam ser levados para uma

experiência criativa da linguagem, para um espaço de “reflexão, de discussão sobre o mundo e a vida humana”. Finaliza, dizendo que:

Isso pode ser encontrado não só no livro impresso, em papel, como também no livro digital. “Este jogo contemporâneo é muito rico”, disse. “Quanto mais suportes a gente tiver para a palavra escrita e para abrigar a reflexão sobre a condição do ser humano, melhor a gente vai poder abraçar as várias modalidades, que estão vivas, da palavra”. (YUNES, 2012, s/p).

## 1.2 Gêneros textuais

A preferência dessa clientela por alguns gêneros textuais também merece ser investigada, para auxiliar na proposição de atividades de leitura mais motivadoras. Para essa questão buscamos fundamentos principalmente em Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2010), Marcuschi (2010), Dionísio, Machado e Bezerra (2014), Santaella (2007), entre outros.

Bakhtin (2003, p.279) considera gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Segundo ele, três elementos “básicos” configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sóciointerativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Quando fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Nesse sentido, o reconhecimento do gênero textual pelo leitor constitui um elemento importante para a compreensão textual.

Bakhtin ainda pontua que são as variadas esferas da atividade humana que proporcionam a diversidade de gêneros do discurso, resultando em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Citando suas próprias palavras:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 2003, p.284)

Bakhtin ainda afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um

infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros, segundo Bakhtin (2003, p. 282), nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente, até começarmos o estudo da gramática

Os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações. A este respeito, Bakhtin (2003, p.106) ainda esclarece que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Daí o “relativamente estável”, pois, bem como a sociedade, os gêneros também se modificam para atender às necessidades desta sociedade. Um exemplo de um gênero bastante utilizado como meio de comunicação em épocas anteriores – a carta – hoje perdeu espaço para o e-mail, haja vista que a sociedade atual necessita de agilidade e rapidez na transmissão das informações; necessidade esta que a carta não é capaz de suprir. No entanto, a carta não deixou de existir. O que houve foi uma modificação, uma atualização do gênero carta, para melhor atender à sociedade.

Segundo Bakhtin (2003), a formação de novos gêneros se dá com o surgimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Sendo assim, ele propôs uma primeira grande “classificação”, dividindo os gêneros do discurso em dois grupos: primários e secundários. Os primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas, etc. Tanto os gêneros primários quanto os secundários possuem a mesma essência, em outras palavras, ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Schnewly e Dolz enfatizam a importância desse conceito, pois, se sempre que tivéssemos uma situação de comunicação,

[...] precisássemos criar, ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem a comunicação não seria jamais possível: o enunciatador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo, o horizonte de expectativas dos ouvintes seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 142)

E complementam que, “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciatador e o destinatário, a saber, os gêneros” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 142).

Segundo os PCNs (1997), o ensino da língua portuguesa deve ser pautado nos gêneros que os defendem como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem, mas não indicam como realizar esse ensino.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2010) contribuem para o *como* fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros em sala de aula, formulando um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero, baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno. Segundo os autores, ao se dar ênfase à sequência didática, se possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e, aqueles que eles ainda não têm domínio. Assim, para alcançar o domínio de diferentes gêneros, os autores defendem que é necessário que o professor construa com seus alunos, durante sua vida escolar, caminhos com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso dos gêneros trabalhados. Para tanto, os autores apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível, levando-se em conta as regularidades e transferências linguísticas de cada gênero. O ensino através do agrupamento por gêneros oferece um aprendizado do conteúdo de forma integrada e não fragmentada.

Marcuschi (2010a) já apontara que os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. Segundo ele, “Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSHI, 2010 a, p.19).

Acrescenta que

[...] mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSHI, 2010 a, p.19).

Os gêneros constituem uma lista aberta, podendo surgir novos gêneros dependendo das necessidades de comunicação de uma sociedade. Com o advento da internet, novos gêneros surgiram, como por exemplo, o *e-mail*, os *chats*, os *blogs*, cada um com suas características específicas tanto em relação à forma como ao seu conteúdo. A identificação desses gêneros pelo leitor constitui uma estratégia importante para auxiliá-lo na compreensão do texto.

É importante apontar que a internet é *um meio* para a transmissão de mensagens dos mais variados gêneros. Sendo assim, nela podem ser encontrados textos literários, científicos, propagandas, notícias, chats, blogs, e-mail, entre outros. Cada um desses gêneros possui características próprias e utiliza um tipo de linguagem.

Segundo Marcuschi (2010 a), a intensidade do uso de novas tecnologias é determinante na criação de novos gêneros, como é o caso dos gêneros emergentes da tecnologia, são exemplos: o *email*, os *chats* que instauram uma nova relação com os usos da linguagem.

Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais suas fronteiras [...] criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafia a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. (MARCUSHI, 2010 a, p.21).

Acrescenta ainda que esses gêneros também permitem uma maior integração entre signos verbais, sons, imagens e formas em movimento, provocando mudanças importantes não só para o aluno, mas também para o docente, significando um enorme desafio, quando consideramos a formação do docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta dos objetivos propostos optamos por uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, um estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (2014), um estudo de caso apresenta algumas características que estão presentes nesta pesquisa, a saber:

(1) visam à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;

(2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos;

(3) retratam a realidade de forma completa e profunda;

(4) usam uma variedade de fontes de informação, no contexto escolar: observam aulas, entrevistam professores, aplicam questionários;

(5) permitem generalizações naturalistas;

(6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social, no nosso estudo, a polémica sobre os benefícios do uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica e

7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros tipos de relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.21-24).

### 2.1 Contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, não muito distante do centro da cidade que atende a uma população de baixa renda, em sua grande maioria, composta por donas de casa, metalúrgicos ou trabalhadores braçais/rurais.

A referida escola foi inaugurada em 1987 e funciona em dois períodos, a saber: matutino - do 1º ao 9º ano, sendo uma sala para cada ano e no período vespertino, do 7º ao 9º ano, também com uma sala para cada ano, totalizando 12 (doze) salas de aula. As salas não são muito numerosas, possuem uma média de 24 alunos frequentes, com exceção do 6º ano A, que está com 35 (trinta e cinco) alunos e o 3º ano A, com 37 (trinta e sete alunos) frequentes.

Possui quadra esportiva coberta, que, às sextas-feiras, é utilizada pelos alunos da APAE, no período da manhã, pois a referida instituição fica no mesmo bairro, distante cerca



de 05 (cinco) quadras e não possui quadra para seus alunos. À noite, é frequentada por moradores do bairro para partidas de futebol de salão, durante todos os dias da semana.

Há também o Laboratório de Informática, atualmente pouco utilizado, pois os monitores têm apresentado defeito quanto à utilização da internet e apenas dois estão em condições de uso; nos demais, é possível apenas a utilização para digitação no *Word*.

Do 1º ao 5º ano, as salas possuem estantes com pequeno acervo para leitura, o método apostilado *Positivo*, além dos livros didáticos enviados pelo governo federal.

Quanto aos professores, participam de cursos de formação oferecidos pelos governos federais, estaduais e municipal, como *Letra e Vida*, *Ler e escrever*, além da formação que a escola contratada pelo método apostilado oferece a cada semestre.

Do 6º ao 9º ano, utilizam-se dos livros didáticos escolhidos pelos próprios docentes, além do material apostilado do *São Paulo faz Escola*, para todas as disciplinas; e também lhes é proporcionada 01 aula por semana da Escola de Inteligência, idealizada por Augusto Cury, com o intuito de que tenham uma formação pessoal ainda melhor ao se valorizarem como pessoas.

Há *datashows* em todas as salas do 6º ao 9º ano, com a utilização liberada para qualquer disciplina, assim como a escola fornece o *notebook* para o professor que não o possui naquele momento.

A biblioteca é bem arejada, contando com 02 duas funcionárias que atendem aos alunos em suas pesquisas ou quanto à retirada de livros para leitura. O acervo é considerado adequado para alunos do ciclo I do Ensino Fundamental, porém, para o ciclo II, possui alguns clássicos (*Dom Quixote*, *Os Miseráveis*, *A ilha perdida*) em número reduzido de exemplares, média de 10 unidades. Uma grande quantidade de exemplares é oferecida para o Ensino Médio, que nem mesmo é atendido na referida unidade escolar.

No período da tarde, 03 salas ociosas são utilizadas para grupos de estudo, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, atendendo aos alunos do período da manhã, com defasagem na aprendizagem.

Quanto ao quadro de docentes: do 1º ao 5º ano, somente três professoras são efetivas, sendo duas da rede estadual, estando como conveniadas na rede municipal e uma efetiva municipal as outras duas são do processo seletivo que a cada ano muda de professor. Do 6º ao 9º, a escola conta com 13 professores efetivos, englobando todas as disciplinas e 12 do processo seletivo, que é válido por 01 ano, podendo ser prorrogável por mais 01 ano.

## **2.2 Participantes**

Participaram voluntariamente da pesquisa 28 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública selecionada, sendo 16 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, que responderam ao questionário. A justificativa para a opção por esse nível escolar encontra-se no fato desses alunos estarem entrando no ciclo II do Ensino Fundamental, momento em que se espera que já tenham adquirido uma leitura fluente e compreendam e interpretem os textos previstos nas orientações curriculares.

Os alunos assinaram Termo de Assentimento (TA) concordando em participar da pesquisa (Apêndice A) e seus pais, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando os alunos a participarem da pesquisa. (Apêndice B).

## **2.3 A professora da Classe**

Faz-se necessário esclarecer que a primeira professora que havia assumido a classe no primeiro semestre do ano de 2016 foi a própria pesquisadora que precisou se afastar no segundo semestre para assumir a Coordenação da escola referente aos anos finais do Ensino Fundamental. A professora que a substituiu autorizou que suas aulas fossem observadas para que pudéssemos conhecer um pouco sobre a sua prática no ensino de leitura, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

## **2.4 Instrumentos/Procedimentos**

Tendo em vista os objetivos propostos, selecionamos os seguintes instrumentos/procedimentos/instrumentos para a coleta de dados.

## **2.5 Questionário**

A escolha do questionário como instrumento principal de nossa coleta de dados se justifica por conter um conjunto de questões, logicamente relacionadas ao nosso problema central. O questionário elaborado contém perguntas abertas e fechadas. Segundo Cervo e Bervian (2003) as perguntas fechadas são padronizadas e de fácil aplicação, são fáceis de codificar e de analisar. Como o questionário foi aplicado pela pesquisadora, julgamos importante inserir também perguntas abertas, embora mais difíceis de serem analisadas, por oportunizarem respostas livres que permitiram que os alunos se posicionassem de maneira mais clara em relação ao tema pesquisado.

As perguntas que compuseram o questionário foram elaboradas a partir do objetivo principal da pesquisa que foi identificar a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública. Sendo assim, as perguntas foram separadas por grupos, sendo que as 14 primeiras questões versam sobre o interesse do aluno em relação à leitura e à internet e o reconhecimento dos gêneros textuais; as questões 15, 16 e 17, solicitam informação sobre o comportamento da família e amigos em relação à importância, incentivo à leitura que transmitem a esse aluno; a questão 18 indaga sobre o incentivo à leitura na escola, e, por fim, na questão 19, pergunta-se sobre a diferenciação entre a escrita ensinada na escola e a utilizada na internet.

O questionário foi aplicado pela pesquisadora na sala de aula que explicou aos alunos o objetivo da pesquisa e a importância de que fossem bastante honestos nas respostas para que pudessem contribuir para a melhoria do ensino da leitura.

Por meio do entendimento da realidade é que será possível atuar de forma eficiente na superação das dificuldades desses jovens.

## **2.6 Observação de Aulas**

Foram observadas 05 (cinco) aulas da professora da classe para obter informações sobre as práticas de ensino de leitura por ela utilizadas. Os resultados da observação foram anotados em um caderno de campo e subsidiaram a análise das questões de pesquisa investigadas.

Na próxima seção, apresentaremos os principais resultados obtidos com esses dois instrumentos utilizados para esta pesquisa.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

O questionário respondido pelos alunos e a observação das 05 (cinco) aulas da professora que assumiu a classe em substituição à pesquisadora foram os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa. Os procedimentos realizados para a aplicação do questionário serão descritos a seguir.

#### **3.1 Procedimentos Adotados na Aplicação do Questionário**

Anteriormente à aplicação do questionário aos alunos do 6<sup>a</sup> ano, sala escolhida para a pesquisa, foi obtida a autorização do Diretor da Unidade Escolar. Em seguida, fez-se necessário agendar uma reunião com os pais desses alunos para que a pesquisadora pudesse esclarecê-los sobre os objetivos da pesquisa e sobre o conteúdo do questionário que seus filhos iriam responder. Nessa reunião, o Termo de Consentimento, documento para que autorizassem a participação dos discentes na pesquisa, foi lido pela pesquisadora que se ofereceu para esclarecer qualquer dúvida sobre os procedimentos/instrumentos selecionados. Após a leitura do termo, alguns responsáveis legais fizeram questões pertinentes quanto à melhoria da leitura, pois percebiam que os filhos estavam com dificuldades e se mostraram receptivos, caso a pesquisadora precisasse de ajuda. Em seguida, preencheram o termo, conforme solicitado e assinaram. Ao serem indagados se ainda havia alguma dúvida, responderam negativamente. Sendo assim, os termos foram recolhidos e a pesquisadora, após agradecer a presença dos participantes, deu por encerrada a reunião.

Na semana seguinte foi realizado um pré-teste do questionário elaborado para que o instrumento fosse validado. A pesquisadora aplicou o questionário a três alunos de uma outra classe de 6<sup>o</sup> ano, com o objetivo de verificar se haviam entendido as questões propostas.

Como os três alunos responderam às questões e não manifestaram dúvidas quanto ao entendimento das mesmas, as questões foram consideradas adequadas.

Após a validação do questionário, seguiu-se a sua aplicação, que será descrita no próximo item.

#### **3.2 Em sala**

Durante a aula de Língua Portuguesa, a pesquisadora dirigiu-se à sala do 6<sup>o</sup> ano A, com os Termos de Assentimento (TA) dos Alunos, impressos em 02 vias, para os 31 discentes

constantes da lista de chamada, para que pudessem ler, entender, questionar-caso houvesse alguma dúvida e, por fim, assiná-los.

As folhas foram levadas já preenchidas com o nome de cada um, que as completaram fornecendo as demais informações solicitadas. Em lugar do RG (Registro Geral), foi colocado o RA, número da matrícula na PRODESP (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo), que é o órgão estadual responsável por acompanhar a vida escolar do aluno, pois a maioria ainda não havia providenciado o documento de identidade. Foi realizada a leitura do TA para os alunos e, em seguida, todos assinaram o documento, pois afirmaram não ter nenhuma dúvida quanto ao entendimento do mesmo.

No dia dezessete de abril de 2017, na 3ª aula do período matutino, foi levado o questionário impresso em 02 (duas) folhas, para serem respondidos, individualmente, aos 28 (vinte e oito) alunos presentes nesse dia.

O questionário foi colocado em cima de cada carteira e os alunos foram orientados sobre a não necessidade de se identificarem, mas, se quisessem, poderiam colocar o nome. Todos optaram por não se identificarem.

Na sequência, foram alertados de que, apesar de não precisarem colocar o nome, era necessário que fossem sinceros nas respostas, que não as inventassem, e que, se não entendessem alguma pergunta, poderiam levantar o braço que a pesquisadora esclareceria suas dúvidas.

No dia da aplicação, também estava presente na sala a professora de Língua Portuguesa, porém o questionário foi aplicado pela pesquisadora que leu cada questão para os alunos. Após cada questão lida, foi dado o tempo necessário para que eles respondessem.

As questões que suscitaram algumas dúvidas foram as de número 1 e 19. A questão 01 solicitava informações sobre o que faziam nas horas de lazer quando não estavam na escola. A dúvida dos alunos foi referente à possibilidade de assinalarem mais de uma alternativa dentre as oferecidas.

A questão 19 pedia para os alunos explicarem se percebiam diferenças entre a escrita na internet e a escrita utilizada nos livros. Eles tiveram dúvidas sobre o que poderiam escrever, pois percebiam que a escrita era diferente, mas não sabiam como expressar essa diferença. Foram esclarecidos pela pesquisadora que os orientou dizendo que poderiam escrever com as próprias palavras, e usar como exemplo as mensagens que usam no *whatsapp*.

Elucidadas as dúvidas, responderam às questões, as folhas foram recolhidas e a pesquisadora agradeceu pelas informações fornecidas, salientando a importância da participação deles para entender melhor a relação entre a leitura de livros e a leitura na tela.

### **3.3 Resultados Obtidos**

É importante lembrar que as perguntas que compuseram o questionário (Apêndice A) foram elaboradas a partir do objetivo principal da pesquisa que foi identificar a influência das novas tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública.

Apresentaremos, nesta seção, os resultados obtidos com a aplicação do questionário, considerando os seguintes *eixos* que serviram de orientação para a sua elaboração.

- a) O interesse do aluno em relação à leitura e à internet e o reconhecimento de gêneros textuais;
- b) Informações sobre o comportamento da família e amigos em relação à importância, incentivo à leitura que transmitem a esse aluno;
- c) O incentivo à leitura na escola e
- d) A diferenciação entre a escrita ensinada na escola e a utilizada na internet.

Alguns esclarecimentos são fundamentais para a correta interpretação dos resultados, tais como: algumas questões apresentavam várias alternativas e ofereciam a possibilidade de assinalar mais de uma delas; as respostas foram transcritas de acordo com o que escreveram, sem correção e/ou interferência da pesquisadora.

Com referência aos horários disponíveis para terem acesso às mais diversas mídias, devem-se considerar os períodos vespertino e/ou noturno.

#### **3.3.1 Eixo 1: O Interesse do Aluno em Relação à Leitura e à Internet e o Reconhecimento dos Gêneros Textuais**

Apresentamos nesta subseção os dados sobre o eixo 1, obtidos por meio do questionário aplicado aos alunos.

As primeiras informações referentes às atividades de lazer são apresentadas na tabela 3 e já anunciam a preferência por atividades de leitura na tela (TV e internet), ocupando a leitura de livros o terceiro lugar:

**Tabela 3: O que você faz nas horas de lazer (quando não está na escola)?**

OPÇÕES	Nº alunos
(a) Assiste TV	28
(b) Lê livros	13
© navega na internet	27
d) outros	-

Fonte: Elaboração própria, 2017

A programação mostrou-se bastante variada, como pode ser observado no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1: Programação assistida**

Uma das emissoras mais citada foi a Band.	Jogos de futebol; seriado: Sem saída, I Carly, Lady Bug e filmes.
Rede Globo	Vídeo Show, Vale a pena ver de novo, futebol, novelas, filmes.
Rede Record	Novelas.
TV Cultura	Animes
Canal Futura	Desenhos
Canal Fox (canal pago)	Filmes e seriados.

Fonte: Elaboração própria, 2017

A categoria “outros” contou com respostas bem variadas tais como: brincadeiras com os amigos, ajudar a mãe nos afazeres de casa, andar de bicicleta, jogar futebol, brincar com o cachorro, jogar X BOX 360 (game) e leitura espontânea de livros. Não raro, apareceu mais de uma resposta para o mesmo aluno.

A emissora mais citada foi a Band, com os jogos de futebol; também acompanham alguns seriados, tais como: Sem saída, I Carly, Lady Bug e filmes.

A Rede Globo é um pouco menos apreciada, sendo que os programas favoritos são: Vídeo Show, Vale a pena ver de novo, futebol, novelas e filmes.

A Rede Record foi citada em razão das novelas, que, atualmente, são de cunho religioso.

A TV Cultura é citada, pelos Animes, programação destinada ao público jovem.

O Canal Futura também foi lembrado, pelos desenhos, destinados ao público infanto-juvenil.

O Canal Fox está disponível nos canais pagos e foi citado pelos filmes e seriados.

**Tabela 4: Você lê livros em suas horas de lazer?**

Opções	Sim	Não
a) espontaneamente	20	08
b) indicados pela escola	08	20

Fonte: Elaboração própria, 2017

Diante das respostas, percebe-se que a escola, de um modo geral, tem apresentado alguns projetos voltados para a aprendizagem da leitura, porém, ainda insuficientes, haja vista a dificuldade que ainda persiste na leitura destes jovens, conforme observado em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, gerando a inquietação que levou à realização da presente pesquisa.

**Tabela 5: Tem prazer em ler livros?**

Sim	Não
23	05

Fonte: Elaboração própria, 2017

Vinte e três alunos responderam afirmativamente a esta questão, e as explicações foram as mais variadas, algumas não esperadas, para uma turma com dificuldades de escrita. Os cinco alunos que responderam não gostar de ler livros mostraram dificuldade na argumentação, pois se restringiram a responder que não leem “porque é chato” ou então “porque não gostam”.

As razões pelas quais o livro dá prazer aos alunos que responderam afirmativamente à questão são apresentadas a seguir:

*Gosto de trilogias*

*Gosto das gravuras constantes dos livros.*

*Dou asas à imaginação.*

*Gosto das histórias.*

*Fico curioso para saber o final da história.*

*Gosto das aventuras.*

*A leitura de livros me distrai.*

*Porque eu aprendo mais.*

*A leitura é muito interessante.*



As razões apresentadas revelam a concepção de leitura não apenas como propiciadora de distração e de prazer como também como fonte de aprendizagem.

Nosso interesse também estava voltado para a leitura de outros portadores de textos como jornais e revistas, resultado apresentado na tabela 4:

**Tabela 6: Você lê jornais e revistas impressas?**

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
04	24

Fonte: Elaboração própria, 2017

Somente 04 (quatro) alunos responderam afirmativamente e o restante da sala, ou seja, 24 alunos afirmaram não ter contato com a leitura de revistas e de jornais, indicando que, neste quesito, nem a escola lhes tem ofertado este veículo de informação e nem a família lhes tem possibilitado tal contato.

Os próximos resultados focaram a leitura na internet.

**Tabela 7: Você navega na internet?**

<b>Sim</b>	<b>Não</b>
28	0

Fonte: Elaboração própria, 2017

Houve unanimidade ao responderem afirmativamente a esta questão, corroborando a afirmação de que hoje a internet está presente na maioria dos lares brasileiros e no cotidiano dos jovens.

**Tabela 8: Que tipo de acesso à internet você possui?**

<b>Computador</b>	<b>Celular</b>	<b>Tablet</b>
15	26	05

Fonte: Elaboração própria, 2017

O acesso à internet por meio do computador é utilizado por 15 alunos, ou seja, atualmente, é um aparelho eletrônico disponível a uma parcela considerável dos discentes. O acesso à internet pelo celular pode demonstrar que o interesse pelas redes sociais é bem maior do que em relação ao seu uso para uma pesquisa, pois fazer pesquisa pelo celular pode tornar-se difícil, pois seu visor é muito pequeno, se comparado ao do computador, dificultando a visualização de textos mais longos. Ressalte-se que as pesquisas escolares tendem a

apresentar textos longos e os recursos para gravar, colar e de abertura de arquivos pode tornar-se penoso em um aparelho móvel. É interessante notar que 15 alunos disseram ter acesso à internet tanto pelo celular quanto pelo computador, percebendo-se, assim, que o acesso à informação não lhes faltava.

**Tabela 9: Tabela 9-Quantas horas por dia você fica conectado à internet?**

<b>Duração do acesso à internet</b>	<b>Número de alunos</b>
Meia hora	01
01 hora	03
02 horas	03
03 horas	02
04 horas	04
05 horas	01
06 horas	01
07 horas	01
08 horas	02
09 horas	01
02 a 03 horas	01
02 a 04 horas	01
08 a 12 horas	01
24 horas	05
Sem acesso à internet	01
<b>Total</b>	<b>28</b>

Fonte: Elaboração própria, 2017.

É importante salientar que alguns alunos apresentaram dificuldade quanto à avaliação do tempo durante o qual ficavam conectados à internet. Um exemplo é o aluno que informou que ficava 24 (vinte e quatro) horas acessando a internet, sem considerar atividades básicas para a sobrevivência de qualquer ser humano, tais como: horário das refeições, do banho, da escola, dentre outros. Essa resposta, certamente não é condizente com a realidade, e revela a importância e a predominância desse meio de comunicação para esse aluno.

**Tabela 10: O que você lê na internet?**

<b>Gênero</b>	<b>N/ de alunos</b>
Propaganda	07
Notícias	07
Outros	14

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Quando solicitados a aprofundarem o questionamento anterior, apontaram uma grande variedade de gêneros cujas características, segundo eles, conseguem reconhecer, como veremos na tabela 9, a seguir:

**Tabela 11: Gêneros preferidos**

<b>Gêneros</b>	<b>Alunos</b>
Letra de músicas	01
Legendas de vídeos do <i>youtube</i>	03
Leitura de <i>status</i>	01
Leitura de livros digitais	01
Leitura de instruções de jogos	03
Legenda de filmes, desenhos, músicas	03
Jogos	01
Leitura de postagens	01
Participa de <i>chats</i> de namoro	01
Mensagens ( <i>whatsapp, face, instagram</i> )	05

Fonte: Elaboração própria, 2017

Esses resultados coincidem com os apresentados por Failla (2016) em sua pesquisamais abrangente, referentes às preferências da faixa etária foco de nossa pesquisa (de 11 a 13 anos): troca de mensagens, jogos, filmes e escutar música, entre outras.

Os gêneros apresentados na tabela 11 são bastante variados, e, nem sempre aqueles mais tradicionais, como por exemplo, leitura de contos, o que corrobora a afirmatividade Marcuschi (2010), segundo a qual,

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí, surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010 a, p. 21).

Ao se analisar os três elementos básicos que configuram um gênero discursivo - conteúdo temático, estilo e forma composicional - observa-se que, no meio virtual, o *conteúdo temático*, principalmente na presente pesquisa, ao se analisar preferências de adolescentes do 6º ano, são conteúdos referentes a conversas corriqueiras, mensagens trocadas por meio de *msn*, mensagens *in box* do *facebook* e mensagens do *whatsapp*. Não tem preferência por e-mails, pois consideram esse gênero mais formal. Quanto ao estilo, também não observam as regras formais, trocam mensagens conforme o assunto da conversa se apresenta. Não se pode negar que sejam mensagens de texto, porém, a pontuação é quase inexistente, as palavras não costumam vir escritas com todas as letras e sem paragrafação. Quanto à *forma composicional*, também não obedecem a nenhuma das normas formais mais tradicionais, mas sim, àquelas que estão sendo criadas pelos internautas.

Os gêneros mais apontados pelos alunos podem ser considerados como integrantes do grupo primário, segundo Bakhtin (2003), pois são despreziosos, simples, comunicacionais e não trazem em seu corpo complexidade de escrita ou de leitura e interpretação, ao

Considerar a preferência dos alunos por gêneros primários, com características formais e de estilo bastante diversos dos gêneros mais tradicionais, os professores devem se questionar como equacionar essa situação com a necessidade de ensinar aos alunos a norma culta que lhes será exigida nos vários contextos da sociedade. (Bakhtin,2003).

Uma sugestão seria comentar o que escrevem nas redes sociais, pois a internet faz parte da vida da maioria destes alunos, e é necessário que entendam que em determinados contextos a escrita e leitura que praticam estão corretas, porém, em outras situações não são adequadas. O *e-mail*, por exemplo, quando utilizado entre eles para conversas cotidianas é escrito de uma forma, no entanto, se houver necessidade de enviar um e-mail de trabalho, em uma empresa, a escrita deve ser mais formal.

Outra informação importante para verificar o interesse pela leitura refere-se à leitura recente de livros e se foi feita por obrigação ou espontaneamente, apresentadas nas tabelas 12 e 13:

**Tabela 12: Leu livros no último mês?**

<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>Total</b>
17 alunos	11 alunos	28

Fonte: Elaboração própria, 2017.

**Tabela 13: Por conta própria ou por obrigação escolar?**

Por conta própria	Por obrigação escolar	Não lê, porque não gosta	Leu por diversão
11	09	06	02

Fonte: Elaboração própria, 2017

Esses resultados revelam um interesse pela leitura importante, principalmente se considerarmos os 11 alunos que leram por conta própria e não por obrigação escolar, revelando que a leitura já se tornara uma importante opção para eles.

**Tabela 14: Qual livro?**

Não lembram	Não gostam de ler	Não leram
09	06	02

Fonte: Elaboração própria, 2017

Nove alunos não se lembraram de ter realizado algum tipo de leitura, 06 (seis) afirmaram não gostar de leitura e 02 (dois) não fizeram nenhum tipo de leitura. Diante das respostas obtidas percebe-se que a leitura de livros impressos, principalmente, não é muito apreciada pelos adolescentes dessa faixa etária.

Nota-se que nesta resposta alguns se contradisseram, haja vista que na questão 12, 22 (vinte e dois) alunos responderam que haviam realizado a leitura de livros, no entanto, não é o que se percebe ao analisar as respostas à questão 13, na qual 17 (dezessete) alunos responderam que não efetuaram nenhum tipo de leitura.

Dentre os alunos que citaram livros, 11 informaram o título da obra que haviam lido recentemente e/ou que estavam lendo.

Os títulos foram os mais variados, sendo que nenhum aluno respondeu com o nome de obra literária que outro colega estivesse lendo. A seguir serão apresentadas as obras, com os respectivos autores, editoras, ano de publicação e se a versão é impressa ou em *e-book*:

Quadro 2: Temas e autores preferidos

Nome da obra	Autor	Editora	ano	Impressa ou e-book?
Coletânea Lendas Urbanas	Peres, Marcio Ardenghe D.	Clube de Autores	2015	<i>e-book</i>
Formas geométricas– Matemática 6º ano- Projeto Araribá	Gay, Mara Regina Garcia	Moderna	2014	Versão impressa
O Diário de uma garota nada popular, volume 3	Russell, Rachel Renée	Verus	2010	Edição digital
A Seleção, Série A Seleção, vol. 01	Cass, Kiera	Seguinte	2012	Versão impressa
As aventuras de Pi	Martel, Yann	Nova Fronteira	2012	Versão impressa
O pequeno Príncipe	Saint-exupéry, A.	Geração Editorial	2014	Versão impressa
Um na estrada	Riter, Caio	Melhoramentos	2011	Versão impressa
O Deus das pequenas coisas	Roy, Arundhati	Companhia das Letras	1997	Versão impressa
O fantasma de Canterville	Wilde, Oscar	Virtualbooksonline	2000	<i>e-book</i>
#Sqñ	Campos, Vinicius	Rocco(Gratuito)	2014	Edição Digital
Bíblia Sagrada				Versão impressa

Fonte: Elaboração própria, 2017

Um aluno realizou a leitura de um gibi, Turma da Mônica Jovem (SOUZA, 2015), e, equivocadamente, considerou-o como livro.

Pelas obras citadas, percebe-se que das onze respostas obtidas, apenas 4 optaram pela leitura de livros digitais, revelando que são influenciados pelas mídias e que estão acostumados com elas, pois são leituras feitas por meio do *tablet*, computador, o que lhes facilita também no quesito valor, pois são mais acessíveis aos jovens, além da versão cinematográfica. Sete alunos revelaram preferência por livros impressos.

Os temas e autores dos livros lidos também são muito variados e vão desde clássicos (Oscar Wilde), passando por livros de aventuras (como As aventuras de Pi) e *best-sellers*.

Nota-se também interesse por assuntos religiosos (igreja católica ou evangélica), corroborando os resultados de Failla (2016), em pesquisa nacional sobre leitura, na qual a Bíblia aparece como o livro mais lido entre os considerados leitores no Brasil.

É necessário observar que o presente questionário foi realizado em sala de aula e, sendo assim, nenhum aluno o levou para responder em casa. As respostas referentes aos títulos lembrados pelos alunos e escritos na folha foram uma surpresa para a pesquisadora, pois muitos não eram de seu conhecimento, sendo necessária a realização de uma pesquisa para verificar a veracidade das informações no que se refere ao título da obra, ao nome do autor, ao ano de publicação, à editora e ao formato, se digital ou impressa.

Apenas 14 alunos informaram comprar livros. O número e a frequência de compra de livros pelos alunos que responderam afirmativamente à questão estão especificados na tabela 15, a seguir:

**Tabela 15: Você compra livros?**

FREQUÊNCIA	N/ALUNOS
01 vez por semana	01
01 vez por mês	05
01 vez por ano	04
2 a 3 vezes por ano	01
Não compra com muita frequência.	01
Compra livros durante o ano, mas não sabe a frequência.	01
Compra livro de vez em quando, também não soube precisar o intervalo entre uma aquisição e outra.	01
Total	14 respostas

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Os 14 alunos que informaram não comprar livros apresentaram as justificativas para não o fazer na tabela 16:

Tabela 16: Justificativas para não comprar livros

JUSTIFICATIVA	N/ALUNOS
Pegam na escola	02
Tem um livro que relê várias vezes	01
Não compra, porque já possui muitos.	01
Não compra livros, porque não sai muito.	01
Alunos que não entenderam a pergunta	03
Não compra, porque ganha.	01
Não gostam de ler.	02
Não compra, porque não acha legal	01
Não compram porque não encontraram o livro que querem e/ou gostam.	02
Total	14

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Dois alunos afirmaram “pegar na escola”. Nesse contexto, significa ir à biblioteca da escola e fazer a retirada de livros paradidáticos. É importante lembrar que a escola possui uma biblioteca com um acervo razoável, além de contar com duas funcionárias para auxiliar os alunos na escolha e retirada de livros. Certamente, a existência desse espaço e o seu funcionamento adequado pode ser considerado um fator importante para o interesse de muitos alunos pela leitura de livros. O aluno que justificou não comprar livros dizendo que “não é legal”, neste contexto significa desinteressante.

A justificativa de um aluno que não compra livros “porque não sai muito” se explica pelo fato de a cidade de Monte Alto não possuir livraria. Há estabelecimentos comerciais com o nome fantasia de livraria, porém, na verdade, são papelarias. Se a pessoa demonstrar interesse deve fazer a encomenda do que lhe interessa. Lembrando-se que são pré-adolescentes, precisam do responsável legal para efetuar tal transação. As cidades mais próximas que possuem livrarias são: Jaboticabal, Ribeirão Preto e Araraquara. Em nenhum momento se referiram ao preço dos livros.

Apenas três alunos deram respostas inadequadas ao questionamento feito, não apresentando justificativas para não comprarem livros, a saber:

*Sim, eu gosto.*

*Porque eu gosto de ver o final do livro*

*Titulo que eu quero.*

Apesar de a maioria ter afirmado não comprar livros, nosso interesse também era saber se possuíam livros em casa.



**Tabela 17: Possui livros em casa?**

Sim	Não
25	03

Fonte: Elaboração própria, 2017

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado possuir livros em casa, essa informação não revela necessariamente interesse pela leitura de textos impressos, pois em resposta à questão 01, sobre as atividades de lazer, a maioria manifestou preferência por assistir à televisão e acessar a *internet*.

Este comportamento é reproduzido na escola, ou seja, há biblioteca no espaço escolar, em sala de aula são apresentados textos dos mais diferentes gêneros e, no entanto, não se interessam pela leitura do material impresso.

### 3.3.2 Eixo 2: O Comportamento da Família, de Amigos e da Escola em Relação à Importância e ao Incentivo à Leitura que Transmitem a esse Aluno

Nesse eixo foram agrupadas as informações referentes ao papel da família e dos amigos no incentivo à leitura.

**Tabela 18: Seus pais leem?**

Sim	Não
12	16

Fonte: Elaboração própria, 2017

Quanto à leitura realizada pelos pais, é importante lembrar, conforme já foi apontado anteriormente neste trabalho, que a maioria é composta de trabalhadores rurais, que passam o dia todo fora de casa a trabalhar e, portanto, não lhes resta muito tempo para cultivar o hábito da leitura.

**Tabela 19: Estimulam você a ler?**

Sim	Não
25	03

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Considerando que os pais desses jovens possuem baixa escolaridade, é importante apontar que valorizam a leitura e estimulam os filhos a se interessem pela mesma, o que pode ser comprovado pelos títulos dos livros que leram recentemente e não terem comentado sobre o preço dos livros que, sabe-se, não apresentam valores baixos, ou seja, os pais tentam lhes

proporcionar o que acreditam que os ajudará na formação e contribuirá com a educação formal destes educandos.

Ao serem indagados sobre quem mais os estimula a ler, obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 20: Pessoas que influenciam o gosto pela leitura**

<b>Resposta</b>	<b>Número de alunos</b>
Amigos	04
Pai e mãe	01
Mãe	01
Tio e/ou tios	04
Irmãos	03
Irmãs	02
Pelos avós	03
Tio e tia	01
Tia	01
As avós	04
Madrinha	01
Avó, avô e tia	01
Avó, tio e irmã	01
Primo	01
<b>Total</b>	<b>28</b>

Fonte: elaboração própria, 2017.

As respostas dos participantes corroboram os resultados apresentados por Failla (2016), que traz uma amostragem completa sobre os leitores e não leitores no Brasil, traçando os perfis por escolaridade, idade, condição econômica, idade e gênero.

Nas duas pesquisas percebe-se a influência da figura feminina, na iniciação da criança no mundo da leitura. Porém, no contexto desta pesquisa, nota-se que as avós estão mais presentes na educação dos adolescentes, enquanto que na pesquisa mais abrangente organizada por Failla (2016), as mães aparecem em primeiro lugar.

É importante também apontar a influência dos amigos, que ocupa o primeiro lugar na lista.

Alguns fatores de influência para a leitura no contexto escolar são apresentados na tabela 21:

**Tabela 21: Fatores de influência na escola**

Opções	sim	não
O professor estimula e orienta sobre leitura?	26	02
Há biblioteca com livros interessantes?	28	
Há algum projeto de leitura?	05	23
Quais?		
Contar o que achou do livro	2	
Fazer cartazes sobre o livro	3	

Fonte: elaboração própria, 2017.

É interessante salientar que, durante o 1º semestre letivo, a professora da sala -a pesquisadora -desenvolveu projetos de leitura em sala, apresentados a seguir:

a) leitura de livros de um mesmo título, mesma coleção, momento em que eles podiam se manifestar, comentar e era observada a leitura por parte da professora;

b) posteriormente, era realizada uma atividade, individual ou em dupla (opção preferida pela maioria) que consistia na realização de uma produção sobre a leitura realizada: cartazes, teatrinho de fantoches, maquete ou outra manifestação que fosse pertinente. A maioria escolhia os cartazes, um ou outro fez maquete juntamente com o cartaz. O cartaz precisava conter: o nome do livro, o nome do autor, Editora, responsável pela ilustração, ano de publicação e uma citação do livro que tivessem gostado mais. Logo após a citação inseriam o número da página onde se localizava na obra e faziam a gravura, desenho de acordo com a cena, diálogo que haviam descrito. Terminados os trabalhos, após as correções feitas pela professora, estes eram afixados na lousa situada na parte traseira da classe para que cada dupla explicasse o porquê de ter feito aquela escolha, o que tinham considerado quanto à ilustração e demais comentários que considerassem adequados.

Durante o segundo semestre, houve a troca de docentes, pois a primeira foi afastada para assumir a Coordenação da escola, e então passou a acompanhar a prática de leitura da professora substituta, docente em início de carreira, com pouca experiência em sala de aula.

Aqui se faz necessário tecer alguns comentários quanto à prática bastante comum nas escolas, em relação à rotatividade dos docentes; nesta sala onde foi realizada a pesquisa, na disciplina de língua portuguesa, os alunos tiveram aula com, no mínimo, três professores diferentes - com exceção da primeira que era efetiva da rede, as outras duas eram substitutas – uma que assumiu as aulas da efetiva afastada e a outra substituía a primeira substituta, quando ela necessitava faltar. Daí a dificuldade dos alunos manterem um vínculo com as docentes, não só nesta disciplina. A rotatividade docente pode ser um fator dificultador de ensino-aprendizagem não apenas para os alunos como também para os docentes que assumem as aulas e precisam se adaptar aos novos contextos. Dentre os vários fatores que interferem na relação alunos-docentes, podemos citar: formas de ensinar, métodos avaliativos diferentes, o uso do material didático, a interação com a sala e problemas de disciplina antes resolvidos que voltam a aflorar. Sendo assim, a cada docente que assume as aulas há toda uma nova adaptação, o que pode levar dias ou semanas.

Feita a ressalva sobre os problemas gerados pela rotatividade dos docentes, analisaremos algumas práticas de ensino de leitura desenvolvida pela docente que substituiu a professora efetiva para tentar identificar o potencial incentivador ou desmotivador das mesmas para os alunos sujeitos desta pesquisa.

Proveniente de um município distante de Monte Alto, cerca de 60 km, acostumada com uma realidade bastante diferente, sentiu certa dificuldade ao ministrar as aulas. Ao invés de utilizar o livro didático disponibilizado pelo MEC de autoria de Cereja e Cochard (2015), a professora seguia rigidamente em sua prática o conteúdo constante do *São Paulo faz Escola* (2009), elaborado pela Equipe Curricular de Língua Portuguesa, Área de Linguagens e fornecido pelo Governo Estadual, desde 2009, momento em que o município ainda participava do SARESP. A partir de 2015, o município deixou de participar do SARESP, porém o material continuou sendo utilizado, pois o Governo do Estado de São Paulo disponibiliza o material às escolas municipais. Este material foi pensado e produzido de forma a contemplar as competências e habilidades solicitadas na referida avaliação.

É importante esclarecer que, após esta edição de 2009, o referido material não foi mais revisado e/ou atualizado. Embora adotado pelo município desde 2010, este material não é muito do agrado dos alunos, principalmente dos estudantes dos 6<sup>os</sup> anos, pela ausência de ilustrações, que são muito apreciadas nesta faixa etária, haja vista que, até mesmo em seus trabalhos escolares, não raro, solicitam para desenhar.

Os alunos preferem as atividades do livro didático adotado pela escola e disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) de autoria de Cereja e Cochard (2015).

Para entender a preferência dos professores e alunos do 6º ano por esse material, é importante analisar algumas de suas características.

A obra de Cereja e Cochard (2015), produzida com ênfase nos descritores que norteiam a Prova Brasil, contém uma diagramação repleta de fotos, anúncios publicitários, charges, com textos redigidos em uma linguagem mais simples, mais próxima da realidade deles, como por exemplo: *As três penas*, de Jacob Grimm, traduzido por Tatiana Belinky; *Opatinho bonito*, de Marcelo Coelho; *O leão e o rato*, de La Fontaine, traduzido por Nilson José Machado. Os textos citados fazem parte da 1ª unidade, 1º capítulo, e vão direcionando o aluno para o 6º ano, sem deixar de todo o lúdico, que ainda lhes é peculiar.

O conteúdo é sequenciado de acordo com uma estrutura bem definida, com atividades relativas a cada tópico trabalhado e questões gramaticais – nem sempre inseridas no texto-, muitas das vezes, repetitivas para que o aluno memorize determinado assunto.

Há propostas de escrita de redação, inseridas no tópico “Agora é a sua vez”, onde são apresentados textos de gêneros diversos com a leitura de alguns textos do gênero que está sendo estudado, além de uma pequena interpretação sobre o assunto e as características do mesmo e qual o público a que se destina. Uma das razões da preferência dos alunos pelo livro didático é que ele traz atividades relacionadas aos gêneros digitais com os quais estão mais familiarizados como é o caso do *e-mail*, *blog*, *twitter*, fazendo uma breve explanação sobre cada um deles.

No gênero *e-mail*, por exemplo, é reproduzida uma tela de computador, com duas amigas trocando *e-mails* com a linguagem própria da internet e com o assunto de como passaram as férias. Logo após, são feitas algumas questões de interpretação; há um *box* que apresenta o significado da palavra *e-mail*; outro com os vocábulos mais usados no internetês e os respectivos significados, e ainda outro *box*, sob o título Emoções Virtuais, em que se explica o que são os *emoticons* e os *emojis*, e ainda ensina a fazer os *emoticons* no teclado – o que para os mais jovens já é uma prática ultrapassada.

Em seguida, o aluno é solicitado a produzir um *e-mail* que, posteriormente fará parte de um livro ou um *blog* a ser montado no projeto que é proposto ao término de cada capítulo, fazer uso desta rede social. É importante salientar que o livro sempre traz alguma atividade em que se use a internet, talvez mais uma razão da preferência dos alunos pelo livro didático.

Todos os professores apreciam o livro, que tem sido utilizado em anos anteriores por escolha dos próprios docentes e que tem sofrido poucas alterações de uma edição para outra.

Ao final de cada exemplar do docente, há o Manual do Professor – Orientações Didáticas, no qual destacamos tópicos sobre gêneros, a leitura, o livro digital e o

multiletramento, abordando desde o conceito de gêneros, a utilização do gênero como ferramenta, o gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania, agrupamento de gêneros e progressão curricular, exemplos de gêneros orais e escritos, gêneros: a democratização do texto e as sugestões bibliográficas referentes ao tópico estudado. No tocante à leitura, é abordada a utilização da biblioteca e a sugestão de trabalho através da circulação de livros, assim como sobre o uso do dicionário, e, ainda, o que avaliar na leitura dos textos e/ou livros.

Por último e não menos importante, aborda o porquê da utilização de objetos educacionais digitais, a tecnologia na escola: para além de ferramentas, letramento digital, gêneros e multiletramento, a inclusão digital, o papel do professor na era digital e sugestões bibliográficas.

Para facilitar o trabalho do professor, traz também um cronograma que pode sofrer alterações, no dia-a-dia, dependendo da turma, do calendário escolar, da aprendizagem, dentre outras situações próprias do ambiente escolar. Ao final de cada unidade (que é composta de 3 capítulos), é proposto um projeto, conforme o tema abordado durante o bimestre e o gênero trabalhado, mas levando-se em conta outras atividades que são propostas, as avaliações e a recuperação que é ministrada, o intervalo de tempo é exato para a quantidade de aulas da disciplina.

Cada aluno recebe um exemplar do livro. As sugestões de atividades na internet são interessantes, porém, a não ser que se solicite ao aluno para que a desenvolva em casa – neste caso seria uma tarefa, ou um trabalho, confiando que o próprio aluno a fará e não alguém da família e também contando que em casa tenha um aparelho para fazer a pesquisa, a escrita do que é necessário, e posterior impressão, ou se não for possível a impressão, copiar o que considerou proveitoso do texto, dando sentido, coesão e coerência; o que dificulta bastante, pois o aluno, nesta faixa etária, ainda não é capaz de produzir um texto pela pesquisa feita na internet ou mesmo no texto impresso, precisa da orientação do professor.

Na escola em que esta pesquisa foi realizada, o laboratório de informática pode ser utilizado, desde que ficassem em duplas, o que sempre que possível, os levava para pesquisar, ou mesmo fazer a leitura de textos em outro meio que não o texto impresso e grande foi a surpresa ao me deparar com a dificuldade que apresentaram, até mesmo para acessar a barra do Google, situação a que não estão acostumados e as dificuldades continuavam ao ter que escolher qual texto deveriam escolher mediante a pesquisa feita, como resumir o texto e assim por diante.

Para entender a rejeição dos alunos pelas apostilas do São Paulo Faz Escola, faremos, em seguida, algumas considerações sobre as características desse material.

Os alunos recebem 02 (duas) apostilas para cada ano (uma para o primeiro semestre e uma para o segundo semestre). Os alunos não apreciam muito o material, pois não traz imagens, charges, histórias em quadrinhos. Os textos abordados são excertos de textos e/ou livros da literatura brasileira, com o qual não estão acostumados. Por ser um material apostilado deve ser completado através de textos, tópicos, que lhe são proporcionados por meio de xerox ou de cópias que tenham que fazer da lousa – o que também não lhes atrai.

A apostila 1, do 6º ano, apresenta atividades em torno do foco narrativo. Como exemplo, podemos citar a solicitação de uma produção escrita, para escreverem sobre um dia inesquecível na vida deles, seguida da leitura de um trecho do texto O gato preto, de Edgar Allan Poe. Segue a leitura do Noturno XX, de Alvares de Azevedo. Na lição de casa é solicitado que realizem no laboratório de informática, uma pesquisa sobre narrativas de terror. Na mesma unidade apresenta atividades para se copiar as definições de adjetivo e substantivo, exercícios para serem copiados do livro didático e solicita mais atividades que tenham como objetivo saber qual o foco narrativo, dos mesmos textos já estudados e citados assim vão se seguindo as outras situações de aprendizagem.

Na apostila 2, trabalhada no 2º semestre, o conteúdo está organizado em situações de aprendizagem com os seguintes focos:

- a) elaboração de projetos de leitura e escrita, com diversos textos sobre a participação de uma personagem em um concurso literário;
- b) proposta de rodas de leitura e pesquisas;
- c) formação de oficina de escrita de textos narrativos;
- d) revisão textual e estudo de alguns aspectos linguísticos;
- e) proposta de uma semana cultural na escola: exposição, apresentações orais, leituras de contos e crônicas;
- f) projeto de gincana de produções de narrativas e de letras de música;
- g) o conto e seus possíveis finais;
- h) a cena e a letra de música e
- i) desvendando o mistério.

Considerando que os professores têm a liberdade de usar o material de acordo com o que se propuseram a ministrar durante as aulas, alguns o utilizam menos que outros, justificando a não utilização por diversos motivos: os conteúdos já foram estudados por meio

dos livros didáticos; os textos são muito difíceis de serem interpretados, o material não traz atividades gramaticais que farão falta posteriormente em uma prova de vestibular, entre outros.

Na verdade, por se tratar de um material apostilado as aulas têm que ser mais bem preparadas, mais atrativas, exigindo maior trabalho do professor. O material, por não ser sequenciado, como no caso do livro didático, exige uma maior intermediação do professor, que não pode se basear somente na apostila, necessitando imprimir maior dinamicidade à aula, residindo nesses aspectos as maiores críticas dos docentes ao material do *São Paulo Faz Escola*.

Como foi visto acima, principalmente na apostila 2, é “desconstruída” a visão de que o professor deva trabalhar grandes projetos, principalmente ao término do ano letivo, como forme de mostrar que ele trabalhou o que foi solicitado no planejamento, e que costuma ser distante do que se passou em sala de aula. Os conteúdos são trabalhados por meio de projetos da disciplina que podem ou não se comunicar com outras disciplinas, mas o foco é principalmente a escrita, a leitura, a participação, a aprendizagem do aluno, considerando o aluno como protagonista da sua aprendizagem. Por não estarem acostumados com esse tipo de aula e nem com esse tipo de material, causando estranheza e conseqüentemente os leva a não apreciar esse tipo de material.

Acompanha as apostilas do São Paulo Faz Escola um *kit* com o material do professor, no qual cada atividade proposta traz as possíveis respostas. O melhor é que se discuta com o aluno, durante a aula, o que o levou a responder de uma determinada forma e não de outra, sem induzi-lo à resposta que é considerada como certa. Também é abordada a melhor forma de se trabalhar os textos, além da sugestão de outros; o mesmo acontecendo em relação às outras atividades.

Os alunos fazem um pouco de confusão no manuseio das referidas apostilas, primeiramente por não estarem acostumados a procurar as atividades de forma aleatória, pois estão habituados ao livro didático que traz as atividades sequenciadas sem necessidade de procurar pela página que se quer encontrar determinada atividade; outra situação em que também se confundem, é que da forma como são apresentadas as atividades, uma depende da outra a todo tempo, então, por exemplo, pode se estar no final da apostila 2 e é solicitada a retomada da leitura de um texto que está na apostila 1, ou o próprio professor deixou de trabalhar determinado conteúdo no 1º bimestre e no final do 2º bimestre retoma o que ficou para trás e aí eles se atrapalham todos, justamente por não estarem acostumados.



Durante o 1º bimestre do ano de 2016, em que atuei em sala de aula com esta turma, todo o material disponível era utilizado, a saber, o livro didático, as apostilas do *São Paulo Faz Escola*, além de textos e atividades preparadas de acordo com tópico proposto. Já no segundo bimestre, com a entrada da outra professora em razão do meu afastamento para assumir a Coordenação do Ensino Fundamental II da unidade escolar, ela se restringiu ao trabalho com o material do *São Paulo Faz Escola*.

Apresentadas as principais características dos materiais didáticos utilizados na escola, é possível entender as razões da preferência dos alunos pelo livro didático, pois, além, da estruturação sequenciada do conteúdo, Cereja e Cochard (2015) tiveram a preocupação de propor atividades relacionadas à leitura de gêneros presentes na internet, inserindo muitas imagens que são muito motivadoras para essa clientela.

Outras evidências do gosto pelas imagens podem ser apresentadas em várias situações: quando lhes é dado algum livro, procuram primeiramente as gravuras; na escrita na internet, gostam muito de usar os *emojis* ao acessar o *facebook*, o *instagram*— em que o ponto forte são as imagens (fotos, vídeos), nas mensagens trocadas entre eles, há sempre algum tipo de postagem, na qual utilizam algum *emoji*.

A Prefeitura da cidade onde foi realizada a pesquisa não aplica a prova do SARESP atualmente, para o qual o material do *São Paulo faz Escola* foi idealizado, no entanto, a obrigatoriedade do uso do mesmo em sala de aula continuou. A única avaliação externa que se aplica é a Prova Brasil, que compõe o IDEB<sup>1</sup>.

Diante desse cenário, seria interessante que se mesclasse o uso do material ofertado, para que o aluno fosse adquirindo, de forma mais eficaz, as competências e habilidades exigidas para o ano que frequenta e que tivesse melhor desempenho nas avaliações propostas, conforme pode ser observado, por meio da explanação sobre o que seja a Prova Brasil:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua

---

1 IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Inep, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. (BRASIL, 2011).

É uma avaliação realizada, a partir da seguinte perspectiva:

A Prova Brasil foi criada com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Uma comissão do MEC analisou o material e, dos pontos em comum, elaborou uma matriz de referência. Essa, por sua vez, não engloba todo o currículo escolar, e sim as habilidades e competências que precisam ser aferidas. Cada uma delas é sintetizada por um descritor.

A prova de Língua Portuguesa, por sua vez, avalia apenas habilidades de leitura, representada por 21 descritores para o 9º ano. Eles estão agrupados em seis blocos:

- procedimentos de leitura;
- implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na mesma compreensão do texto;
- relação entre textos;
- coerência e coesão no processamento do texto;
- relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e
- variação linguística. (BRASIL,2011).

Quanto aos resultados:

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados e, atualmente, o IDEB é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que o Brasil possui um sistema educacional descentralizado, com mais de 5.000 redes de ensino com autonomia para gerir suas escolas (FERNANDES; GREMAUD, 2009 apud BONAMINO E SOUZA, 2012, p.379)

Sendo assim, a leitura que os alunos dessa sala fizeram, durante o segundo semestre, se restringiu à apostila do *São Paulo faz Escola*, não tendo sido desenvolvido nenhum projeto que priorizasse a leitura. A percepção do fator tempo é diferente para os adolescentes, e, para nós, adultos, o que talvez explique o fato de apenas alguns terem se lembrado dos projetos de leitura realizados no primeiro semestre. É importante ressaltar que, enquanto respondiam ao questionário da presente pesquisa, não foram induzidos a qualquer resposta, portanto, foram

sinceros ao considerarem que não se lembravam de projeto de leitura durante o ano letivo, apesar de ter sido desenvolvido.

### 3.3.3 A Escrita Ensinada na Escola e a Utilizada na Internet

Outro eixo que direcionou a elaboração do questionário dizia respeito à percepção das diferenças entre a escrita da internet e a dos livros. Os alunos também deveriam explicar sua resposta.

As respostas, apresentadas na tabela 22, foram as mais diversas, mostrando que alguns alunos demonstraram melhor entendimento do que outros, como será observado a seguir:

**Tabela 22: Diferenças entre a escrita da internet e a dos livros**

<b>Diferenças</b>	<b>N/alunos</b>
Porque usa <b>vc</b> ao invés de você e outras abreviações de palavras e gírias, nos livros é usada a norma padrão, tirando as vogais fica mais fácil a escrita, utilização dos memes, na internet são permitidos erros de português, forma das letras e os erros que são aceitos.	16
Porque o livro ele é bem diferente das mensagens porque o livro é muito grande para ler e já no celular é mais fácil e tem alguns livros e não entendemos as letras e a de celular a gente “intende”	01
Fica mais fácil de ler	01
Não são todas as mensagens que ele consegue perceber	01
Os livros são escritos formalmente e as mensagens são informais	01
A letra do celular é diferente	01
No computador é no teclado, e no caderno é com lápis	01
Porque acho que os livros explicam melhor	01
Porque vê o modo da letra, referindo-se à letra de forma	01
Porque é bem diferente e ele usa <i>emojis</i> , tem as carinhas	02
A gente olha os livros e é diferente	01
Respondeu de forma incoerente: “a letra no teclado”	01
<b>Total</b>	<b>28</b>

Fonte: elaboração própria, 2017

Conseguem perceber que há várias diferenças, de acordo com as respostas apresentadas na tabela 23. Dentre elas, podemos ressaltar a percepção de que a linguagem dos livros é mais formal e a da internet é mais informal, sendo até permitidos “erros de português”, devidos talvez à necessidade de rapidez da comunicação, não havendo tempo nem interesse em revisar as mensagens enviadas.

Conseguem também perceber a abundância de abreviaturas e até o procedimento de retirar as vogais, deixando só algumas consoantes, em palavras como vc por você, entre outras.

Quanto a esse procedimento, é interessante observar que, no internetês, existe uma tendência de retorno a uma escrita silábica, como já ocorreu nos primórdios da representação escrita. Se nos reportarmos à história da escrita, verificamos que as vogais foram introduzidas tardiamente pelos gregos, por volta do século VIII a.C., na escrita que era predominantemente silábica.

É importante lembrar também que as crianças, nas fases de aprendizagem da escrita preconizadas por Ferreiro (1985), passam por um etapa silábica, na qual se baseiam na hipótese de que basta uma letra para representar uma sílaba. A tecnologia provocou um retorno à escrita silábica por necessidade de agilizar a comunicação.

As diferenças que os alunos reconheceram estão de acordo com as observações de Alves (2014):

A partir da observação dos textos dos jovens alunos internautas, percebe-se que estes escrevem de um modo bem particular: usam palavras abreviadas, siglas, omissão ou excesso de acentos e diversos outros símbolos para se comunicarem nos *orkuts* e *sites* de bate-papos na internet. Este fenômeno linguístico, denominado *netspeak* ou o internetês, no Brasil, tem por objetivo de que a comunicação virtual tenha cada vez mais caráter do diálogo em tempo real. (ALVES, 2014, p.01).

Ao serem indagados sobre os recursos mais utilizados na linguagem da internet, além das palavras, o resultado é apresentado na tabela 23, as seguir:

Tabela 23: Além das palavras, o que mais é utilizado no texto da internet?

Recursos	Número de alunos
<i>Emoticons</i>	21 alunos
<i>Emojis</i>	24 alunos
Imagens	19 alunos
Vídeos e mensagens	02 alunos
<i>Cartoon</i>	01 aluno
Gravador de voz nas mensagens	01 aluno
Outros	07 alunos

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Além das imagens em geral, dois recursos da linguagem da internet bastante utilizados foram citados pela maioria dos alunos: os *emoticons* e os *emojis*.

*Emoticon*<sup>2</sup>: é uma forma de comunicação paralinguística, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamados *smiley*). Os *emoticons* foram criados em 1982 pelo norte-americano Scott Fahlman, que na época trabalhava para a Universidade de Carnegie Mellon. Como usuário de um sistema de comunicação *online* muito rudimentar, Fahlman propôs que seus amigos da instituição passassem a usar um :-) para indicar mensagens cômicas e :-( para representar recados sérios. Um *emoticon* é uma representação gráfica de uma emoção feita através dos caracteres que você tem à disposição *em seu teclado*, e nada mais. Eles eram (e ainda são) muito usados em locais em que você só pode usar texto para se comunicar.

*Emoji*: termo de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji*(letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa<sup>4</sup>.

A figura 1 apresenta o emoji “chorando de rir”, que foi escolhido pelo Oxford Dictionary como a palavra do ano de 2015, em razão de ter sido o responsável por 20% das

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>. Acesso em: 10 set.2017.

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>. Acesso em: 10 set.2017.

utilizações de emoji no Reino Unido e 17% dos usos dos sinais pictográficos nos EUA no ano de 2015.

**Figura 1: Emoji**



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/emoji-palavra-do-ano/>

Santaella( 2007) explica que,

Os *emojis* são as pequenas imagens construídas digitalmente para serem ilustrações das conversas claras, descontraídas que temos com nossas redes no *Whatsapp* ou *Facebook*, por exemplo. Assim como os *selfies*, os *emojis* acabam sendo representações de nossa(s) identidade(s), do nosso ser, da nossa auto expressão. Através dessas pequenas imagens digitais, as emoções são representadas virtualmente, agregando sentimentos, interações e explicitando pensamentos nessa nova linguagem digital, que acaba por construir múltiplos eus e identidades nos espaços plurais (SANTAELLA, 2007, p. 83)

A autora esclarece que, na linguagem da internet, não existe mais uma separação rígida entre imagem, som e texto, mas [...] há deslizamentos, sobreposições, complementações, confraternizações de signos leves e perambulantes que surgem e desaparecem em um suave toque na tela de um *smartphone*. (SANTAELLA, 2007, p. 24)

Santaella (2007) comenta sobre os recursos expressivos existentes na linguagem digital, salientando que os *emojis* substituem gestos e expressões faciais existentes na fala e,

[...] ampliam as significações, visto que são utilizados para representar objetos vários no nosso cotidiano: comidas, profissões, roupas, flores, telefones, prédios, meios de transporte, entre outros que são montados e utilizados criativamente a cada dia, para fins diversos simulando as nossas representações. Essa convergência de linguagens e estilos, com signos híbridos que se reconfiguram à vontade de seus usuários, oportuniza a comunicação ubíqua porque mantém contato com todos e com cada um, em qualquer tempo, em qualquer hora e em qualquer lugar. (SANTAELLA, 2007, p. 22).

Os *emoticons* e *emojis* são utilizados regularmente na escrita realizada na internet, como uma forma de encurtar as mensagens – que precisam ser visualizadas rapidamente, substituindo palavras e expressando emoções ou sentimentos; não raro, ao invés de escrever, a

pessoa se utiliza de uma das imagens ou sinais e assim expressa o que sente em relação ao que leu ou que está sentindo, e é o que quer que os outros saibam. Sendo assim, não se utiliza de palavras, e há total interação, pois seu interlocutor também entende o que significam tais desenhos.

Outro componente importante da linguagem da internet é o uso de *selfies*. Segundo Ribeiro, Amorim e Nunes (2016):

Os *selfies* (autorretratos) são fotos tiradas de si mesmo, de forma individual ou grupal, por meio de *smartphone*, *tablet* ou *webcam* que exibem representações de si no espaço virtual. Através da publicação virtual de *selfies*, o culto à autoimagem e à autoexpressão estão em ascensão porque ser visto é estar na rede, é ‘existir’ na rede social, não importa sob qual(is) identidade(s) se apresenta(m). Se esses *selfies* forem acompanhados de curtidas ou likes é a satisfação máxima para que os sujeitos não caiam no ostracismo até captarem novamente outro *selfie* atualizarem sempre o *status* (RIBEIRO; AMORIM; NUNES, 2016, p.165-166).

Pinto (2016) cita a opinião de Neil Cohn, professor de Linguística da Universidade da Califórnia, especialista em comunicação visual, que “acredita que o triunfo da língua franca dos *emojis* é fruto de seu poder de síntese. Mas lembra que os *emojis*, por mais populares que se tornem, têm limitações como linguagem sequencial: produzem maior sentido quando são combinados ao texto.”

Nesse mesmo artigo, Pinto (2016) apresenta a opinião do britânico Daniel Allington, professor de cultura digital da Universidade do Leste da Inglaterra (UWE Bristol), que “aposta que “Eles serão usados de forma ainda mais frequente no futuro, pois conseguem captar experiências e expressões de uma conversa pessoal. Isso acaba aproximando as pessoas”, explica. “E é divertido.”

É interessante notar que o aluno, ao se comunicar por meio das redes sociais, não se preocupa muito com a correção das mensagens enviadas, mas sim com a celeridade da escrita. Porém, ao se comunicarem nas redes sociais, com o professor da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, tentam se utilizar de um linguajar mais formal, sem omitir as letras das palavras, sem abreviaturas, utilizando pontuação. Não deixam de usar *emojis* ou *emoticons*, o que é uma forma educada de expressar o que sentem e não têm coragem de

Escrever sobre este sentimento. E eles esperam que o professor se utilize da norma padrão ao se comunicarem, ficando, em algumas situações, surpresos, quando recebem como resposta um *emoji* e/ou um *emoticon*. Esse comportamento observado revela que eles têm clareza sobre a necessidade de adequar a linguagem utilizada aos diferentes contextos de comunicação, isto é, mais formal com o professor e mais coloquial com os colegas.

No entanto, não se quer dizer que o aluno saiba escrever adequadamente. Os erros ortográficos apresentados provavelmente resultam não do uso da internet, mas sim, de problemas de alfabetização não devidamente sanados e a ausência da leitura de bons textos, sejam impressos, sejam digitais.

Muitos educadores acreditam que o internetês pode afetar o uso da Língua Portuguesa e assim se preocupam com o que possa acontecer com o ensino da disciplina, em relação às gerações futuras. De acordo com o professor do Curso de Letras da UFC Alber Uchoa (apud ALVES, 2014, p. 8) “sempre haverá novas formas de comunicação e que não há como impedir o contato ou a influência entre quaisquer formas de falar ou escrever”. Para o professor Uchoa, “quem tiver competência para ensinar, saberá valer-se da escrita típica dos gêneros com os alunos”. Portanto, é bem mais prudente que os professores aceitem esta realidade - prejudicial ou não - pois o internetês é uma modalidade linguística que tende a crescer no Brasil que tem cerca de 25 milhões de internautas que ficam, a maior parte do seu tempo, conectados. A partir desta realidade, é necessário que os educadores orientem seus alunos para o bom uso da internet, explicando a função da linguagem nos vários campos de comunicação e os valores de uma boa interação, orientando-os sobre as variações linguísticas, sobre as características dos diferentes gêneros textuais e sobre os interlocutores envolvidos no processo de comunicação.

Os objetivos do Ensino Fundamental, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mostram que o aluno nesta fase precisa ser capaz de:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p.7).

Ao se fazer uma reflexão sobre o tema abordado acima, vê-se que a orientação nacional está voltada para a valorização do indivíduo na sua pluralidade. Pode-se entender, nesse sentido, a língua como um patrimônio sociocultural brasileiro, na plenitude de sua rica pluralidade. É dever do profissional da educação reger-se por esta norma que repudia o preconceito e a discriminação. Esse preconceito não trata apenas de quando se discrimina alguém pela sua fala “caipira”, por exemplo, mas de todas as formas de reprimir a comunicação só porque ela é “diferente” e não segue a norma padrão.

No caso do internetês, pode-se interpretar este fenômeno linguístico como uma atitude de um grupo relevantemente grande que faz uso de um novo jeito de se comunicar, querendo trazer para o mundo virtual a característica da fala em tempo real. Isso constitui uma diferença



cultural e ao mesmo tempo social que precisa ser respeitada, sendo importante salientar que o internetês já faz parte da escrita e, conseqüentemente, da leitura dos jovens que se utilizam da internet para se comunicar, portanto, mesmo sabendo que não é a linguagem formal, preconizada pela escola, esses adolescentes não vão deixar de utilizar essa modalidade de comunicação nas redes sociais. Apesar de perceberem as diferenças, não vão deixar de lado o internetês, pois o mais importante é a comunicação. Vale a pena destacar que os usuários que dominam o uso da norma padrão da língua, quando em ambiente virtual, também se utilizam do internetês.

Sendo assim uma tarefa do professor é fazer com que os alunos tenham consciência do aspecto variável da língua, sabendo assim colocar-se comunicativamente em cada grupo no qual tiver que participar de maneira formal ou informal. E assim, o discente vai aprendendo a lidar com as diferenças e passará a ter um comportamento adequado e mais compreensível com relação a estas diferenças. Para que essa transformação ocorra, Bagno (2007) propõe que:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho de reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isto? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das últimas escalas de valores que empregamos a todo o momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p.82)

Segundo Crystal (2005 apud ALVES, 2014, p.7), o internetês entra como um dos fatores do processo denominado por ele de revolução da linguagem. Este acontecimento, vale salientar, deve-se também à crescente popularização do computador que, a cada dia, torna-se mais acessível pelas camadas mais populares. A linguagem utilizada na internet, denominada *netspeak* ou o internetês, no Brasil, é um uso criativo de comunicação escrita, principalmente pelos mais jovens, via computador, que surgiu junto com as inúmeras facilidades que a internet proporciona para todos os seres humanos neste novo milênio. Esta forma de se comunicar reúne aspectos de ordem alfabética, semiótica, morfológica, lexical, ortográfica e especialmente logográfica. Em outros termos, os internautas, principalmente os mais jovens, a despeito de qualquer regra gramatical, criaram um festival de neologismos, abolindo pontuação, acentuação, unindo e encurtando palavras. Para Fruet et al. (2008),

O princípio básico do internetês é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual. (FRUET et al. 2008, p. 103, apud ALVES, 2014, p.6 )

A economia citada no trecho acima se refere à economia das construções linguísticas, os internautas usam, com frequência, abreviações que tornam a digitação mais rápida, porém sem prejudicar a interação. Como exemplo, pode-se citar abreviações ou siglas, respondidas pelos alunos: “pq” (porque), “vc” (você), dentre outras.

A linguagem usada na internet, se de um lado, exerce sedução nos jovens internautas, porque facilita a interação e o acesso à enchente de informações produzida virtualmente e sem nenhuma sistematização, por outro lado, provoca vários questionamentos acerca do uso da variedade padrão, ensinada nas escolas, a ponto de produzir, até mesmo no âmbito da própria internet, discussões sobre o tema. Há questionamentos sobre o uso do internetês, onde se afirma ser a internet uma “terra sem limites, sem lei” pelo fato de observar, nos textos escritos, uma não preocupação com o uso correto das combinações lexicais e morfológicas que não obedecem às leis gramaticais, ficando estes no direito de “abusar” na escrita dos textos.

Coelho (2008), pesquisadora da área da literatura, embora reconhecendo a irreversibilidade das alterações linguísticas decorrentes do uso da internet, alerta para um problema,

[...] que tende a se aprofundar em gravidade: *a ameaça de degradação ou deterioração da Língua Portuguesa*, pelo uso sistemático do dialeto “internetês”, palavras reduzidas a poucas letras ou signos, que tornam o texto incompreensível por quem não souber decifrá-las. Se é verdade que tal “dialeto” se faz necessário devido às condições materiais do instrumental (espaço reduzido, velocidade exigida, necessidade de síntese, etc.), não é menos verdade que a Nova Educação precisa, urgentemente, criar um “anticorpos” a essa ameaça à Língua Portuguesa, *incentivando os estudos linguísticos e literários*. E, obviamente, começando pela formação dos mais novos, cuja entrada no mundo da cultura tem, na Literatura Infantil/Juvenil, um dos meios mais prazerosos e fecundos. (COELHO, 2008, p.79).

O ideal é encontrar um meio termo, conforme HAMZE, 2008:

A grande provocação que nos é apresentada é a de integrar e interagir com toda a comunidade escolar, no mundo da corporação globalizada, para garantir a possibilidade da livre expressão, mas também harmonizar a metodologia da construção da conversação humana dentro de um contexto da norma culta. Devemos, como educadores, nos familiarizarmos com as linguagens múltiplas, com a proliferação de tecnologias, de frases e de expressões e as diferentes lógicas de articulação. Não podemos nos esquecer, no entanto, que o modo de ver e interagir com o mundo, de sentir e de atuar são sempre orientados pelos meios de comunicação, e servem de modelo de vida. Quando colocamos o desafio na mão do aluno, resgatamos o objeto de estudo e oferecemos recursos para interpretá-lo e analisá-lo criticamente, permitindo a compreensão do processo de reavaliação da linguagem da internet no ambiente escolar. Acreditamos que “não adianta resistir”, pois temos que pensar a educação associada ao pensar do uso da tecnologia. Isso

deve ser uma atitude constante no pensar dos educadores e especialistas da educação. Pois a existência da internet está muito generalizada tanto na escola pública como na particular. O importante papel do educador é o de preparar o educando para usar criticamente as diversas formas de linguagens e também utilizá-las de maneira adequada. (HAMZE, 2008 apud ALVES, 2014, p.7).

Retornando à análise das respostas às questões, merece também explicação o termo “meme” utilizado em uma das respostas questionamento sobre as características da linguagem da internet. Para Adami (2016, p. 01):

O denominado Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins, em seu livro *The Selfish Gene* (*O Gene Egoísta*, lançado em 1976), cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais como, livros. A síntese de seu livro é sobre o meme, considerado uma evolução cultural, capaz de se propagar. O Meme pode ser considerado uma ideia, um conceito, sons ou qualquer outra informação que possa ser transmitida rapidamente. É comum os Memes se transformarem nos chamados Virais, os quais se beneficiam para divulgar e propagar uma marca e ou serviço.

Dois tipos de Memes mais comuns podem ser Frases, comumente acompanhada de figuras, são informações com tom jocoso e trocadilhos; ou Desenhos, são imagens com traços caricatos ou fotos adaptadas a desenhos.

O período de vida de um Meme na internet pode ser infinito ou efêmero, bem como o seu conteúdo que está sujeito a evoluir ao longo do tempo, pois uma vez postado na web, a informação estará sujeita a comentários, críticas, efeitos negativos e outros tipos de intervenções e reações. (ADAMI, 2016, p.1).

Há que se observar que, para este adolescente já acostumado com o internetês, não há problemas de comunicação, pelo fato de a escrita se aproximar da oralidade. Pelo contrário, é motivo de certo orgulho entre eles, pois demonstra o quão rápido conseguem digitar e, conseqüentemente, se comunicar.

### **Outras observações**

Após a última pergunta do questionário, ao final da página, foi deixado um espaço para colocarem outras observações, caso houvesse. Foram obtidas 25 respostas, apresentadas a seguir:

*Para mim os livros são melhores quando estou sem nada para fazer leio no meu quarto. É um lugar onde estou sozinha e sossegada.*

*O computador é mais legal porque tem coisas que eu gosto.*

*Acho interessante ler na internet pois podemos ler qualquer tipo de livro.*

*Que é mais legal. (o livro)*

*Ler história.*

*Eu prefiro o livro que assim não gasto energia.*

*Eu gosto de ler em livros na minha opinião é melhor, no celular não dá muito para ler.*

*O livro é mais interessante para mim porque é mais legal.*

*Eu acho que a internet é mais interessante.*

*Eu prefiro o livro porque no celular é muito mais difisio (sic) se perder nas palavras.*

*Gosto do computador, por ter emojis isso eu acho muito mais produtivos (sic).*

*Eu gosto de ler na internet, mas prefiro livros porque eu gosto das histórias.*

*Eu fico na internet e leio também fico 24 horas por dia.*

*Gosto de ler em livros porque acho que é mais completo.*

*Eu acho mais interessante (sic) o computador.*

*Para mim o mais interessante de se ler é pelo livro.*

*A trilogia de Harry potter (sic) para mim é o melhor mas prefiro a internet.*

*O livro, nos (sic) aprendemos a ler melhor e escrever corretamente.*

*Prefiro mensagem pelos emoticons.*

*No livro e (sic) mais legal (sic), porque temmas (sic) griadouro (sic).*

*Eu prefiro ler em computador e celular.*

*No celular é mais legal e tem mais coisas (sic).*

*Eu gosto de ler no livro e no celular, mas quando eu estou com vontade eu veio (sic) mais o livro.*

*O livro e o computador por que você aprende mais.*

*Eu acho que é o livro pois tem várias histórias melhor (sic) do que no computador.*

As respostas dos alunos indicam que alguns apreciam tanto o texto impresso quanto o veiculado pela internet. Reconhecem que a leitura do livro auxilia a ler melhor e a escrever corretamente, indicando que percebem as diferenças de linguagem, provavelmente mais próxima da norma culta, encontrada nos livros impressos. Por outro lado, é exatamente a linguagem híbrida da internet, com imagens, sons, abreviaturas que tanto atrai os alunos para a leitura no meio virtual.

Há de se ressaltar, ainda, que a leitura na *internet* se torna muito mais interessante para o adolescente, devido à interatividade que proporciona, característica própria do jovem, que considera primordial a rapidez na comunicação.

Some-se a isso, a facilidade desse meio de comunicação que permite que o jovem leia, escreva e interaja com um gasto mínimo. Aos pais, é necessária a preocupação em saber que conteúdos o jovem está acessando, com quem está se “relacionando” virtualmente e, principalmente, quanto do tempo disponível do jovem tem sido utilizado com os meios virtuais.

Apesar de aproximadamente 70% dos alunos afirmarem que fazem a leitura de algum tipo de livro e serem capazes de citar quais, percebe-se que esta leitura não tem se mostrado eficaz na melhora da escrita. Embora o foco desta pesquisa não estivesse na relação entre leitura e produção escrita, é importante apontar problemas sérios na escrita desses alunos, observados nas respostas ao questionário.

Portanto, é importante que sejam feitas intervenções urgentes para que estes alunos melhorem sua capacidade leitora e, conseqüentemente, escritora. O uso da tecnologia é um fato incontroverso na vida destes jovens, portanto, eles vão continuar a utilizá-la. É necessário que se alie a tecnologia ao cotidiano escolar, situação difícil, haja vista que, nem sempre estamos preparados para a utilização das mesmas.

Dudeneý, Hockly e Pegrum(2016) sugerem que, para os professores que atuarem em ambientes tecnologicamente limitados, o que é bastante comum em grande parte do mundo em desenvolvimento, um dos maiores potenciais está atualmente nos telefones celulares que os alunos possuem e que podem permitir a integração da internet aos contextos educacionais nos quais, de outro modo, isso seria inacessível.

Similarmente ao que ocorre em outros países, os ambientes virtuais de aprendizagem, fixos ou móveis, são uma novidade para a maioria dos sistemas de ensino que ainda não conseguiram encontrar formas de utilizar a tecnologia a favor da aprendizagem,

[...] muitas instituições educacionais e muitos professores, especialmente no mundo desenvolvido, continuam mandando seus alunos desligarem seus dispositivos móveis na porta da classe, frequentemente confinando estudantes em espaços físicos de aprendizagem com pouco ou nenhum acesso a computadores ou acesso à internet. Pode ser, em contrapartida, muito mais produtivo negociar formas pelas quais os estudantes possam usar seus dispositivos móveis no apoio e no incremento de sua aprendizagem linguística durante as aulas, com diretrizes claras sobre qual seja o comportamento aceitável. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM;2016, p.312)

No estado de São Paulo, o uso do celular era proibido em sala de aula, conforme dispõe o artigo 1º da Lei n.12.730, de 11 de outubro de 2007.

Artigo 1º - Ficam os alunos proibidos de utilizar telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário das aulas.

A referida lei havia sido pensada com o intuito de coibir a utilização do aparelho eletrônico em sala de aula, para evitar a distração do aluno ao manusear o celular, *smartphone* ou *tablet*, que, porventura, tivesse levado consigo para a aula.

Considerando a dificuldade do cumprimento dessa lei e cogitando-se sobre a possibilidade de utilizar esses dispositivos móveis como aliados da aprendizagem, no dia 11/10/2017, o Projeto de Lei nº 860/2016, que altera a Lei 12.730/2007, foi aprovado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. A proposta foi encaminhada pelo governador Geraldo Alckmin, em 2016, após pedido feito pelo secretário da Educação, José Renato Nalini. Com as mudanças, crianças e jovens do Ensino Fundamental e Médio poderão utilizar aparelhos em sala de aula em atividades pedagógicas orientadas por educadores. O projeto foi aprovado, portanto é lei o uso de celular em sala de aula, no Estado de São Paulo, para fins pedagógicos. “O ensino prelecional está sendo questionado em todos os ambientes. Se quisermos manter o aluno interessado em aprender, temos de usar a linguagem dele. A linguagem de seu tempo”, afirma Nalini. A SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) reforça ainda que, até 2018, as 5 mil escolas estaduais devem ser equipadas com sistema *wi-fi*. (Portal do Centro do Professorado Paulista, s/p, 2017). É preciso ter em mente que:

Dada a velocidade do desenvolvimento tecnológico, é difícil antecipar diretrizes de uso de novas ferramentas. Por isso, será útil todos nós nos engajarmos em pesquisa-ação para investigar e relatar o valor das novas tecnologias, em nossas salas de aula. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, pág.312).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesta seção algumas considerações sobre os resultados dessa pesquisa cujo objetivo foi analisar a influência das tecnologias da informação e comunicação na leitura dos alunos do 6<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O questionário aplicado aos alunos foi elaborado com perguntas em torno de três eixos:

1<sup>o</sup> eixo- preferências dos discentes: as 14 primeiras questões versam sobre o interesse do aluno em relação à leitura e à internet e o reconhecimento dos gêneros textuais;

2<sup>o</sup> eixo- incentivadores para a leitura: agrupando as informações sobre o comportamento da família, de amigos e da escola em relação à importância e ao incentivo à leitura que transmitem a esse aluno;

3<sup>o</sup> eixo- diferenciação entre a escrita ensinada na escola e a utilizada na internet.

A pesquisa comprovou a preferência dos alunos pela leitura de livros com narrativas extensas na forma impressa. Quanto à leitura dos demais gêneros, a maioria optou pela versão *online*. Uma possível explicação para essa preferência talvez possa ser creditada ao hipertexto, modalidade textual da internet, que, por todas as características apontadas, constitui um formato textual mais atraente para os jovens do que o formato impresso. O primeiro, pelas possibilidades de inserção de outros textos durante a leitura por meio dos *links*, permite uma leitura mais livre. Já o texto impresso exige do leitor uma linearidade que pode se revelar cansativa.

Outro aspecto atraente do hipertexto é a possibilidade de interatividade com outros leitores em tempo real, diferentemente do texto impresso.

No que se refere aos gêneros textuais, podemos apontar, além da preferência por propagandas e notícias, a leitura de gêneros bem específicos da mídia, como é o caso de letras de música, legendas de vídeos filmes do *youtube*, leitura de *status*, instrução de jogos digitais, postagens, *chats* de namoro e mensagens (*Whatsapp, Facebook e Instagran*). A leitura de livros digitais também foi mencionada, mas em menor proporção.

As características dos gêneros presentes na mídia, principalmente no que se refere à linguagem, têm provocado polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social. Isso porque o ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.

A associação de imagens (*emojis* e *emoticons*) também é outro elemento que os escolares dessa faixa etária apreciam nos textos dos diferentes gêneros veiculados na internet. Marcushi (2010) já apontara a plasticidade de alguns gêneros emergentes da tecnologia que permitem uma maior integração entre signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Podemos concluir que os gêneros preferidos são aqueles que veiculam informações - propagandas e notícias- bem como aqueles que promovem a comunicação entre os jovens como é o caso das mensagens nas redes sociais.

Saliente-se que *a linguagem* característica dos gêneros preferidos está muito próxima da oralidade, com abreviaturas, frases truncadas, sem preocupação com correção gramatical. Sendo assim, a preferência pela leitura desses gêneros da mídia não auxilia no desenvolvimento da linguagem escrita mais próxima da norma culta que geralmente está presente nos gêneros presentes nos textos escolares. Cabe ao professor propor atividades práticas para conscientizar os alunos sobre a necessidade de selecionar a variedade linguística mais adequada às várias situações discursivas.

Fazendo coro com Ribeiro, Amorim e Nunes (2016) quando se referem ao papel da escola na sociedade atual no que se refere à inserção das tecnologias:

[...] a escola deve perceber que o uso das comunicações hipermidiáticas já não é uma opção de inserção em espaços de ensino formal. Se essas comunicações já se instauram como fontes essenciais nos processos de transmissão e interação da informação, é urgente que sejam pensadas novas propostas de a escola lidar com essa realidade. Uma vez que os códigos de hipermídias dizem sobre a sociedade pós-moderna na qual vivemos e agem sobre ela, a escola não pode deixar de voltar a atenção para essa configuração comunicativa que utiliza formas de saberes e representatividades cada vez mais pluriformes e instáveis, mas que fazem parte das inter-relações humanas contemporâneas (p.172)

Identificar os gêneros preferidos constitui um ponto de partida para a proposição de atividades de leitura mais motivadoras e eficazes. Nesse sentido, concordamos com França (2011), que ressalta a necessidade de o contexto escolar se aliar à realidade, em relação ao ciberespaço, hoje tão comentado e tão pouco utilizado, ou até mesmo inexistente nas escolas. Segundo ele, não há mais espaço para um ensino de leitura, no qual não se considere a influência e utilização das mídias em sala de aula.

Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) estimulam os formadores de professores, mesmo que timidamente, a estabelecerem uma nova direção na formatação de espaços de aprendizagem, sensibilizando professores para a utilização de estratégias integradoras dos textos midiáticos no ensino da leitura.



O aumento do uso das tecnologias no contexto cultura atual é inquestionável tanto socialmente, quanto na área da Educação, seja para fins pedagógicos ou de entretenimento. A questão que se nos apresenta é: qual a melhor forma de nos beneficiarmos destas tecnologias, tão populares entre os adolescentes, principalmente no quesito leitura? Nesta pesquisa, foi possível entender como as tecnologias de informação e comunicação têm influenciado a leitura de jovens do 6º ano do ensino fundamental II.

Algumas sugestões podem ser apontadas:

-Considerando que os jovens estão usando as tecnologias, principalmente para fins de entretenimento, é preciso que lhes sejam apresentadas outras atividades a serem realizadas tanto em aparelhos celulares, cuja utilização em sala de aula foi aprovada no estado de São Paulo para fins pedagógicos, como nos computadores, com textos variados, inclusive utilizando linguagens mais formais, características dos textos impressos.

- Os docentes, por sua vez, precisam nortear suas aulas, também apresentando o benefício do uso das tecnologias, quando utilizada de forma adequada.

- O investimento na formação de professores que conheçam que conheçam e saibam utilizar-se da tecnologia, para fins pedagógicos é de extrema importância para que sejam capazes de tornar suas aulas mais dinâmicas e atraentes para os jovens.

- Finalmente, e não menos importante, é a implementação de políticas públicas abrangentes e eficazes em relação ao uso das tecnologias no campo educacional.

- Resumindo, com base nas considerações feitas é possível antever um futuro no qual as tecnologias terão um papel cada vez maior e necessitam fazer parte de um conjunto que integre políticas públicas adequadas para a formação de professores para trabalhar nesse novo contexto, bem como para prover as escolas com recursos tecnológicos, ainda muito precário na maioria delas, necessários para desenvolver atividades mais motivadoras que promovam a formação de e de jovens não apenas interessados na leitura virtual, promovendo a qualidade da leitura – independente do formato.

## REFERÊNCIAS

ADAMI, ANA. Editorial. **Revista Info Escola**, out/2016 ,s/p.

ALVES, T. C.M.O apud UCHOA, ALBER, internetês e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL) João Pessoa /Paraíba, Brasil, 2014.

AMORIN, G. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.org

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. Ed. Parábola Editorial. São Paulo: 2007, pg.82.

BARRETO, E.R.L. A influência da internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Espaço acadêmico**, n.106, março de 2010, p.84-90.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo, Martins Fontes. 2003.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTINI, G. A. L., FARAGO, A. C., Formação do leitor: papel da família e da escola. In: **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, 2014, pg.50

BRAGA, D. B., Hipertexto: questões de produção e de leitura. In: **Estudos Linguísticos** v.34 Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP2005, p 02.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental -**IDEB**-apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>. Acesso em: 06/06/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Prova Brasil**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 03/05/2017.

CHAMPANGNATEE, D. M E CAVALCANTI, M.A.P. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Rev. Estud. Comun.** Curitiba, v.16, n. 41, p. 312-326, set. dez. 2015.

CEREJA, W.: COCHARD, T. A. **Coleção Português Linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

COELHO, N. N. Literatura e leitura em tempos de internet, Universidade de São Paulo, **Revista Via Atlântica**, pág. 06, 14/dez/2008.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcionilo, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2016.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elseiver, 2009.

FRANÇA, S. M. M. **Competências cognitivas e cibercultura: um estudo sobre o desenvolvimento de modelos cognitivos de aprendizagem do público jovem que resultam do uso frequente das tecnologias de comunicação digitais**, Tese PUC/SP, 23 de maio de 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez Editora: 1989.

GALLI, F.C.S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global, 3ª edição, 2010, Editora Cortez. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**- novas formas de construção de sentidos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.147- 164.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, 51-1: p. 23-38, 2007.

KOMESU, Fabiana Cristina. Novas formas de construção de sentido. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Novas formas de construção de sentido. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

**LDB**, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein.9394.pdf) Acesso em março de 2017.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, PIERRE. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais** - novas formas de construção de sentidos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Parábola, 2010 a.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCHUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2010 b.

MOURA, J. F. B. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreira e o construtivismo piagetiano**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2009.

NOBRE, L. L. **Influência da Linguagem oral na escrita**. 2011. Relatório (Trabalho de Conclusão de Curso) UFRGS, Instituto de Letras, pág.7,.2011)

PEREIRA, C. L. **Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a pedagogia do digital na educação linguística**. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

PILEGGI, V. H. **A leitura na perspectiva de Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor: na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

PINTO, Leonardo. Internet a língua franca dos emojis. **Revista Veja.com**© Editora Abril, 2016. Disponível em :<http://veja.abril.com.br/complemento/vida-digital/a-lingua-franca-dos-emojis/>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

RIBEIRO, J. da C. L.; AMORIM, R.J. R.; NUNES, R. dos R. Selfies, emojis, likes: representações voláteis e leituras líquidas na era digital. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivro>. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 161-173, jul.-dez. 2016.

RIOS, T. A. Os problemas ajudam a ver e entender melhor a realidade escolar. In: **Gestão escolar**, abril/maio, 2010. Disponível em:<https://gestaoescolar.org.br/.../os-problemas-ajudam-a-ver-e-entender-melhor-a-realidade>. Acesso em: 15 de novembro de 2016.

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

SÃO PAULO - **Lei nº 12.730**, de 11 de outubro de 2007, Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira**. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **São Paulo faz escola**, 2010. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

SCHAFF, A. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentidos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.207-236.

Yunes, E. Hábito de leitura exige mediação entre livros e internet. Entrevista à Agência Brasil, 11/07/2012, por Alana Gandra. Disponível em [http://blogs.uai.com.br/contaumahistoria/internet\\_pode\\_ampliar\\_habito\\_da\\_leitura/Acesso](http://blogs.uai.com.br/contaumahistoria/internet_pode_ampliar_habito_da_leitura/Acesso) em: 20 de novembro de 2016.

**APÊNDICE A**  
**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**TA- TERMO DE ASSENTIMENTO (aluno)**

**Vou ler um convite para você. Você poderá aceitar o convite ou não.**

Convido você, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG \_\_\_\_\_, para participar do Projeto **A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.**

Espero ajudar você a melhorar sua capacidade de leitura para que possa entender melhor o que lê.

A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

As atividades serão agradáveis, mas você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Contudo, se quiser parar de realizar as atividades, poderá falar para mim e o oriento adequadamente. No caso do meu apoio ser insuficiente, posso oferecer encaminhamento para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.

Os benefícios da sua participação serão muitos, principalmente a melhoria da sua capacidade de leitura, facilitando a sua vida escolar.

Seu nome será mantido em segredo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Meu nome é Clarissa Ariadne Orrico

Qualquer dúvida, ligue para mim:

Telefone: (16) 3253-3516

Ou mande um e-mail: **clarissaariadne@gmail.com**

Espero que aceite nosso convite.

**Certificado do Assentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, entendi que a pesquisa é sobre a influência da mídia na leitura e que eu terei que responder a um questionário sobre leitura na mídia e no texto impresso, com a orientação da pesquisadora. Também participarei de

atividades de leitura propostas pela pesquisadora. Os resultados dessa pesquisa ajudarão o professor a propor atividades mais motivadoras para inserir os jovens no universo da leitura. Entendi que se for do interesse dos meus pais, eles estarão recebendo os resultados da referida pesquisa. Aceito participar da pesquisa como voluntário.

---

Assinatura do aluno

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B

### UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### TCLE PAIS- AUTORIZAÇÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL

##### Dados de identificação

Título do **projeto**: A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

Pesquisador Responsável: Clarissa Ariadne Orrico

Telefone para contato: (16) 3253-3516

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

##### **Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por finalidade geral ouvir a voz dos alunos sobre leitura de livros e leitura na internet para entendermos como está se processando a aprendizagem da leitura entre jovens do 6º ano de uma escola pública.
2. Ao fazer parte deste trabalho meu filho contribuirá para que os professores possam avaliar a influência da mídia na leitura dos jovens e possam propor atividades de leitura mais motivadoras para inserir os jovens no universo da leitura do texto impresso que não desconsidere os textos veiculados na internet.
3. Neste projeto, meu filho responderá a um questionário sobre leitura na mídia e no texto impresso, com a orientação da pesquisadora, em horário previamente combinado e que não interfira em suas atividades escolares. Também realizará algumas atividades de leitura aplicadas pela pesquisadora.
4. Meu filho não correrá riscos físicos ao responder ao questionário. Se ocorrer algum constrangimento durante a realização da tarefa proposta, meu filho será acolhido pela pesquisadora que lhe dará todo o apoio necessário, orientando-o sobre a importância de sua participação e dos benefícios para ele e para outros alunos com dificuldades de leitura. No caso do apoio do pesquisador ser insuficiente, poderá ser oferecido encaminhamento para a Clínica de Psicologia Aplicada da Universidade de Araraquara-UNIARA.
5. Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.



7. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato comigo, Clarissa Ariadne Orrico, pesquisadora responsável, pelo telefone (16) 3253-3516, ou pelo e-mail clarissaariadne@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Rua Voluntários da Pátria, nº 1309, Centro, Araraquara/SP, telefone 3301-7263, email: comitedeetica@uniara.com.br.
9. Serei informado sobre o resultado desta pesquisa, se assim o desejar.
10. Os dados referentes a esta pesquisa poderão ser utilizados posteriormente em outros trabalhos, periódicos, revistas especializadas, apresentação em congressos, resguardando o sigilo do nome dos entrevistados e sem ônus aos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a participação de meu filho, como voluntário, não tendo ônus, ou seja, participará de forma gratuita, no projeto de pesquisa A influência da mídia na leitura de alunos do ensino fundamental.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Assinatura do pai ou responsável legal

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C

### UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TCLE - PROFESSORA

#### Dados de identificação

Título do Projeto: A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

Pesquisadora Responsável: Clarissa Ariadne Orrico

Telefones para contato: (16) 3253-3516

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_

#### **Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:**

1.O trabalho tem por *objetivo* geral ouvir a voz dos alunos sobre *leitura de livros e leitura na internet* para entendermos como está se processando a aprendizagem da leitura entre jovens do 6º ano de uma escola pública.

2.Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para o entendimento da influência da internet no processo de aprendizagem da leitura neste momento do processo de escolarização.

3.A minha participação nesse projeto prevê a autorização para a pesquisadora observar algumas aulas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

4. Minha participação será muito importante no sentido de poder, juntamente com a pesquisadora, refletir sobre as práticas de leitura por mim realizadas com os alunos e para a

proposição de novas estratégias de leitura que levem em consideração a leitura no papel e na internet.

5. O procedimento ao qual serei submetida não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação das minhas aulas pela pesquisadora, serei acolhida e orientada por ela que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação.

6. Os resultados das observações serão anotados num caderno de campo com a minha autorização.

7. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.

7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informada dos resultados dessa pesquisa.

9. Serei informada dos resultados desta pesquisa, assim como das propostas de atividades a serem planejadas e realizadas com os alunos pela pesquisadora.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 3253-3516

ou por e-mail: clarissaariadne@gmail.com

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar da pesquisa *A influência das tecnologias de informação e comunicação na leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II*.

Araraquara, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura