



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285 – Km 292

Bairro São José – Passo Fundo/RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Grazielle Tavares

**LEITURA EXPANSIVA: DA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS AOS JOGOS ELETRÔNICOS**

Passo Fundo, abril 2015

Grazielle Tavares

**LEITURA EXPANSIVA: DA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIAS AOS JOGOS ELETRÔNICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da Prof^a. Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

Passo Fundo

2015

CIP – Catalogação na Publicação

T2311 Tavares, Grazielle

Leitura expansiva : da contação de histórias aos jogos eletrônicos / Grazielle Tavares. – 2015.
100 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing.

1. Literatura e tecnologia. 2. Educação – Multimídia interativa. 3. Leitura – Prática. 4. Contação de histórias. 5. Jogos eletrônicos – Aprendizagem. I. Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker, orientadora. II. Título.

CDU: 028.6

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

Dedicatória

No período em que o estudo impera sobre as relações sociais, e o afastamento do pesquisador é inevitável, somente as pessoas que o amam permanecem ao seu lado. Dedico esta dissertação ao meu companheiro de jornada, Leandro, que me encorajou a enfrentar os desafios que permearam esse período. À minha família, que me ensinou que um sonho só pode ser concretizado mediante muita determinação. Às minhas amigas, que se mantiveram fiéis à nossa amizade, mesmo sabendo que muitas vezes eu estaria ausente.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Tania Mariza Kuchenbecker Rösing, por todo aprendizado que me proporcionou, principalmente por me ensinar sobre o entusiasmo e a coragem necessários para desenvolver a leitura e a literatura no Brasil.

Às amigadas concretizadas ao longo do mestrado, que me ampararam pessoalmente, ou por meios tecnológicos, principalmente a Rolcinéia, que segurou minhas mãos depois de longas viagens que se fizeram rotina em minha vida e durante esse período de estudo.

Às pessoas queridas que tanto amo, particularmente meu parceiro Leandro, pelo amor, dedicação e desprendimento para contribuir com o estudo. Aos meus pais, que me deram a oportunidade de estar viva. Às amigas, que estão eternamente em meu coração, e permaneceram comigo em todos os momentos.

À minha querida amiga Delair, que se mostrou companheira e me ensinou sobre paciência e ternura.

Aos empecilhos que surgiram ao longo do caminho, que serviram para meu amadurecimento pessoal e profissional.

Principalmente ao dom divino, pela perseverança para seguir o meu caminho.

Leio com os olhos
Boca e ouvidos
Pele e nariz
Todos os sentidos
Leio comovido
Todos os sentidos
Da vida.

Paulo Becker

RESUMO

O estudo em questão se refere às repercussões que práticas leitoras orais, impressas e multimídiais, apresentadas pela pesquisadora, provocaram em alunos do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública na periferia da cidade de Curitiba. Objetiva verificar como práticas desenvolvidas mediante a oralidade em suportes impressos, multimídiais e por meio de jogos eletrônicos favorecem e contribuem à formação do leitor. Essa investigação se justifica pelo fato de os resultados apontados por organismos de avaliação nacionais e internacionais exibirem dados alarmantes sobre a leitura no Brasil, em se tratando especificamente do meio impresso. Esse estudo está embasado nos preceitos teóricos de Chartier (1998, 2002, 2014), Zilberman (2001, 2008a, 2008b, 2010), Santaella (2004, 2010, 2013), Lévy (2010a, 2010b), Gee (2003), Schwartz (2014), entre outros. O estudo é de natureza qualitativa, desenvolvido, primeiramente, como pesquisa bibliográfica assumindo as peculiaridades de uma pesquisa-ação, propiciando à investigadora interferir na realidade pesquisada, interagindo com os 24 alunos selecionados. Como procedimentos técnicos utilizaram-se análise dos documentos da escola, entrevistas com o público alvo e intervenção da pesquisadora por meio de experiências leitoras aplicadas à turma que participou do estudo. Com a pesquisa descobriu-se que a contação de histórias, quando empregada sem fins educativos, leva o sujeito a envolver-se e a interagir afetivamente com a narração, fatores que contribuem para o desenvolvimento de aspectos estéticos no ouvinte. A leitura do livro impresso favorece a discussão com a família dos alunos pesquisados e seus colegas, e a percepção de pontos de vistas diferenciados, ao mesmo tempo que promove a inserção da cultura escrita. A utilização do *blog* se constitui como forma de aprendizagem, por meio das postagens e da interação entre os participantes da página virtual. A narrativa em múltiplas linguagens instiga a criatividade por meio da construção de história em suportes tradicionais e tecnológicos. Os jogos eletrônicos promovem o envolvimento e a aprendizagem dos discentes durante as partidas, fatores que possibilitam aos sujeitos da pesquisa entender que a leitura expandida envolve outros recursos que se constitui como textos. Por fim, constatou-se que vivências prazerosas tradicionais e diferenciadas favorecem a formação de leitores críticos e autônomos.

Palavras-chave: Práticas leitoras. Contação de histórias. Leitura e tecnologia. Leitura e jogos eletrônicos. Formação leitora.

RESUME

L'étude en question se réfère aux répercussions que les pratiques de lecture orales, imprimé et multimédia présentée par la chercheuse, provoquent chez les élèves de troisième années des séries initiales de l'enseignement fondamental d'une école publique dans la périphérie de la ville de Curitiba. L'objectif est de vérifier comme les pratiques développées par le biais de l'oral avec des supports imprimés, multimédia et jeux électroniques, favorisent et contribuent à la formation du lecteur. Cette investigation se justifie par le fait que les résultats présentés par les organismes de validation national et international exhibent des données alarmantes sur la lecture au Brésil, en traitant spécialement du support imprimé. Cette étude est basé sur les préceptes théoriques de Chartier (1998, 2002, 2014), Zilberman (2001, 2008a, 2008b, 2010), Santaella (2004, 2010, 2013), Lévy (2010a, 2010b), Gee (2003), Schwartz (2014), entre autres. L'étude est de nature qualitative, réalisé premièrement par la méthode de recherche biographique assumant les particularités des recherches faite, permettant à l'investigatrice d'interférer dans la réalité étudiée, en interagissant avec les 24 élèves sélectionnés. Comme procédure technique nous avons utilisé les documents de l'école, entrevue avec le public ciblé et l'intervention de l'investigatrice par le biais d'expériences de lecture appliqué à la classe qui a participé à l'étude. Avec cette recherche, nous avons découvert que raconter une histoire quand employé sans fin éducatives laisse le sujet s'impliqué et interagir émotionnellement avec la narration, facteurs qui contribuent au développement des aspects esthétique de l'auditeur. La lecture du livre imprimé favorise la discussion avec la famille des élèves interrogés et leurs collègues, et la perception des points de vue différenciés, au même temps que la promotion de l'insertion de la culture de l'écrit. Le blog se constitue comme une forme d'apprentissage, par le biais des post et de l'interaction entre les participants de la page virtuelle. La narration en plusieurs langages incite à la créativité par le biais de construction historique par des supports traditionnels et technologiques. Les jeux électroniques promeuvent le développement et l'apprentissage des apprenants durant les parties, facteurs qui permettent aux sujets de l'étude de comprendre que la lecture étendue implique d'autres recours qui se constituent comme texte. Pour conclure, nous constatons que les expériences agréables traditionnelles et différenciées favorisent la formation de lecteurs critiques et autonomes.

Mots clefs : Pratique de la lecture. Lecture d'histoire. Lectures et technologies. Lecture et jeux électronique. Formation des lecteurs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das características dos diferentes tipos de leitor	28
Quadro 2 - Síntese das habilidades do leitor no ciberespaço.....	32

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

h: hora

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF: Indicador de Alfabetismo Funcional

min: minuto

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PR: Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA	17
1.1 Leitura na sociedade tecnologizada	17
1.2 A leitura na escola	19
1.3 Os diferentes tipos de leitor	23
1.4 Habilidades dos leitores no ciberespaço	28
2 FORMAÇÃO LEITORA.....	33
2.1 Práticas de leitura.....	33
2.2 Hora do conto.....	36
2.3 Leitura no impresso.....	39
2.4 Utilização do blog no desenvolvimento da leitura e da escrita	41
2.5 Narrativas desenvolvidas em múltiplas linguagens.....	43
2.6 Jogos.....	46
2.6.1 Jogos eletrônicos, o despertar de novas potencialidades	48
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 Espaço e perfil dos sujeitos da pesquisa	53
3.2 Coleta de dados	55
3.3 Roteiro de desenvolvimento da pesquisa	55
4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.1 Análise do Projeto Político Pedagógico	59
4.2 Entrevista inicial com os alunos	61
4.3 Práticas leitoras orais	65
4.4 Práticas leitoras com livros	69
4.5 Práticas leitoras registradas em blog.....	71
4.6 Práticas leitoras – narrativas em múltiplas linguagens	74
4.7 Práticas leitoras com jogos eletrônicos	76
4.8 Entrevista final.....	79
CONCLUSÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXO.....	89
APÊNDICES	91

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas proporcionam a ampliação de suportes com textos de diferentes naturezas destinados à leitura. No contexto dessa realidade, o livro impresso ainda é considerado o principal instrumento de leitura. Considerando-se que o acesso a esses recursos multimídiais pode se ampliar no meio escolar e nas práticas sociais, é possível que o desenvolvimento de práticas leitoras diferenciadas contribua com o aumento do interesse pela leitura entre sujeitos de diferentes faixas etárias.

O tema da pesquisa é o reflexo que práticas leitoras diversificadas, aplicadas pela pesquisadora, provocaram no público alvo, pretendendo despertar-lhe o interesse de leitura numa concepção expandida¹. O estudo se impôs por estar diretamente relacionado à experiência docente da autora, que trabalhou por seis anos em duas bibliotecas escolares na cidade de Curitiba (PR), em locais distintos ao da instituição pesquisada. Durante esse período, verificou que as práticas leitoras, mesmo esporádicas, despertavam de alguma forma o interesse do aluno em ler os livros apresentados. Por isso, motivou-se a desenvolver uma investigação com o intuito de contribuir, por intermédio de vivências leitoras estruturadas e variadas, com a formação de leitores. A delimitação do tema se dá pela abordagem do estudo voltado ao desenvolvimento da formação leitora de alunos do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, mediante ampliação do conceito de leitura, com a aplicação de práticas, para engrandecer as experiências de leitura dos discentes. O estudo em questão se insere na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor².

Para além da experiência profissional do cotidiano da autora e de sua motivação, justifica-se essa pesquisa pelos baixos índices de leitura de jovens e da população em geral, levantados por organismos de avaliação nacionais e internacionais. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)³ de 2011 constatou que apenas um entre quatro brasileiros tem domínio da leitura e da escrita e que, mesmo com o aumento da escolaridade, não houve melhora nas competências imprescindíveis a uma sociedade letrada. Diante dessa informação, impõem-se reflexões mais profundas sobre os possíveis resultados de uma formação contínua

¹ Leitura expandida não se restringe ao meio impresso, refere-se a desenhos, fotos, som, entre outras possibilidades que podem ser articuladas para ampliar a sua área de atuação.

² Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor: Estudo dos processos de leitura de textos verbais e não verbais, da formação do leitor e do professor-leitor e da transformação dos mecanismos de interação entre leitor e texto diante de diferentes suportes.

³ O INAF retrata os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, estando disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>.

e qualificada dos professores que sejam determinantes no aprimoramento profissional dos agentes pedagógicos, com reflexos entre alunos.

Na pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*⁴, de 2011, considera-se leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses anteriores ao momento da resposta. Constatou-se que há mais leitores entre a infância e a juventude, ou seja, na faixa etária dos 5 aos 24 anos, diminuindo esse número a partir da fase adulta. Outro dado observado é a relação diretamente proporcional existente entre a renda e o acesso a materiais destinados à leitura, principalmente na aquisição de suportes eletrônicos que ampliam o desenvolvimento dessa prática. O fascínio pelo ato de ler aumenta quando há contato com meios diversos, como o jornal, a revista, histórias em quadrinhos, hipertextos, *blog*. As informações obtidas pela pesquisa referida aponta a casa do aluno como o local onde a vivência leitora ocorre com maior intensidade, mostrando como essa atitude se estende para fora da escola.

Para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵, que avalia o desempenho de leitura, de conhecimento de conteúdos matemáticos e ciências, de jovens com 15 anos de idade em 65 países, os dados são alarmantes: no *ranking* de 2009, o Brasil ficou em 53º lugar. Dos vinte mil jovens brasileiros avaliados, 49,6% não atingiram o nível de proficiência, seja por não reunirem requisitos básicos para fazer o exame, ou por não compreenderem textos simples. A prova é extensa, por essa razão exige do aluno entendimento e reflexão. Entretanto, é importante ressaltar que a avaliação não leva em conta a realidade de cada instituição, padronizando os conhecimentos solicitados.

Analisando os dados que constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, especialmente o da cidade de Curitiba, cidade onde vive e trabalha a investigadora, é nítido o avanço do rendimento escolar dos estudantes do ensino fundamental

⁴ Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, instituição de caráter privado, sem fins lucrativos, criada em 2006. Seus recursos são provenientes principalmente do mercado editorial. Destina-se a pesquisar os hábitos de leitura dos brasileiros e fornecer informações para o fomento de políticas públicas, com o intuito de formar leitores e difundir livros. Maiores informações podem ser acessadas em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>>.

⁵ O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos em diferentes países, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O exame acontece a cada três anos, sendo que a cada avaliação foca-se em uma área específica do conhecimento. Em 2009, contemplou-se o domínio da leitura, em 2012 a matemática e, em 2015, o foco será ciências, sendo que mais características e dados podem ser acessados em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

⁶ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), é um indicador desenvolvido pelo governo federal para avaliar a qualidade da educação básica no país a partir de dois critérios: os percentuais de aprovação dos alunos e o aprendizado dos estudantes avaliado por meio de testes em matemática e português, cujos dados complementares podem ser observados em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

da escola pública de educação básica. Em 2013, a capital paranaense obteve índice de qualidade de ensino de 5,9 nas séries iniciais (do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental), acima da média nacional que foi de 5,2. No entanto, é preciso averiguar se esses dados refletem o aprendizado dos alunos avaliados e se os mesmos se referem, especificamente, a ações de leitura compreensiva e interpretativa.

Essas constatações revelam as dificuldades de leitura existentes entre crianças, jovens e adultos brasileiros, podendo se constituir como desafio a ser enfrentado pela sociedade. Também, como objeto de investigação acadêmica, pela realização de estudos e ações que possam contribuir com a ampliação dos índices de leitura desenvolvidos nas séries iniciais do ensino fundamental, por meio de práticas leitoras voltadas à oralidade, meio impresso, suportes multimídiais e jogos eletrônicos. A problematização do estudo pode ser explicitada da seguinte forma: como organizar atividades para que se possa trabalhar a leitura expansiva na sala de aula? Diante disso, foram levantadas três hipóteses: 1) a escola precisa oferecer suportes de leituras diferenciados, e o professor deve estar disposto a utilizar tais recursos; 2) apresentação de roteiros de leituras direcionados ao lúdico e que não esteja restrita a práticas tradicionais; 3) a oferta de equipamentos tecnológicos na escola pressupõe o seu funcionamento pleno.

A pesquisa objetiva, de forma geral, averiguar como atividades desenvolvidas mediante a oralidade, em suportes impressos, multimídiais e com jogos eletrônicos favorecem a formação leitora dos sujeitos pesquisados. Entre seus objetivos específicos pretende: a) analisar o Projeto Político Pedagógico da escola municipal selecionada, com vistas a conhecer o tratamento dado à leitura dentro e fora da sala de aula; b) aplicar práticas leitoras consagradas no meio escolar, acrescentando-se as multimídiais, que ampliem as expectativas de leitura dos sujeitos da investigação; c) observar o envolvimento dos alunos ao longo do desenvolvimento das vivências leitoras, entrevistando-os antes de iniciar a investigação e ao final do trabalho.

A partir do problema apresentado, da explicitação dos objetivos e da justificativa, optou-se pelo embasamento das concepções teóricas de, inicialmente, Chartier (1998, 2002, 2014) sobre leitura em sentido amplo; Manguel (1997), na defesa da necessidade de se conhecer os signos de uma cultura para comunicar-se; Lajolo (1993), no destaque à importância do conhecimento prévio no diálogo entre o leitor, a obra e o escritor. Utilizaram-se, ainda, contribuições de Zilberman (2001, 2008a, 2008b, 2010) acerca da instituição escola, como local que ensina ao sujeito o código escrito e o converte em leitor, para que assimile o conhecimento historicamente acumulado. O perfil dos diferentes leitores, tradicionais e

contemporâneos, foi apresentado na concepção defendida por Santaella (2004, 2010, 2013). Em Lévy (2010a, 2010b), buscou-se o entendimento da formação leitora e da *cibercultura*; Petit (2002) contribui com a importância de descobrir o significado do texto partindo das experiências do leitor. Silva (2008, 2009) embasa a formação do leitor literário. Cademartori (2012) fundamenta a importância do envolvimento do leitor com a narrativa para o enriquecimento de sua subjetividade. Cavalcanti (2002), Busatto (2005) e Carvalho (2012) sustentam o processo de contação de histórias. Rojo (2012) expõe a necessária multiplicidade de linguagens na escola. Lorenzi e Pádua (2012) incluem os *blogs* como ferramenta de interação e de aprendizado. A ampliação de suportes de leitura encontra respaldo na trajetória percorrida pelo Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo (RÖSING, 2010). Jogos eletrônicos entendidos como forma de leitura, divertimento e ferramenta de aprendizagem são embasados nos estudos de Huizinga (2012), Gee (2003) e Schwartz (2014).

A metodologia empregada na investigação foi fundamentada nos estudos de Prodanov e Freitas (2009), Minayo (2011) e Duarte (2011). Assim, o estudo em questão caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica seguida de pesquisa-ação. Os procedimentos utilizados abrangeram desde a análise de documentos da escola, que regem o fazer pedagógico, entrevista com os alunos e intervenção mediante vivências leitoras no contexto das salas de aula pela pesquisadora.

Os sujeitos da pesquisa foram 24 alunos do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, de uma escola municipal localizada na cidade de Curitiba (PR), com idade entre sete e dez anos. Justifica-se a diferença de idade pelo fato de algumas crianças fazerem aniversário no decorrer do ano e de outras terem sido reprovadas em anos anteriores. No início da pesquisa, três desses alunos ainda não haviam adquirido as habilidades relativas ao domínio da língua escrita.

O estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresentam-se conceitos de leitura expandida, que abrangem outros meios além do impresso, com destaque ao virtual. Na sequência, aborda-se a leitura no contexto escolar, que retrata as especificidades para a formação do leitor nas instituições de ensino. Depois, apresenta os diferentes perfis de leitores e descrevem-se os aspectos decorrentes das transformações provocadas pelo uso da tecnologia e as habilidades dos sujeitos que utilizam suportes tecnológicos, diferenciando-os em novatos, leigos e expertos.

No segundo capítulo, abordam-se aspectos relativos à formação do leitor e às práticas leitoras que podem ser utilizadas para esse fim. Parte-se da oralidade pela contação de

histórias com o intuito de envolver os ouvintes e levá-los a utilizar a imaginação. Após, utiliza-se o livro infantil como recurso para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Em seguida, descrevem-se as especificidades do *blog* como possibilidades de registrar e de compartilhar impressões das diferentes etapas de uma prática leitora. Caracterizam-se as linguagens empregadas nas narrativas multimídiais e suas especificidades na formação do leitor. Detalha-se a utilização de jogos eletrônicos, entendida como uma forma de leitura, no processo de aprendizagem e a contribuição da ludicidade na aquisição de conhecimentos.

No terceiro capítulo, apresentam-se as diferentes etapas percorridas pela investigadora para desenvolver o estudo em questão. Expõem-se, detalhadamente, os trâmites para se obter a aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, para atuar na escola selecionada, os passos realizados após consentimento dos órgãos responsáveis. Em seguida, mostram-se os procedimentos para explorar e desenvolver o estudo, e os métodos para observar e intervir na turma de terceiro ano selecionada com sugestões de práticas leitoras diferenciadas.

No quarto capítulo, apontam-se os dados levantados do Projeto Político Pedagógico da escola, especificamente como a leitura é contemplada nesse documento. Na sequência, analisa-se a entrevista inicial com os sujeitos da pesquisa. Após, verificam-se os resultados que as práticas leitoras orais, impressas, virtuais e com jogos eletrônicos provocaram nos educandos. Para concluir, examinam-se respostas dadas pelos alunos à entrevista final que demonstram como os alunos passaram a compreender a leitura a partir das vivências aplicadas em sala de aula.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca das diferentes etapas da investigação e as observações referentes às práticas leitoras desenvolvidas com os alunos, com a pretensão de pontuar essas reações diante das diferentes práticas leitoras, no processo de formação do leitor, na direção dos objetivos propostos para este estudo.

1 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Este capítulo apresenta a leitura no contexto de uma sociedade em que a tecnologia se faz presente. Em seguida, retrata a leitura nas instituições escolares, foca-se no papel do professor para a formação do leitor. Na sequência, são descritas as transformações provocadas nos leitores a partir das mudanças sociais. Para finalizar, diferencia os sujeitos que utilizam os suportes tecnológicos em novatos, leigos e expertos.

1.1 Leitura na sociedade tecnologizada

O ensino e o aprendizado da leitura, normalmente, se iniciam com o apoio da família e em outros e diferentes contextos sociais, mas é nas instituições escolares que o ato de ler, entendido como decifração de letras e palavras, seguidas do entendimento do texto, consolida-se como alfabetização sistematizada. Entretanto, “ler é, antes e depois da leitura do livro, ‘ler’ o mundo, a natureza, a memória, os gestos, os sentimentos” (CHARTIER, 2014, p. 21). A leitura não se restringe à decodificação do conteúdo impresso, mas abrange a compreensão das experiências vividas na realidade do sujeito.

O conhecimento prévio, trazido de berço pelo leitor, é ensinado pela oralidade, pois o aprendizado das representações e dos hábitos de um grupo é ensinado oralmente sob a forma de narrativa. A cultura oral é marcada pela periodicidade com que as proposições são repetidas em voz alta, uma vez que não há possibilidades de guardar as informações para serem utilizadas em outros momentos (Lévy, 2010a). A mudança recorrente altera as narrativas conforme as circunstâncias, visto que a transmissão é sempre recriação. A memória criada pela oralidade é marcada por vivências que são observadas, imitadas e transmitidas.

Ao se inserir em uma cultura, o sujeito realiza a leitura de seu contexto, adquire e constrói conhecimentos e habilidades para decifrar os códigos presentes. A apropriação dessa linguagem auxilia o sujeito a conhecer os costumes e as regras, refletir sobre estas e exercer seu direito perante a realidade como um todo. Para isso, é necessário “reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler” (MANGUEL, 1997, p. 85).

O surgimento da leitura e da escrita possibilitou ao leitor conhecer diferentes mundos, e utilizar esse conhecimento dentro de outras situações. O indivíduo é cercado por suas marcas pessoais, pelo aprendizado que obteve ao longo da vida, cabendo-lhe a função de significar as estruturas do texto, configurando cada leitura como única. Os estudos de Chartier

(1998, p. 152) indicam que “a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido”.

Mesmo com as mudanças significativas da estrutura do suporte de leitura, sejam livros, jornais, *tablet*, computador, etc., cabe ao leitor identificar as marcas deixadas pelo escritor, para reformular as ideias presentes no texto e reconstruir o sentido a partir de sua ideologia. O sujeito, ao ler, decodifica os signos, reflete sobre a mensagem obtida, para então, entender seu significado. Assim, “o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 53).

Essas aptidões são mantidas e utilizadas mesmo com as transformações dos materiais de leitura provocadas pela tecnologia por meio de recursos variados, entre eles a tela de computador, *tablet*, celular, entre outros aparatos tecnológicos, que modificaram a maneira como o leitor se comporta diante desses recursos e os emprega conforme as suas necessidades:

Existe propriamente um objeto que é a tela sobre qual o texto eletrônico é lido, mas este objeto não é mais manuseado diretamente, imediatamente pelo leitor. A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas (CHARTIER, 1998, p. 12-13).

Novas formas de ler promovem mudanças estruturais no texto, devido ao acesso imediato das informações que podem ser confrontadas com pesquisas na internet. Mudanças são provocadas no modo de realizar a leitura, na medida em que há união entre a imagem, o som e a escrita, e as escolhas ocorrerem de maneira não linear. A flexibilidade presente no uso da internet concede saltos qualitativos, trazidos à tona, conforme o desejo do leitor. Esta opção, diferente do fluxo linear próprio do livro impresso, abre caminhos para o sujeito trilhar seu percurso a partir de seu interesse. Apesar dessas facilidades, Santaella (2013, p. 203) alerta que “com tudo isso, não se quer dizer que o modo interativo seja melhor que o impresso, pois há sempre perdas e ganhos, mas pode-se, sim, afirmar que o digital apresenta mais recursos disponíveis”.

A pluralidade de opções ofertadas no ciberespaço⁷ viabiliza, em conjunto com as habilidades adquiridas, realizar várias tarefas concomitantemente. Oportuniza a esse leitor selecionar entre as informações apresentadas, aquela que mais se relaciona com aquilo que procura. A amplitude de recursos tecnológicos e o acesso cada vez mais facilitado permitem ao navegador explorar espaços desconhecidos e ler aquilo que interessa. Estudos de Zilberman (2001, p. 115-116) apontam que

As mudanças decorrentes dos novos instrumentos de computação e multimídia afetam profundamente o processo de produção escrita e de leitura, que se torna, de um lado, mais solitário e menos dialógico, porque resultante da relação do sujeito com a máquina; de outro, porém, apresentam-se alternativas técnicas de manipulação colocadas ao alcance do recebedor, o usuário do mecanismo, a quem se faculta intervir no texto, driblando a proibição imposta pela noção de propriedade intelectual.

A partir dos avanços tecnológicos a relação entre a leitura e a escrita tornou a produção mais intimista, e ampliou as oportunidades de divulgação das ideias que podem ser disponibilizadas na internet. Essas inovações também contribuíram com a alteração do conceito de leitura, antes restrita ao meio impresso, leitura esta que passou a ser visualizada numa concepção expandida que envolve som, figuras, cores, linhas, etc., possibilidades que se ampliam com a articulação desses elementos.

A disponibilidade de recursos de leitura desafia a escola a oferecê-los aos alunos, para que possam se apropriar desse conhecimento e utilizá-los em sua vida. Restringir as aulas ao meio impresso limita as possibilidades desenvolvimento com materiais que podem ser ofertados no âmbito escolar, por isso, é necessário planejar atividades leitoras que envolvam o aluno e que o levem a perceber peculiaridades que envolvem textos distintos.

1.2 A leitura na escola

Com a crise da educação em 1970, e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71⁸, a escola tornou-se, uma vez mais, responsável pelo desenvolvimento da criança e pelo estímulo à leitura. Passou-se a ideia de que seria o meio de se elevar na escala social, por adquirir conteúdos programáticos que capacitariam o aluno profissionalmente. O aprendizado oportunizado pela leitura disponibiliza recursos para que o

⁷ Ciberespaço é o local de comunicação oportunizado pela conexão global entre os computadores.

⁸ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

sujeito possa viver em sociedade com maior autonomia e usufruir melhor dos direitos de um cidadão. Contudo, as dificuldades encontradas no desenvolvimento da leitura no Brasil devem-se às vivências leitoras ocasionais que ocorrem em âmbitos sociais diversos, inclusive na escola, que raramente “[...] se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste principalmente na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir” (ZILBERMAN, 2008b, p. 52).

Para desenvolver práticas de leitura que possam contribuir com a formação do leitor, muitos professores precisam enfrentar grandes desafios, quando não acostumados a envolver-se com o ato de ler. Aos docentes cabe a tarefa de desenvolver criativamente meios para formar indivíduos apaixonados pela leitura. No entanto, quando a formação acadêmica e contínua do professor é deficitária, pode-se pressupor que uma das causas tenha sido a realização de leituras superficiais ou a ausência das mesmas, o que, provavelmente, se constituirá em obstáculos para formar leitores. Aqueles que gostam de ler têm mais possibilidades de tornar as suas aulas envolventes, por não precisarem de receitas prontas, oriundas de livros didáticos. Além do mais, em muitos casos a aprendizagem ocorre por imitação, ou seja, se o aluno observa o professor interagir com textos, sentir-se-á motivado a fazer parte desse mundo. Silva (2009, p. 27) acredita que

É na reflexão coletiva que as leituras dos diferentes professores se cruzam e se interpenetram, acionando o processo de planejamento, estabelecendo os pontos de intersecção dos conteúdos e a integração interdisciplinar das unidades de trabalho. Ou seja, trata-se de um momento de discussão e partilha de experiências de leitura para chegar à decisão sobre os rumos do ensino na escola.

Quando o professor insere em suas práticas cotidianas a leitura, há maior probabilidade de selecionar materiais de qualidade, por dominar competências leitoras que lhe permitem traçar com desenvoltura esse caminho. Para propiciar o estímulo a essa prática é preciso ter clareza do que se espera, e aonde se quer chegar, assim o aluno sente-se seguro para ingressar por esse mundo. Neste sentido, é oportuno lembrar que “o compromisso fundamental do professor é com a organização-transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através de currículo escolar” (SILVA, 2009, p. 26). O trabalho em sala de aula se torna mais envolvente quando há diretrizes para o seu desenvolvimento, por construir sentido com o que se pretende, pois a docência é um ofício e precisa ser executada como tal.

Não se pode perder de vista que o exercício dessa profissão apresenta concepções históricas a respeito do mundo, da sociedade e do sujeito. Compete ao profissional da educação vislumbrar maneiras de mudança, por meio de diálogos, reflexões e da proposição de ações para atrair os discentes ao mundo da leitura. Zilberman (2001, p. 46) comenta que “o avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina”. Percebe-se, assim, que é atribuído à escola o desenvolvimento de práticas leitoras atraentes e criativas, por isso as editoras vislumbram o mercado de vendas de livros didáticos, oferecendo nessas obras modelos de ensino de leitura que dispensam o protagonismo do professor. Acredita-se que planos de aulas são desejos de professores e meios de facilitar a vida desses profissionais, haja vista as cobranças que recaem sobre eles e o pouco tempo que possuem para preparar suas atividades.

Quando livros de literatura infantil e didáticos passam pelo crivo do professor, a obra conquista um número maior de compradores, seja do setor público, caracterizado pelo Estado, ou o privado, indicado para os alunos. Lajolo (1993, p. 67) reforça que “a adesão do mestre a um ou outro título é essencial, dado que se traduz na adoção que multiplica as vendas”. Mesmo que o objetivo das editoras seja comercial, a escola tem como função conduzir os alunos para outros universos, que ampliem seus horizontes. Prática leitora mal aplicada afasta o leitor, uma vez que, ao ler, é necessário reinterpretar o texto a partir de seu conhecimento prévio e de suas vivências.

Ao professor cabe selecionar e oferecer as obras a serem lidas, sem demonstrar preconceitos em relação ao que está sendo considerado um título entre os mais vendidos, e apresentar, a partir dessas propostas, outros títulos, para levar o sujeito a querer conhecê-los. A capacitação da docência perpassa pelo processo contínuo e irremediável da leitura. Por meio dela pode-se atuar e agir, para melhorar a sua prática profissional. Ademais, momentos de lazer a leitura pode ser utilizada como forma de divertimento pessoal, desvinculada das imposições profissionais. “Os gêneros textuais e os tipos de discurso que um professor tem de ler ao longo da sua profissão são múltiplos e desafiadores” (SILVA, 2009, p. 26).

As fórmulas prontas e acabadas, aparentemente com sucesso garantido na difícil tarefa de formar leitores, avançam pelas séries iniciais do ensino fundamental. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹ propõe planos de aulas que envolvem o livro de literatura infantil, numa perspectiva didática, com intuito de sugerir atividades inovadoras

⁹ PNAIC é um compromisso firmado entre o governo federal, o Distrito Federal, os estados e municípios. O objetivo é alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou seja, final do 3º ano do Ensino Fundamental. Mais informações sobre o mesmo podem ser obtidas em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>.

voltadas à alfabetização. Verifica-se no *Caderno de Alfabetização em Língua Portuguesa*, tratando especificamente das questões teóricas, que

levantamentos de larga escala sobre o perfil do leitor brasileiro têm revelado que a escola é um espaço importante para apresentar autores e livros aos estudantes. Porém, a presença dos livros de literatura na escola não significa que eles sejam lidos nesse espaço respeitando-se as características funções de um texto literário (BRASIL, 2012, p. 18).

As tarefas direcionadas pelo PNAIC produzem práticas com fins pedagógicos, por exemplo, o livro de literatura utilizado como recurso para ensinar conteúdos formais, sendo exaustivamente trabalhado para conquistar esse objetivo. Desrespeita, no entanto, a função estética da literatura ao limitar a interação da imaginação do aluno com as obras. Neste sentido, os documentos do PNAIC defendem, teoricamente, que o papel dos livros é “auxiliar no processo de alfabetização e de formação do leitor e proporcionar o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012, p. 24).

Ao oferecer planos de aulas prontos para os professores, exime-se o Estado da responsabilidade de viabilizar meios para tornar a leitura acessível a um grande número de alunos. Não se leva em consideração se os princípios básicos que desenvolvem o interesse pela leitura são respeitados, se as ações são significativas para desvendar o mundo, acessar e interagir com concepções expostas em seu cotidiano. Segundo Lajolo (1993, p. 73),

[...] da perspectiva estatal, a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial – pela via de cursos e treinamentos e publicações – de tais atividades (improvisadas sempre no nível da precariedade das condições materiais da educação brasileira...) não só descompromete o estado da responsabilidade pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe.

Compreende-se, portanto, que os roteiros não podem ser considerados responsáveis pelas práticas cansativas e insignificantes, uma vez que apontam o norte a ser seguido. Eles devem ser um caminho de sugestões que podem auxiliar o professor a desenvolver, a partir delas, outras práticas que visem ao educando. O que não pode se perder de vista é que o professor “lida com esse horizonte, podendo ampliá-lo, modificá-lo ou, se se der mal até encolhê-lo; sem esquecer, contudo, que em qualquer das circunstâncias lhe compete fazer o aluno reconhecer sua existência, entender seus limites e manifestar suas predicções” (ZILBERMAN, 2008b, p. 52-53).

Ainda há professores que entendem a leitura como hábito adquirido, não como comportamento de vida permanente. No entanto, quando realizada de forma mecânica e desprovida de sentido, não há reflexões sobre o que é lido, há apenas uma ação rotineira, em que a interpretação não é realizada integralmente, pelo fato de o sujeito não perceber o real sentido de executar essa tarefa. “Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação” (LAJOLO, 1993, p. 107). Por outro lado, quando há reflexão que coteja leituras realizadas, conhecimentos prévios e a obra estudada, o sujeito pode esmiuçar cada detalhe da publicação, propiciando que o entendimento aconteça pelo prazer de desvendar os signos expostos.

1.3 Os diferentes tipos de leitor

Com o advento da reprodução em série, criada por Gutenberg no século XV, a partir de pesquisas chinesas, as obras tornaram-se acessíveis a um maior número de pessoas. Ao mesmo tempo, despertaram diferentes características comportamentais no leitor, favorecendo a agilidade na leitura e contribuindo para a construção de sua autonomia, dispensando, desse modo, a mediação entre leitores e analfabetos. A produção de livros em série propiciou, ainda, alterações na sua estrutura física, conforme as exigências do público e o lucro que poderia gerar com a comercialização do produto. Os exemplares passaram a atingir maior número de pessoas e puderam ser lidos individualmente em qualquer local (Manguel, 1997).

As mudanças dos materiais destinados à leitura provocaram alterações na forma de realizá-la, situação que provocou o surgimento de diferentes tipos de leitor. Santaella (2004) contribui com estudos para o entendimento desta variedade. A autora define o leitor *contemplativo/meditativo* como aquele que se isola por meio da leitura como se estivesse na sacralidade. A relação estabelecida entre o sujeito e a leitura normalmente ocorre na biblioteca, local sagrado onde o silêncio impera e se estabelece intimamente o contato com as obras. No momento de recolhimento, o corpo do leitor aparentemente está estático na cadeira, todavia, há movimentos como a energia mental e recursos físicos, que apesar de serem imperceptíveis, estão em movimento. Entende que

[...] o perfil cognitivo do leitor do livro, que pretendo aqui delinear, toma como paradigmática a prática que se tornou dominante a partir do século XVI, ou seja, a leitura individual, solitária, de foro privado, silenciosa, leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente; leitura laicizada em que as ocasiões de ler foram cada vez mais se emancipando das celebrações religiosas, eclesíásticas ou familiares (SANTAELLA, 2004, p. 23).

O leitor da idade pré-industrial, do livro estático, do material durável, pode manter seu ritmo, ao contemplar o que é lido e refletir sobre esse conteúdo. Volta-se às páginas quando necessário para repensar e reformular as questões que o inquietam. A segurança em acessar o material desejado é mantida pelo fato de ter em sua volta os bens físicos, duráveis, imóveis e de fácil manuseio. O tempo não define as condições de leitura, o sujeito pode deliciar-se sem urgência com as aventuras de sua imaginação e delimitar a duração que deseja para atividade.

Na sequência, Santaella (2004) especificando os tipos de leitores, destaca que nasce o leitor *movente/fragmentado*, apto a lidar com os diversos ritmos impostos com as inovações da tecnologia, altamente estimulado diante de tantas informações. À luz da Revolução Industrial, muitas pessoas migraram do campo para a cidade. Crescia a necessidade de comunicação mais rápida entre as pessoas, principalmente entre aquelas que tratavam de negócios. Para facilitar esse contato, surgiram aparelhos de telégrafos, telefones, entre outros. Esse leitor aparece com o surgimento dos jornais e das cidades urbanas repletas de signos. A rapidez da nova sociedade transforma o ritmo de atenção e velocidade, passa rapidamente de uma informação para a outra, absorve distintamente cada uma delas. Em seus estudos Santaella (2004, p. 29) define-o como

[...] o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas.

Com as inovações dos meios de produção, a cidade ficou repleta de símbolos tomando conta do ambiente. Por isso, a constituição desse sujeito é reconfigurada e baseada em um novo ritmo de atenção e percepção. A conduta deixa de ser centrada em uma só situação e passa a ser voltada a inúmeras. As linguagens se misturam, cabe a esse leitor a tarefa de entender as informações expostas. O excesso de estímulos, provocado pela inovação tecnológica, não viabiliza guardar em sua memória o conhecimento que aparece diante de si.

Com a proximidade constante dos ícones obtidos por todos os meios, “esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível” (SANTAELLA, 2004, p. 31). O contato com o aparelho de televisão aumentou o enlace entre imagem, som, movimento, assemelhando-se às situações vividas, sem haver distinção entre o real e o fictício.

Na linha do tempo e no curso do desenvolvimento humano, surge o leitor *imersivo/virtual*, caracterizado pelo contato incessante com a diversidade de linguagens e

suportes que decifrando códigos e interagindo com eles. Essa geração não segue roteiros pré-determinados, simplesmente navega no espaço virtual, seguindo seus próprios anseios. Sua orientação não é linear, tampouco sequencial, no entanto tem acesso à globalidade diante de seus dedos. O corpo e a mente sofreram ajustes para se adaptar à decodificação ágil de sinais e rotas semióticas por meio da percepção cognitiva, ligada à utilização do mouse.

Trata-se, na verdade, de um leitor implodindo cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada “clique” do *mouse* (SANTAELLA, 2004, p. 33).

O mundo digital é permeado por convenções próprias, que para serem acessadas precisam ser seguidas. Até certo ponto parece fácil guiar-se por essas regras. Caso não haja grandes intenções exploratórias, basta conhecer algumas rotas que possibilitem navegar na rede. Com esses procedimentos o leitor pode traçar o seu percurso, conforme seus impulsos e necessidades. Essas possibilidades de autonomia plena atraem os usuários para a consecução de seus próprios interesses enquanto usuários.

Diante disto pode-se observar uma não linearidade e a não sequência, sendo o leitor responsável pelas suas escolhas. Santaella (2004, p. 49) complementa que um fluxo linear de texto "como é próprio da linguagem verbal impressa, no livro particularmente, o hipertexto quebra essa linearidade em unidades ou módulos de informação, consistindo de partes ou fragmentos de textos”.

A interatividade é um novo estudo que emerge da leitura do meio digital, tornando o leitor agente da leitura. A ele cabe decidir que caminho percorrer ao final de cada página, escolher se a informação deve ou não ser vista, quanto tempo levará e qual sequência irá traçar. “Quanto maior a interatividade, mais profunda será a experiência de imersão do leitor, imersão que se expressa na sua concentração, atenção, compreensão da informação” (SANTAELLA, 2004, p. 52). Essa comunicação estabelecida entre o sujeito e o ciberespaço, amplia as relações e oportuniza acesso às mais variadas informações.

Tem-se, ainda e por fim, o leitor *ubíquo*, cuja característica principal é ser dotado da capacidade física de estar em um local e virtualmente se projetar em outros. Navega pelos meios cibernéticos ao mesmo tempo em que caminha pelo mundo real. Para Santaella (2013, p. 128), ubiquidade “se define pelo poder de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo”. A mobilidade decorre do fato de os computadores deixarem de ser estáticos com arquivos

peçoais armazenados nas máquinas, e passarem a conectar-se em redes com informações arquivadas em nuvem¹⁰.

Com maior disponibilidade de acesso à internet, e o custo reduzido para a apropriação de aparelhos eletrônicos destinados à conexão na rede, ampliaram-se as possibilidades de interação entre as pessoas. As comunicações se expandiram mediante as facilidades que proporcionaram o uso de e-mail, *chats*, *blogs*, fóruns de discussão e redes sociais. Com a maior sociabilidade disponibilizada pela Web 2.0¹¹, os indivíduos podem compartilhar informações, emitir opiniões e buscar conhecimento conforme seu interesse, já que a conectividade está disponível em tempo integral e pode ser obtida quando interligada a rede.

A cultura digital instala-se de modo a favorecer a venda de dispositivos tecnológicos móveis, com finalidades semelhantes às dos microcomputadores. Gradativamente, o que era necessário realizar pessoalmente, passa a ser possível utilizando o meio digital. Atualmente “fazemos tudo que fazem as pessoas quando se encontram, mas o fazemos com palavras, imagens, vídeos e nas telas das interfaces computacionais” (SANTAELLA, 2013, p. 275). O acesso se dá de forma corriqueira em qualquer ocasião, independente do espaço que esteja.

O espaço físico e o virtual se interconectaram, marca dessa Web, caracterizada pelo espaço híbrido. A posição de optar por mídias diversas e se aventurar por elas, ampliaram as trocas, compartilhamento e participação de informações. O conhecimento passa a ser construído de forma coletiva, como Lévy (2010b, p. 166) aponta:

Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *ciberespaço*, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes.

O leitor ubíquo é identificado pela união entre o movente e o imersivo. Está presente em qualquer lugar ou tempo, transita com dispositivos computacionais pequenos, e até mesmo invisíveis, para todos os lugares. Do primeiro, o novo leitor adquiriu a capacidade de se adaptar ao ritmo da sociedade e de ler os seus signos. Do segundo, adquiriu a habilidade de navegar virtualmente, sem deixar de estar presente fisicamente.

A mente desse novo leitor é dotada da aptidão de atuar em diferentes cenários, processa e responde, ao mesmo tempo, sobre o que ocorre em seu entorno e no mundo

¹⁰ O termo nuvem sugere que o processamento de informações acontece no servidor remoto, os arquivos são armazenados na internet e podem ser acessadas em qualquer lugar, desde que tenha acesso a rede.

¹¹ Web 2.0 tornou-se conhecida a partir de 2004, pela empresa americana O'Reilly Media. Não se refere às atualizações técnicas, mas ao modo como a internet é utilizada pelos internautas. A ideia é tornar o ciberespaço mais dinâmico por meio da interação e participação de seus usuários.

cibernético. Santaella (2013, p. 137) aponta que “são muitas as facilidades que os dispositivos móveis apresentam para que viver e registrar o viver possam se dar simultaneamente”. A sincronia entre o mundo real e digital é observada pela agilidade provocada pelos estímulos dessas realidades, que exige rapidez para atuar nesses âmbitos.

A atenção reduzida é característica dessa nova abordagem, e as opções que a internet oferece contribuem para a mudança de foco. Santaella (2010, p. 304) esclarece que “as tecnologias atuais estão nos programando para sermos continuamente interrompidos”. As tarefas que se apresentam nesse meio exigem habilidades diferenciadas. O olhar torna-se menos detalhista e as atividades não são desempenhadas com tanta qualidade, pelo fato de o internauta ter que adaptar-se, cognitivamente, às mudanças perceptivas que acontecem.

O ensino é ressignificado, na medida em que há aparelhos tecnológicos interligados na internet em tempo integral. Essa conexão possibilita que o aprendizado seja realizado no momento em que o sujeito se sentir inquieto com determinado assunto, ou surgir alguma dúvida instigante. Os grupos se formam a partir dos interesses em comum e se reúnem em busca de soluções para as dúvidas que aparecem. Essa abordagem educativa encontra “novas formações subjetivas da cultura digital e não nos princípios que nortearam as certezas da era moderna em processo de desaparecimento” (SANTAELLA, 2013, p. 125).

Aos poucos os professores começam a apresentar outras linguagens peculiares aos recursos tecnológicos como filmes, fotografias e anúncios publicitários durante as aulas. Entretanto, computadores, *netbooks*, *tablets*, tela interativa, entre outros equipamentos eletrônicos, ainda não são acessíveis em todas as escolas. É preciso mencionar que existem casos em que, mesmo com a disponibilidade desses materiais, estes não são adotados pedagogicamente. Para haver mudanças e para que uma nova “reconfiguração se dê, exige-se a redefinição cabal, a partir dos pressupostos digitais, dos paradigmas pedagógicos herdados do passado” (SANTAELLA, 2013, p. 126).

O desafio que a educação formal enfrenta diante desses diferentes leitores é de integrá-los, complementando as habilidades de cada perfil, para utilizar alavancar a leitura contemplando características, necessidades e desejos de cada um. Independente do suporte utilizado para leitura faz-se necessário encorajar ações que promovam o aprendizado dessas habilidades. Santaella (2013, p. 282) conclui que um tipo de leitor não substitui o outro, e que o “leitor ubíquo não é outra coisa a não ser uma expansão inclusiva dos perfis cognitivos dos leitores que o precederam e que ele tem por tarefa manter vivos e ativos”.

Deve-se levar em conta que o ato de ler é um processo único e próprio de cada pessoa. Quando se depara com uma nova leitura, o indivíduo estabelece o que se espera dela, alinhava

as suas hipóteses e reflete sobre as informações adquiridas. Independente da idade, o leitor pode transitar pelos diferentes suportes de leitura, desbravar novos instrumentos, para isso é necessário estar aberto, seguir as indicações e querer navegar.

Quadro 1: Síntese das características dos diferentes tipos de leitor expostas em um quadro.

Leitor	Característica
Contemplativo/meditativo	A atenção é focada. Preza o silêncio durante a leitura. O suporte de leitura é o livro.
Movente/fragmentado	Atenção deixa de ser focada e passa a ser descentralizada. O leitor é estimulado por tantas informações. Aprende a transitar entre a pluralidade de linguagens e signos.
Imersivo/virtual	Não segue roteiros determinados. Escolhe o caminho a percorrer no espaço virtual. Diversidade de linguagens e suportes.
Ubíquo	Fisicamente está em um lugar e virtualmente em outro. É identificado pela união entre o movente e o imersivo. Atenção é reduzida, olhar menos detalhista. Uso de equipamentos móveis

Fonte: quadro criado pelo autor (2015)

1.4 Habilidades dos leitores no ciberespaço

O uso de suportes tecnológicos, como computador, *tablet* e celular desenvolve habilidades relacionadas a leituras diferentes das empregadas no livro impresso, no cinema e na fotografia. Esses comportamentos foram pesquisados por Santaella (2004), que publicou um livro sobre o percurso realizado pelo usuário no ciberespaço. Suas investigações verificaram o modo como o usuário se inclina diante das ações realizadas, se o ato desenvolvido é natural e se demonstra aptidões para atuar no ciberespaço. Dessa forma, constatou o caminho empregado para trilhar seu aprendizado no mundo digital. Por meio desse estudo, classificou três tipos de usuários no ciberespaço: o *novato*, o *leigo*, e o *experto*. Cada um tem sua forma peculiar de intervir podendo em determinados momentos transpor de um nível para outro, conforme o grau de familiaridade com a rota em questão.

As particularidades do *novato* correspondem às surpresas decorrentes da ação realizada, sugerindo hipóteses como respostas criativas. O novo é aprendido por meio de suposição. Esse grupo iniciante revela

[...] perplexidade diante da tela, parece faltar-lhes compreensão dos signos, dos lugares que ocupam, por que ocupam esses lugares e do que significam. Falta-lhes também destreza para manusear o *mouse* e controlá-lo, falta-lhe especialmente o controle dos objetos representados na tela por meio do movimento do *mouse*, isto é, a sincronia do olho, do tato e da reação motora (SANTAELLA, 2004, p. 69).

O internauta encontra nesse nível o processo de tentativa e erro. As primeiras interfaces digitais, apesar de construídas para serem de fácil acesso, não se assemelham às aptidões adquiridas na leitura e escrita. A interação ocorre por nível mais complexo, necessário à alfabetização semiótica. Antes de obter o entendimento e o fácil manuseio desse recurso, há frustrações que podem desestimular o aprendizado.

Quando não há esse empecilho, pode acontecer de haver tentativa de adivinhação. O navegador torna-se errante pelo fato de não temer o enfrentamento das dificuldades e aprender com as descobertas. Por ser um ambiente estranho, respostas criativas surgem como forma de resolver as questões que se apresentam. Para o explorador, o que importa é o caminho e não o fim. O aprendizado durante o percurso abre-se para adivinhações de sucesso.

As características do *leigo* condizem com pouco contato com determinado suporte ou programa digital. A falta de conhecimento do signo leva o sujeito a andar por caminhos tortuosos e ter dificuldades em percorrê-los. As vielas que contornam o horizonte virtual não são costumeiras, por isso, trazem desconforto em relação ao seu acesso. Desconhecimento do signo impede navegar pelas rotas desejadas. Ansiedade, insegurança, impaciência são alguns sentimentos que despertam durante a ação, resultando em desatenção. Santaella (2004, p. 65) relata em seus estudos características a respeito desse usuário, afirmando que

essa expressão, “aprender a se virar”, é muito justamente aquela que é capaz de indicar traços identificatórios do usuário leigo. Este usuário é aquele que já tem um conhecimento específico de algumas rotas e que vai se virando para encontrar outras. É aquele que examina a situação a cada passo e já sabe eliminar as alternativas falsas e escolher as corretas.

O receio de estragar o suporte leva o sujeito a solicitar auxílio com frequência, até o momento em que se sente preparado para navegar sozinho e escolher os próprios percursos. Quando os primeiros passos são dados com apoio, o indivíduo pode entrar na rede digital. À

primeira vista, os códigos parecem inatingíveis, ao passo que utilizam os recursos, aprendem a manusear e perceber que é necessária autonomia para traçar o próprio destino virtualmente.

O perfil do usuário leigo é justamente aquele que consegue trilhar seu caminho, apesar de não possuir muito conhecimento a respeito do assunto. Com o que possui, distingue as melhores opções e configura as rotas desejadas. Tentativas e erros são a tônica dessa etapa, hesitantes e cautelosos quando precisam buscar alguma informação, conseguindo retornar ao local de origem com o intuito de encontrar a resposta adequada.

A memória é utilizada para selecionar traços específicos e juntá-los apropriadamente, todavia, o leigo tende a apagá-los logo ao término da atividade. Normalmente, utiliza a memória externa, caderno de anotações, para registrar o caminho percorrido quando obtêm êxito e não esquecê-lo. Santaella (2004, p. 111) aponta o perfil desse navegador:

ele procura desvendar estratégias rumo a um desenlace, alimentado pela confiança de que, passo a passo, avanço atrás de avanço, o caminho pode ir se abrindo. Seu método, cujas regras vão se construindo no ato mesmo da busca, é o do estado de alerta para as pistas, o de farejamento de indícios. Para ele, os links da hipermídia não são pegadas de animais inofensivos, mas índices remissivos. Ele lê as pistas dos hiperdocumentos, seguindo seus links para estabelecer entre eles uma ligação plausível. Seguir indícios é a sua bússola intelectual.

Aprende com os percalços encontrados no caminho, que transformam o conhecimento em estratégia de adaptação. O estudo de Santaella (2004, p. 108) propõe que “por ter internalizado as regras do jogo da navegação, sua mente está sob o domínio de hábitos ou associações que fazem com que essas regras gerais suscitem reações correspondentes”. Essas estratégias despertam o potencial necessário para a escolha, porém a sensação corporal torna-a sugestionável. Quando dispuser de outros exemplos, poderá verificar as semelhanças e aplicar a regra aprendida em outras circunstâncias.

O usuário *experto*, por fim, conhece a rota a ser traçada pelo fato de ter passado por ela inúmeras vezes. Por ter se tornado familiar, as soluções encontradas ficam guardadas em sua memória, e quando necessário esse acervo de informações é disponibilizado. As estratégias provenientes desses recursos oportunizam agilidades para tomar decisões. As habilidades perceptivas e motoras dos expertos são imediatas. Os expertos agem de forma instantânea ao selecionar o que desejam, bem como os procedimentos almejados. Com grande desenvoltura, realizam tarefas, demonstram que a repetição leva ao alto desempenho. Santaella (2004, p. 72) reflete sobre a automatização dos gestos, declarando que “é impossível navegar sem estar com a atenção e o pensamento colados nos operadores e nas mudanças dinâmicas que resultam da ação dos operadores”.

A ação desse internauta parte de um caso isolado e consegue deduzir uma propriedade para ser aplicada em outras situações. A finalidade é comprovar algo por meio da adivinhação. Para isso, verifica-se o preceito geral, após a observação, inferindo conclusões e observando a aplicabilidade em outras situações similares. Na dedução a mente está condicionada a um hábito, em cada caso há uma ação correspondente. Cada percepção corporal relaciona-se a uma ideia. “Consequentemente, aquela sensação é seguida por aquela reação” (SANTAELLA, 2004, p. 117). No mundo virtual, o usuário experiente utiliza as conclusões de sua dedução para navegar, são hábitos internalizados que disponibilizam respostas conforme a situação. As regras são conhecidas, incorporadas e aplicadas. Esse leitor imersivo conhece as consequências de suas ações e sabe exatamente aonde quer chegar.

O processo de conhecimento do esquema e da ciência da situação dentro de uma regra, leva à ressignificação e à resposta imediata. A conclusão por estar associada a um princípio diminui o tempo de realização, contudo não abre para ampliar o conhecimento, pois trata-se da automatização de conceitos. A sua memória é de longa duração, os segredos da prática que executa foram desvelados. Os experientes internalizam um grande número de rotas de navegação de rotina. Quando necessário são identificados os esquemas apropriados para uma dada situação, em seguida são adaptados à realidade, e os procedimentos são executados. A reação corporal é acionada antes de ser completada a percepção total. “Tão logo o esquema mental é disparado, ele guia a execução dos procedimentos. Vem daí a rapidez da *performance* dos experientes” (SANTAELLA, 2004, p. 119, grifos do autor).

Diante de um novo desafio, o usuário experiente volta-se aos estágios anteriores, esse processo tem duração inferior, mas compara-se a um usuário novato. O internauta ao navegar segue seus instintos, explora aleatoriamente os ambientes e aprende com essas visitas. Em seguida, orienta-se pela dedução, por erros, autocorreção e avanços, a sua aprendizagem decorre da experiência, para finalmente internalizar algumas regras de navegação e antever as situações.

Independente de qual nível se encontra, pode acontecer um *insight*, que nada mais é do que descobrir a solução para um problema. A mudança inicia-se anteriormente no sujeito e é transportada para a tela. O usuário novato não distingue quais são as respostas que poderá obter a partir de um estímulo. O leigo tem condições de utilizar as regras para aumentar a possibilidade de acertos e diminuir as escolhas aleatórias. Para o experiente o processo flui, dificilmente depara-se com alguma operação que não consiga realizar, consegue visualizar o meio e o fim. Para eles há menos situações que os surpreendam, pelo fato de muitas estarem internalizadas.

O preparo para o aluno adentrar no ciberespaço requer maior interação e intervenção por meio da leitura, da escrita e dos signos virtuais. Dessa forma, amplia-se o acesso ao mundo informatizado e facilita a atuação social. A cristalização do conhecimento, enraizada nas instituições escolares, dá lugar ao dinamismo e a reconstrução do saber. “Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seu grupo de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 2010b, p. 160).

As novas tecnologias propiciam perfis diferenciados, são etapas de aprendizado que o sujeito se encontra. Quando o internauta busca suas áreas de afinidades, o envolvimento amplia-se, conseqüentemente o conhecimento é construído. O aperfeiçoamento relaciona-se a interesses pessoais e não a conteúdos programáticos pré-estabelecidos. Dessa forma, o professor e a escola precisam assumir (ou assume) papel diferente daquele que estão acostumados a desempenhar, instigando a aprendizagem personalizada e também a construção coletiva na formação de leitores para o mundo contemporâneo, para a sociedade atual. É necessário, assim, que se considere os diferentes perfis de leitores e de usuários da tecnologia para se pensar, hoje, a formação leitora.

Quadro 2: Síntese das habilidades do leitor no ciberespaço.

Leitor no ciberespaço	Habilidades
Novato	Não conhece os signos expostos no ciberespaço. O novo é aprendido por meio de hipóteses criativas. As adivinhações de sucesso levam ao aprendizado.
Leigo	Pouco contato com determinados suportes tecnológicos. Trilha sua rota, apesar de conhecer pouco sobre o ciberespaço. Solicita auxílio com frequência. Normalmente utiliza a memória externa para registrar os caminhos que levaram ao êxito.
Experto	Habilidades perceptivas e motoras agem em sincronia. A repetição leva ao alto desempenho. Hábitos internalizados conduzem a situações diferenciadas. Sua memória é de longa duração. Nova situação leva aos estágios anteriores

2 FORMAÇÃO LEITORA

Este capítulo aborda aspectos relativos à formação do leitor por meio de práticas leitoras. Parte-se da contação de histórias com o intuito de desenvolver a imaginação. Em seguida, apresenta-se prática leitora utilizando o livro de literatura infantil como recurso para o desenvolvimento da leitura. Após, demonstra-se as especificidades do *blog* e as possibilidades que apresenta como prática leitora. Logo, discorre-se acerca das linguagens empregadas nas narrativas multimídiais. Por último, detalha-se a utilização de jogos eletrônicos que contribui para a aquisição do conhecimento por meio da ludicidade.

2.1 Práticas de leitura

As práticas de leitura quando abertas à renovação, não se restringem aos clássicos infantis, as atividades podem ampliar o repertório do aluno e favorecer o acesso a diferentes linguagens e recursos que instiguem o leitor a entrar nesse mundo. Na maioria das vezes, são os professores que apontam o caminho para esta descoberta, demonstrando o prazer obtido ao praticar esse ato, por meio da disciplina. Essa mediação tem como papel despertar a leitura criativa,

busca o significado implícito no texto, tenta descobrir significados ocultos, integrar o lido nas próprias experiências do leitor, aplicar as ideias do texto e desenvolver uma comunicação mental criativa com tais ideias (PETIT, 2002, p. 61, tradução nossa)¹².

Roteiros de leituras embasados em aspectos tradicionais, como os livros impressos, trazem experiências com o intuito de formar leitores. A partir deles são utilizados recursos que culminam no ato de desenvolver meios para aproximar o leitor das letras. O contato estabelecido desde a primeira infância é vivenciado por meio da narração de histórias. Esse processo de mediação cria vínculos afetivos, emocionais e cognitivos com a leitura e é de grande valia para o aprendizado.

A capacidade para estabelecer com os livros um vínculo afetivo, emocional e não somente cognitivo, parece decisiva. Assim como o fato de ver seus pais lerem: os

¹² Busca el significado implícito del texto, intenta descubrir significados ocultos, integrar lo leído en las propias experiencias del lector, aplicar las ideas del texto y desarrollar una comunicación mental creativa con tales ideas.

pesquisadores falam a respeito do “exemplo familiar”, de mimetismo e da transmissão por imitação (PETIT, 2006, p. 100, tradução nossa)¹³.

O contexto familiar pode estimular a leitura, desde que haja algum leitor ou alguém com sensibilidade para facilitar esse contato. Experiências vivenciadas na infância despertam no sujeito o desejo de ler em diferentes suportes. Seria ideal que nos primeiros anos de vida, por meio das histórias narradas, a cultura letrada fosse apresentada ao infante, que passa a ter contato com diferentes realidades, que servem de estímulo à sua imaginação.

Quando as crianças iniciam a alfabetização e podem ler por elas mesmas, passam a ver tal prática com entusiasmo. No entanto, quando o aprendizado é desvinculado da diversão, o encantamento é minimizado, para dar vazão ao fazer pedagógico puro e simplesmente. A aquisição da leitura, na primeira perspectiva, possibilita à criança escolher as obras que gostaria de ler e o suporte utilizado para tal fim. O pequeno aprendiz ganha autonomia para navegar por diferentes espaços e desvendar as letras e o mundo. A travessia desenhada pelo leitor traz situações que incitam à viagem em busca de mistérios e aventuras, oportuniza interagir com as experiências vivenciadas pelo personagem. Frequentemente, esses desafios apresentados durante o enredo promovem a identificação do leitor com a história.

Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reação por parte dela, seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado. Afinal, espera-se da narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor (CADEMARTORI, 2012, p. 46).

Na sala de aula, as práticas leitoras voltadas estritamente aos interesses pedagógicos podem afastar o leitor dos livros. Tais atividades tornam-se pouco atraentes por estarem voltadas preferencialmente para o aprendizado de conteúdos programáticos, sem levar em consideração a ludicidade da proposta. Quando as avaliações tradicionais predominam, a proposta perde o valor, pois a leitura distancia-se do prazer e do entretenimento. Raramente o contexto escolar prioriza a leitura como atividade permanente. Como não há entendimento intrínseco das transformações que emergem por meio da leitura, os eventuais projetos são compostos de forma fragmentada e destituídos de sentido, sem objetivos claros e procedimentos metodológicos coerentes.

¹³ La capacidad para establecer con los libros un vínculo afectivo, emoción, y no solamente cognitivo, parece decisiva. Así como el hecho de ver a sus padres leer: los investigadores hablan al respecto de “ejemplo parental”, de “mimetismo” o de transmisión por “imitación”.

É extremamente importante escolher com rigor os materiais que serão empregados na formação do leitor. No que se refere aos livros destinados às crianças, é necessário averiguar as ilustrações, já que “abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que estabelece interação com o verbal” (CADEMARTORI, 2012, p. 51). Proporcionar o contato com obras dessa natureza desperta o desejo de desfrutar de outras leituras. O texto verbal não é projetado por meio das imagens, ao passo que as ilustrações não são recriadas pela escrita.

Os títulos destinados ao público infantil têm se proliferado a cada ano; narrações com diferentes abordagens inundam as livrarias. Contudo, é preciso observar o valor literário e artístico que possuem, para indicar livros de qualidade para as crianças. Alguns escritores levam em consideração as solicitações das editoras, que procuram atender ao clamor pedagógico de professores que precisam trabalhar determinado tema. Outros buscam criar histórias que levam a imaginação ao êxtase, talvez menos solicitados pela escola, mas com grande apreço pelos leitores. Cademartori (2012, p. 50) complementa, “não se pode esquecer que um escritor de literatura infantil cria, por via da imaginação, por meio de uma linguagem própria, um modelo do mundo com traços muito peculiares”.

A formação do leitor requer práticas que oportunizem o contato com a diversidade de suportes de leituras, para atender às características e expectativas de cada indivíduo. Desta forma, o professor poderá utilizar tanto os recursos impressos, como outros suportes de linguagens. Frente aos diversos materiais, o leitor reage de maneiras diferentes, adaptando-se à realidade de cada situação.

A literatura está além da linguagem verbal, engloba aspectos que têm como objetivo decifrar e utilizar os signos presentes na cultura letrada. O leitor pode se apropriar desses elementos que ampliam a possibilidade de inserir-se socialmente. As inovações tecnológicas expandiram os recursos que podem ser empregados para a leitura, sem que o livro impresso seja desprestigiado. Nesta direção, as práticas leitoras multimídiais permitem ao leitor definir os caminhos a serem seguidos, ao criar sua rede conforme o seu interesse. O ciberespaço, quando utilizado com objetivos definidos, possibilita ao sujeito a construção do conhecimento ao delinear os percursos a serem executados. Essa aprendizagem, para ser interativa, “depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores)” (ROJO, 2012, p. 24).

Assim sendo, ressignificar as práticas de aprendizado pelo viés da tecnologia pode aproximar o sujeito do conhecimento, trazendo movimentos para o currículo escolar, ao aplicar os conceitos pedagógicos que têm como principal função fomentar aprendizagens

significativas, ou seja, “que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27).

O uso das diversas linguagens oferecidas no meio educacional pode tornar as práticas leitoras mais atraentes e eficazes. Para tanto, é necessário quebrar paradigmas que propõem como único recurso disponível de leitura o livro impresso, e abrir-se para novas perspectivas e recursos que despertem no sujeito o interesse pela leitura, privilegiando, no contexto escolar, a formação leitora.

2.2 Hora do conto

A hora do conto é uma das práticas mais usuais entre os profissionais que trabalham na formação do leitor. Quando bem executada, a ação envolve o público e fomenta o desejo de conhecer outras histórias, pela voz do narrador ou pela busca de outros livros. Contudo, para atingir o interesse dos ouvintes é preciso que a performance seja realizada de modo a cativá-los e trazê-los para o mundo em que a fantasia rege soberana.

Muitos acreditam que a narração, por ser amplamente exercida, é um ato simples, que basta abrir um livro e contar uma história, sem ao menos escolher a obra a ser trabalhada, sem prepará-la para dar vida, ritmo e torná-la envolvente. No entanto, cada detalhe deve ser bem planejado, pois durante esse momento são desenvolvidas “além do incentivo à leitura, o desenvolvimento do gosto literário, a ampliação da sensibilidade estética e das capacidades expressivas do jovem leitor” (CARVALHO, 2012, p. 85).

A prática milenar de narração perpetua seu encanto em diferentes nichos sociais, que usufruem dessa arte como meio de atrair outros indivíduos. O contador, ao cuidar minuciosamente dos detalhes, incluindo o espaço de acolhimento destinado para tal ação, transmite confiança ao receptor que permite ser conduzido pelas amarras do texto. Cavalcanti (2002, p. 65) complementa essa perspectiva afirmando que

existe todo um ritual na contação de histórias que, de alguma forma, mesmo nos dias de hoje deve ser levado em consideração. Contar um conto exige que se prepare devidamente o ambiente. Que os ouvintes sejam preparados para a entrega, que possam confiar naquele que narra.

As histórias podem ser escolhidas conforme as características do público alvo, bem como para atender aos objetivos almejados. Para tanto, é preciso selecionar entre as técnicas

de narração aquela que pode tirar do papel as letras, para dar cor, forma, sentimento, emoção e vida para o texto. Carvalho (2012, p. 81) declara que “não há como discordar do fascínio e encantamento que uma história bem contada pode exercer em indivíduo de qualquer idade, suscitando, sobretudo na criança, o desejo de ouvir mais histórias, de lê-las também nos livros”. Há diferentes formas de contar histórias; alguns optam por livros, outros usam fantoches, e há o meio mais tradicional, em que o contador não usa nenhum desses recursos. Quando esse meio mais antigo é escolhido, acredita-se que a imaginação pode utilizar todo o potencial, para visualizar as situações narradas, tornando os participantes mais criativos frente às situações diárias. Os contos sugerem múltiplos significados, desvendam com mais clareza o mundo de maneira suave e natural, sem que o ouvinte se sinta invadido ou coagido.

Quando situações que se assemelham à vida do espectador aparecem durante o percurso narrativo, despertam o interesse em ouvi-la, conhecer os caminhos apontados para resolver situações conflitantes e de difícil entendimento. O relato de dramas existenciais envolve o sujeito na trama, pois “narramos, sobretudo, para nos salvar pela palavra da nossa condição lacunar, faltosa e incompleta. Comunicar o visto, sentido e interpretado é, também, uma forma de dizer de nós e representar para o outro e, por conseguinte, dar sentido à vida” (CAVALCANTI, 2002, p. 23).

Para tocar o sujeito, o local silencioso é indispensável, de modo a evitar barulhos que venham a dificultar a concentração do contador e dos ouvintes. Paredes de cores claras são indicadas para concentrar e prender a atenção do público. Esses cuidados se referem sobre o instante em que o narrador entra delicadamente na subjetividade do ouvinte e o leva a desfrutar de momentos em que a harmonia prevalece entre os envolvidos.

O ato de ouvir histórias desenvolve no público o interesse pela leitura, mediante a conjunção da realidade e da fantasia, oportunizando o acesso à cultura letrada e a apropriação da língua como forma de inserção social. Este fato leva a escola ao resgate dos contadores de histórias, ao passo que muitos têm se debruçado de maneira inconsequente sobre essa experiência, sem ao menos procurar formação para reger a sua prática. Apesar dos esforços em desenvolver tal atividade, poucos resultados têm se alcançado, “nem sempre o professor tem as características necessárias ao bom narrador e então, em vez de encantar, desencanta” (CAVALCANTI, 2002, p. 73).

No ambiente escolar, a hora do conto normalmente culmina na elaboração de desenhos ou materiais que poderão ser, posteriormente, expostos em local a ser apreciado, para mostrar à classe docente e aos pais que atividades são realizadas mesmo durante a prática leitora. O registro por meio de ilustração ou da escrita constitui-se como fator essencial para ganhar

credibilidade entre os frequentadores da escola. Contudo, essa obrigatoriedade, após o conto, desfaz a sua leveza, primeiramente por ser, muitas vezes, destituída de sentido e ser direcionada para objetivos didáticos. Em segundo lugar, por distorcer características pertinentes à leitura enquanto prazer e divertimento.

Como nem sempre há entendimento das nuances que recaem sobre a contação de histórias, há professores que não a veem como arte, mas como recurso para trabalhar conteúdos formais, o que distancia a percepção da obra do seu valor estético. Diante da arte, o foco de ensinar conteúdos programáticos ou lições de moral deve ser relegado a segundo plano, para dar vazão ao aspecto sensível, lúdico e envolvente. Ao entrar em contato com o conto, o ouvinte pode interpretar a obra, conforme as suas experiências pessoais. Nesse momento de união haverá somente o narrador e o espectador, que poderá ressignificar a obra conforme os seus anseios e limites. A saber:

O contador de histórias cria imagens no ar, materializando o verbo e transformando-se, ele próprio, nesta matéria fluída (*sic*) que é a palavra. Ele empresta seu corpo, sua voz, seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado” (BUSATTO, 2005, p. 62).

Quando o interesse pela leitura é promovido pelo conto oralizado, abre-se caminho para buscar outras histórias em diferentes meios, mediante livro ou ciberespaço, e ampliam-se as possibilidades de encontrar o que se deseja. Programas televisivos que primam pela contação de histórias são desenvolvidos para seduzir o público. Ao mesmo tempo essa programação favorece o acesso à cultura letrada, possibilita ao leitor desvendar o mundo e a si mesmo pelo viés da narração, sem o desconforto de ter que realizar uma atividade, ou ser avaliado ao final da apresentação.

A tecnologia adentra o mundo literário, sendo empregada em diferentes contextos. Diante desse cenário, programas de televisão têm propiciado a contação de histórias, focando-se preferencialmente nas crianças, como meio de oportunizar o acesso a elas sem intuito pedagógico. Pode parecer impessoal a maneira como é realizada, contudo oportuniza o contato com o conto narrado por meio de um contador profissional, e atinge mais pessoas. Essa prática é amplamente vista como formadora de leitores, e sua influência tem abarcado diferentes suportes tecnológicos para promover-se. Percebe-se que “o contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias” (BUSATTO, 2005, p. 29).

Por saber que o uso de recursos tecnológicos adentram os recônditos mais improváveis, e penetram fronteiras longínquas, é interessante observar como desbravar esses

universos. Por isso, a fim de favorecer a formação o leitor, é importante o uso de narrações de histórias gravadas para serem assistidas posteriormente. Independente de a contação ocorrer por meio tradicional ou tecnológico, o importante é que de fato ela seja executada, de modo a despertar o interesse no sujeito em ouvir histórias e tornar-se autônomo para buscar as leituras que mais lhe agradam.

2.3 Leitura no impresso

As crianças conhecem o meio impresso antes de iniciarem o percurso escolar. Em se tratando de literatura infantil, os diferentes signos – verbais e não verbais – colaboram para o significado do texto. Aos poucos a leitura desses códigos é aprendida pelo leitor, mas é com a alfabetização que ocorre a decodificação dos sinais gráficos, que levam ao mundo letrado. Os livros destinados às crianças não podem se limitar ao ensino de conteúdos, devem abranger os princípios que fomentam a imaginação como princípio artístico.

Inicialmente, as crianças que se aventuram sozinhas pela leitura apresentam seus limites pessoais. Algumas sentem dificuldades em decodificar palavras, ou entender frases, outras não persistem até o final do texto. As obras destinadas a esse público utilizam poucas frases, as ações entre o conflito e a solução são apresentadas de modo mais acelerado, por isso exige-se menos complexidade linguística e semântica, para facilitar a compreensão do texto. Entretanto, não se pode perder de vista “a qualidade literária da obra, enfatizando os aspectos ficcionais e sua tradução gráfica em livros. Sem isso, a narrativa não seduz o leitor [...]” (ZILBERMAN, 2010, p. 127).

A aquisição de conhecimentos já acontece antes de o aluno entrar na escola. Há um universo à sua volta representado por jornais, revistas, mídias, jogos eletrônicos, inclusive as histórias contadas fazem parte das experiências trazidas pelo sujeito. Essas perspectivas constituem o ser humano e contribuem para relacionar esses conhecimentos com a leitura realizada. A identificação das convenções de leitura e das marcas facilita a compreensão do texto, que conta com as contribuições do leitor para concretizar o sentido. Zilberman (2010, p. 43) complementa que “esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto, decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente”.

O leitor iniciante aprende que, ao longo do texto há normas explícitas e implícitas, que podem orientá-lo para intervir com criatividade no texto, imaginar o que poderia ter acontecido, preencher as lacunas – os não-ditos – e assim ressignificá-lo. Ao alinhar as

informações do livro com seu conhecimento prévio, a obra torna-se coerente. Essa situação é percebida, na medida em que o indivíduo decifra os códigos para concretizar a leitura.

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história de suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu (LAJOLO, 1993, p. 106-107).

Quando a recepção deixa de ser passiva, o leitor passa a interagir efetivamente com o texto, em um processo ativo, com diálogos entre quem escreve e quem lê. Ao trazer seu conhecimento prévio, cada sujeito terá acesso a suas marcas culturais e poderá contribuir com o texto. Apesar dos indicativos apresentados no decorrer da leitura serem semelhantes, os caminhos escolhidos pelos indivíduos não são os mesmos. Dessa interação, abrem-se oportunidades de vislumbrar mundos ainda não descobertos e propiciar entendimentos diferentes sobre o mesmo assunto.

O texto é reconstruído pelo leitor, por meio das pistas deixadas pelo escritor, e pelos padrões culturais estabelecidos que o direcionam. Dessa forma, o significado que se confere ao ato de ler depende da cultura do leitor. Independente dos valores pessoais, ao defrontar-se com uma obra, diferentes sentidos sensoriais são acionados para recebê-la, o que, na percepção de Manguel (1997, p. 277), pode ser indicado como

os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Diferentes habilidades podem ser acessadas no momento da leitura, de modo que o sujeito possa usar seus atributos para desvelar a comunicação perpassada diante de si. A cada apreciação novos conhecimentos são incorporados, seja para cotejar com as próximas leituras, ou para somar a sua experiência pessoal e intransponível. “Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal” (MANGUEL, 1997, p. 54).

O interesse pela leitura pode ser despertado quando aproxima o leitor do texto, especificamente do livro infantil, uma vez que as ilustrações são essenciais para prender a atenção do sujeito que está em processo de alfabetização. Ao mesmo tempo provoca o

interesse em decifrar o código escrito, já que as linguagens imagética e verbal, normalmente, se encontram no mesmo texto. Zilberman (2010, p. 149) aponta que “se esse princípio é válido para todos os leitores, é ainda mais decisivo no caso das crianças, cuja curiosidade é grande, estando sua atenção fortemente voltada para o visual”.

Livros de qualidade seduzem o leitor, proporcionam diversão e aprofundam relações humanas em diferentes âmbitos. A leitura contribui para o posicionamento perante a sociedade, principalmente em se tratando da literatura que fortalece o imaginário infantil. Tal situação contribui para desenvolver a criatividade, acionada quando há a necessidade de resolver dificuldades que se apresentam ao longo da vida.

2.4 Utilização do *blog* no desenvolvimento da leitura e da escrita

Com o acesso à internet cada vez mais facilitado, surgiu entre os seus usuários, conhecidos como internautas, o interesse em expressar suas opiniões e divulgar seus trabalhos publicamente. Muitas vezes essas ideias, quando escritas em diários ou em outro lugar, eram renegadas a gavetas, esquecidas ou extraviadas com o tempo. Com a internet abriu-se a possibilidade de divulgação desse material por meio dos *blogs*, que têm como atributo a interatividade, ou seja, estão “abertos a comentários e intervenções dos possíveis leitores” (SANTAELLA, 2013, p. 205). Esse gênero é amplamente utilizado para diversas finalidades como comentar, opinar, relatar situações, tratar sobre diferentes assuntos, entre outras possibilidades.

Semelhante a um diário virtual, o *blog* possui ordem cronológica das postagens e pode ser constantemente atualizado. Quando criado, era o meio empregado principalmente por adolescentes, para narrar seu cotidiano. Aos poucos, conquistou outro perfil de público, que passou a empregá-lo para divulgação de cunho artístico, profissional, educacional, entre outras formas de expressão e comunicação. Espaço híbrido que comporta, no mesmo lugar: som, escrita, vídeos, fotos e *links*. É válido ressaltar que essas atividades só são possíveis graças à tela de computador e à internet, suportes atuais de leitura.

Com os *blogs* é possível acessar as informações em tempo real em qualquer parte do mundo, e interagir com os leitores da página por meio de comentários. O *blog* é atraente pelo fato de não exigir domínio técnico ao utilizá-lo, nem de pagamento para criar e acessar a página. Aquele que lê e escreve em seu próprio *blog*, é denominado *blogueiro*, emprega-se a mesma denominação para quem interage por meio de comentários. Tomando as palavras de

Rettenmaier (2009, p. 79) “os blogueiros não são apenas egos expressivos; podem ser também especialistas em áreas de cultura, da política e do comportamento, etc.”.

As imagens e sons, quando articulados com a escrita, tornam a divulgação de ideias envolvente, alternativa para atrair mais seguidores no *blog*. Nesse ambiente o conhecimento é construído em conjunto, na medida em que há atualizações constantes e interferências realizadas pelos participantes. Não há verdade absoluta e pré-estabelecida nesse gênero textual, o aprendizado ocorre coletivamente, todos podem se expressar com liberdade. Ao leitor cabe a tarefa de filtrar as informações obtidas e cotejar com as leituras realizadas, pois

o *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura no *blog* e por meio dele (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 40).

O *blog* permite aos escritores que se expressem sem a coerção de canais editoriais, que se comuniquem diretamente com o leitor, ao mesmo tempo em que os participantes comentam as suas impressões, como em um diálogo face a face. O ato de intervir por meio de comentários mantém viva a página, e tem a mesma relevância que as postagens inseridas pelo seu “dono”. A natureza do *blog* não apresenta o conhecimento como pronto e acabado, escrito somente por pessoas eruditas, mas mostra a beleza da construção do aprendizado pela transitoriedade textual emitida por meio de atualizações. Pelo fato de não seguir a padronização de conteúdos, abre para que interessados se envolvam em debates e apresentem seu ponto de vista sobre o tema em questão. “O computador dessa forma permite mais que a pesquisa; dá a abertura à produção dos alunos em um novo canal de publicação, de leitura indefinidamente ampla” (RETTENMAIER, 2009, p. 84).

As práticas de leitura e escrita, promovidas por meio do *blog*, permitem que pessoas com interesses comuns discutam assuntos de forma prazerosa sem a obrigatoriedade de análise de currículos. A livre participação promovida por esse meio não permite segregações, qualquer pessoa pode contribuir com postagens sobre o assunto levantado, não há distâncias sociais ou geográficas que afastem o contato com o outro. Normalmente, cada página possui seguidores que se aproximam por terem interesse na mesma temática.

Quando o sujeito escreve no *blog*, espera mais do que se expressar, deseja saber a repercussão de seu comentário, ou seja, como foi a recepção da informação vinculada. Dessa forma, são várias vozes em um único ambiente, avaliando o mesmo assunto. “O trabalho com *blogs* permite a qualquer momento o debate sobre a própria natureza do conhecimento”

(RETTENMAIER, 2009, p. 84). A construção do conteúdo é realizada por diversas mãos, cada uma valoriza diferentes aspectos do mesmo ponto de vista.

Esse gênero textual pode abrir-se para aprendizagem referente a práticas leitoras, pelo fato de oferecer aos *internautas* espaço para divulgar suas ideias sobre o assunto tratado. Quando utilizado no meio escolar pode levar a “refletir sobre a utilização do *blog* ou de outras ferramentas computacionais nas séries iniciais como novas tecnologias para o planejamento do ensino e para a incorporação de novas práticas letradas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 53). Quando o *blog* for utilizado como recurso para o ensino, poderá despertar nos alunos o interesse em argumentar, contrapor, concordar, manifestar sua opinião e desenvolver o uso da língua na prática.

Na medida em que o professor tiver meios de contemplar os recursos multimídiais em sua ação docente, essa ação implicará o desenvolvimento de aulas mais vinculadas à realidade, com aprendizagens de pontos importantes para a atuação social. Sendo assim, a escola pode construir bases teóricas e práticas para ensinar o aluno a ler o mundo e atuar na sociedade a cada inovação tecnológica que venha a fazer parte de sua vida.

2.5 Narrativas em múltiplas linguagens

O ciberespaço, com sua composição multifacetada e pelas alternativas de acesso ao conhecimento, atrai público interessado em navegar por ele, com vistas a usufruir dos benefícios proporcionados por esse meio. Para agir com desenvoltura e explorar com maior propriedade as opções tecnológicas disponíveis, é preciso desenvolver habilidades específicas que correspondam às exigidas pelas práticas leitoras multimídiais.

O multiletramento é uma das competências requeridas pelas inovações tecnológicas. Normalmente engloba a cultura do aluno juntamente com diferentes gêneros, mídias e linguagens. Ao se apropriar desse conhecimento, pode acessar outras visões de mundo e até mesmo se aprofundar em novos repertórios. Os estudos de Rojo (2012, p. 22) apresentam o conceito de multiletramento norteado por dois tipos específicos existentes na sociedade atual, “no sentido da diversidade cultural da produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem”. Ambos os sentidos são unânimes em salientar algumas características importantes, entre elas a interatividade presente em diferentes espaços, que permite ao sujeito expressar sua opinião. Essa especificidade auxilia na construção coletiva do conhecimento. Tomando as palavras de Rojo (2012, p. 25)

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, *designs* não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”.

O conhecimento, até então concebido como patrimônio, é disponibilizado e criado conforme o interesse de cada um, o processo é mais que interativo, é de colaboração. As informações hipertextuais passam a ser compartilhadas na rede, essas peculiaridades facilitam a sua apropriação e modificação. Tal situação só é possível pela Web 2.0, que disponibiliza o arquivamento de documentos em nuvens. Esse termo sugere “o armazenamento e processamento de dados e prestação de serviços de grandes complexos de dados através da internet” (SANTAELLA, 2013, p. 42).

A interação por meio de textos, ou suportes que permitem a comunicação entre os sujeitos, agrega pela colaboração às produções desenvolvidas coletivamente. Por estarem disponíveis de forma global, rompem com as relações de posse, todos podem acessar e conhecer determinado conteúdo disponível na rede, por intermédio da nuvem. Lévy (2010b, p. 59) complementa que “o navegador pode tornar-se autor da maneira mais profunda do que ao percorrer uma rede preestabelecida: ao participar da estruturação de um texto”.

A comunicação passou a empregar diferentes linguagens convergidas pelo computador. Essa inovação tecnológica amplia as possibilidades de criação e divulgação do material por meio de mídias entendidas como “o suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a Internet, por exemplo, são mídias” (LÉVY, 2010b, p. 64). Cada um desses recursos possui características específicas que despertam no sujeito modos de recepção diferenciados. A relação entre os envolvidos durante a comunicação e o dispositivo empregado para a socialização determina o modo de recebimento das representações e o entendimento da mensagem transmitida.

A escrita configurada com recursos diferenciados transforma os textos criados na escola, em que predominava a preocupação com aspectos linguísticos, em criações que se unem ao modo tradicional, demonstrando aspectos visuais, sonoros, artísticos e tecnológicos. Compor uma história com essas linguagens diversas “estará mais próxima da montagem de um espetáculo do que de uma redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático” (LÉVY, 2010a, p. 109).

O acesso a múltiplas linguagens abre-se para distintos comportamentos de aprendizagem. O aspecto fluídico exige outras formas de interagir com os signos presentes. As novas tecnologias desafiam a educação formal a propiciar o contato com a pluralidade

linguística, e ressignificar os planos de aulas cristalizados. Para isso, de acordo com Lèvy (2010a, p. 109), é necessário

inventar novas estruturas discursivas, descobrir as retóricas ainda desconhecidas do esquema dinâmico, do texto de geometria variável e da imagem animada, conceber ideografias nas quais as cores, o som e o movimento irão se associar para significar.

A tecnologia suscita novas formas de aprendizagem ao mesmo tempo em que expande a criação de textos provenientes da composição da diversidade de linguagens. As ações no meio virtual passam a ser desenvolvidas pela sutileza, ao utilizar as pontas dos dedos para ler e se comunicar. Corporalmente há transformações, referentes ao modo como se desencadeia a leitura, efetivada pelos dispositivos empregados nesse ambiente. Santaella (2010, p. 193) relata que

a inteligência humana se desenvolve em paralelo com o aumento da precisão manipulatória e não pela intensificação da acuidade visual. No momento em que essa precisão manipulatória entra em cena, entra também a personagem responsável por essa sutileza: a ponta dos dedos. Esse personagem não exerceria seu papel na ausência de informação sensória.

Foram exigidas modificações corporais para utilizar os suportes desenvolvidos para as práticas leitoras; o uso desses recursos torna-se cada vez mais expressivo. Em razão dessas inovações, o perfil do leitor altera-se para adaptar-se a essas novidades. Dessa forma, a busca não se restringe ao material escrito, amplia-se para outros suportes, para obter a informação que almeja. “Isso tudo é possível porque a linguagem universal do computador passou a dar abrigo à escrita, antes dele reclusa em meios impressos” (SANTAELLA, 2013, p. 195). Esse leitor busca o conhecimento multifacetado, mas defronta-se com a proposta da escola, em que predomina o saber moldurado e linear.

Com as novas propostas tecnológicas, muitos que foram alfabetizados com o uso do livro impresso optam por esse recurso por considerarem mais confortável manuseá-lo. Pode acontecer de outros suportes, especificamente o digital, não serem comuns a eles, e em razão disso, são desafiados a se apropriarem de tais informações. Situações inquietantes provocam rupturas e propiciam o aprendizado virtual, que torna-se dinâmico, com respostas rápidas e saltos que levam a busca de várias informações ao mesmo tempo. Dessa forma, o texto pode tornar-se mais atraente e inteligível, ao combinar diferentes elementos que o formam como unidade de sentido.

2.6 Jogos

Os jogos são utilizados em momentos de lazer pelos homens, que ao se apropriarem dessas atividades lúdicas, apoderam-se das ideias gerais. De maneira mais simplista, podem ser observados pelas atitudes e gestos dos jogadores, movimentos que se assemelham a rituais. Mesmo nesses casos, “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico” (HUIZINGA, 2012, p. 3). São atitudes com determinado significado que transcendem o foco imediatista, mas que têm um sentido para aquele que está jogando, de tal forma que se pode dizer que não há presença material em sua essência.

A característica de alguns jogos relaciona-se à sua capacidade de fascinar e à intensidade avassaladora que envolve os participantes. Por meio disso, diferentes aspectos psicológicos são desenvolvidos prazerosamente, ora a tensão se sobressai diante dos desafios, em outros momentos a alegria da superação é evidenciada, o caminhar é trilhado pelo divertimento. A sua sedução está relacionada ao fato de ultrapassar os limites impostos pela realidade concreta, viabilizando o acesso a aspectos irracionais e imaginativos. “[...] jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2012, p. 177).

Os jogadores podem utilizar o jogo das palavras para dar vida ao material, distingui-las e compará-las. Ao brincar de designar, o homem salta do real para o abstrato. Esse aspecto lúdico surgiu do momento de criatividade, em que cada língua apresenta uma ideia específica para caracterizar determinado termo. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2012, p. 7).

O vocábulo *jogo* é em sua essência limitadora, a análise semântica e etimológica, representa o significado correspondente à cultura que está inserida, já que a abordagem empregada depende do local e da época que faz parte. Não há equidade em seu conceito que pode deixá-lo menos abrangente. Apesar dessa dificuldade, Huizinga (2012, p. 33) delimita o conceito nos seguintes termos:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites, de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

Essa análise envolve diferentes tipos de jogos que podem ser aplicados para grupos variados. Dessa forma, a escolha por determinada ocupação segue normas impostas, para sentir as ações aplicadas no lúdico, como realidade. De modo geral, quando as atividades passam a ser essenciais pelo seu aspecto prazeroso, torna-se atrativo pela sua característica de liberdade, em que o jogador tem a opção de jogá-lo. Outro atributo importante relacionado ao jogo refere-se ao fato de simular uma situação, em que o “faz de conta” se faz presente como meio de interligar a realidade com a imaginação. Não quer dizer que durante esse lapso de tempo, não haja entrega e seriedade entre os envolvidos. Mesmo sem esses atributos, não significa que o jogo é inferior quando comparado às demais práticas. Essas qualidades promovem satisfação, sua função não está ligada à própria subsistência, quando se joga não se busca sanar as necessidades básicas.

O jogo difere da vida real por ocupar espaço determinado e duração limitada, ou seja, há um tempo definido em que o sujeito está suscetível às ações provocadas pelas jogadas. Os estudos de Huizinga (2012, p. 12) destacam que “é esta a terceira de suas características principais: o isolamento e a limitação. É ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprio”. O jogo tem início e fim pré-determinado, nesse intervalo há movimentos, transformações, perdas e ganhos. Após a finalização, ficam na memória as jogadas que foram realizadas, e que nunca serão repetidas. Na delimitação espacial, sejam elas concretas ou virtuais, ocorrem regras específicas que precisam ser respeitadas.

A tensão presente nos jogos – sejam os solitários, de destreza, ou mesmo de azar – leva o sujeito a se entregar na busca pelo êxito. Essa pressão coloca as qualidades do jogador à prova, que para participar da disputa, precisa conhecer e respeitar as normas, “apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo” (HUIZINGA, 2012, p. 14). Pode acontecer de algumas vezes, ao finalizar a disputa, o grupo de competidores se reunir para partilhar as nuances e as magias que ocorreram durante cada partida.

A fascinação que o jogo provoca, em algumas circunstâncias, remete à racionalidade técnica, em outros para o ápice da imaginação, momentos de inteireza em que o presente é vivenciado profundamente. Mesmo diante da seriedade, ou não, do jogo, a sua dinâmica provoca aprendizagens e mudanças comportamentais e sentimentais, sem que as mesmas possam ser avaliadas ou medidas. Ao acessar essas aptidões, são desencadeadas predisposições que fomentam o acesso ao saber.

2.6.1 Jogos eletrônicos, o despertar de novas potencialidades

Os jogos eletrônicos foram desenvolvidos para serem visualizados e utilizados de três formas distintas: os consoles – o XBOX, por exemplo –, suportes eletrônicos que podem ter imagens visualizadas em televisores ou monitores, e os consoles portáteis, como o Nintendo DS; os jogos que podem ser jogados em computadores, *tablets* ou celulares; e os arcades, conhecidos popularmente como fliperama, destinados a lugares públicos, integram monitor e console. A tecnologia voltada para esses aparelhos avança rapidamente, inclusive por meio da internet e de venda de acessórios como luvas, tapetes, volantes, entre outros (GEE, 2003).

Na época em que a tecnologia tem se inserido de forma mais natural na vida cotidiana, os jogos eletrônicos também se transformaram, agregaram novas linguagens oriundas do meio virtual, outros suportes para acessá-los e a hibridação das mídias. Schwartz (2014, p. 34) complementa: “Esse mundo híbrido e complexo, analógico e digital, material e imaterial, onde a experiência de cada indivíduo combina o real, o imaginário e o simbólico, tornou-se visível e cada vez mais acessível com a disseminação dos games”.

A linguagem empregada durante as partidas de *games* passa a ser diferente das utilizadas em outros espaços. Dessa forma, é fundamental o entendimento sobre os diversos signos que se apresentam ao longo da partida. Para inserir-se nesse modo de comunicação, a aquisição desse conhecimento precisa ser de modo mais amplo, mesmo que os não jogadores acreditem que debruçar-se para vencer as partidas seja perda de tempo e não esteja vinculado à aprendizagem.

O vir-a-saber, sobretudo entre as crianças pressupõe o contato pela linguagem (não apenas verbal) com uma herança e uma fantasia. É preciso copiar, imitar, seguir modelos, entender as normas, seguir as regras, fiar-se na vida de homens e mulheres exemplares, ícones da evolução do pensamento, imaginar-se rei, caubói, rainha ou fada (SCHWARTZ, 2014, p. 38).

A seriedade com que a maioria das tarefas escolares é realizada tolhe a criatividade e o desejo de aprender. “A brincadeira, o lúdico e o jogo parecem exilados para a ‘hora do recreio’, o ‘intervalo’; ao ócio se opõem ao conhecimento com fundamento, à história com sentido e ao pragmatismo responsável” (SCHWARTZ, 2014, p. 38). Na medida em que o conhecimento deixa de ser centralizado no professor, a aprendizagem torna-se mais dinâmica. Isso se deve pelas possibilidades ofertadas pelos *games*, através do enredo traçado e as decisões tomadas durante as jogadas.

Os jogos eletrônicos não são voltados somente para a diversão, desenvolvem o aprendizado de diversos conhecimentos e habilidades. O envolvimento é propiciado mediante

as vivências que deslumbram outras situações, e aproximam o jogador de acontecimentos que seriam improváveis sem a utilização desse recurso tecnológico. Para que a mediação por meio de *games* aconteça, seja ela na escola ou em outros espaços, é necessário o preparo de profissionais para atuar com êxito. Schwartz (2014, p. 35) complementa tal reflexão ao afirmar que “é urgente identificar e apreender criticamente os novos modelos de educação para a formação do senso crítico diante da mídia, exercício que é importante também em relação à televisão e aos *games*”.

A criticidade pode ser despertada com mais profundidade quando o jogador escolhe personagens com particularidades diferentes das suas características pessoais. A escolha do *avatar*, que nada mais é do que a representação virtual do jogador dentro da partida, contribui para o sujeito perceber quais são as habilidades que podem ser aplicadas durante os jogos e os aspectos limitadores com os quais precisa aprender, para conseguir utilizar com desenvoltura as peculiaridades dos personagens. Essa conjuntura impõe atitudes diferentes das quais está acostumado, ou seja, deixa a sua zona de conforto, passa a sentir as dificuldades encontradas pelo outro. Schwartz (2014, p. 255) complementa que “a brincadeira com as regras é sempre uma brincadeira com a linguagem e a comunicação; o artefato computacional criativo é um espaço potencial para a produção da cultura e o exercício da criatividade”.

A questão relacionada à identidade tem muito a ensinar, quando o jogador é levado a refletir sobre os motivos de escolher um *avatar* com características semelhantes, ou não, as suas. Incorporar outros papéis leva o sujeito a ter experiências não familiares e a repensar as suas atitudes. Ações que oportunizam relacionar a antiga personalidade com a nova são conexões necessárias para verificar similaridades entre elas, pois caso não haja características parecidas, o jogador pode sentir-se inibido por essa nova figura (GEE, 2003). Ademais, colocar-se no lugar do outro, até então exercido com mais frequência no meio literário, passa a ser utilizado com grande maestria pelos jogos eletrônicos, que permitem ao seu praticante entregar-se a outras situações. A criação de personagens realizada nos *games* possibilita que seja transferida essa habilidade para outras áreas, entre elas a literatura.

Nesse sentido, todo jogo já é preparação e vivência real do ato primordial de sacrifício, que é um ato de fé na liberdade e na criatividade, ao mesmo tempo em que se permite a cada subjetividade, a cada singularidade ser legitimamente substituída por um avatar digital, um ícone, uma alienação positiva que nos remete ao ideal de autonomia e racionalidade (SCHWARTZ, 2014, p. 104).

A identificação com o protagonista dos jogos assemelha-se ao modo como o leitor de livros se reconhece no personagem principal. As questões existenciais, que motivam o

personagem e o *avatar* a se aventurarem por caminhos repletos de desafios e de ressignificação de suas verdades, despertam no leitor o interesse em relação ao suporte utilizado. A história repleta de significados metafóricos ensina, diferentemente, meios de superar questões desafiadoras, que desestabilizam no primeiro momento, mas que indicam meios de resgate de si mesmo.

É provável que a atração intensa pelos *games* surja do mergulho inevitável no tempo presente durante as partidas, que desperta o interesse e a concentração, comportamentos almejados por muitos professores. Os jogos eletrônicos podem ser muito eficazes para aprimorar a aprendizagem de aspectos cognitivos e também relacionados à coordenação visomotora, bem como melhorar o reflexo e a identificação dos detalhes, ao mesmo tempo pode contribuir para desenvolver a lateralidade e a socialização. Gee (2003) também acrescenta o aperfeiçoamento da reflexão e a formação de identidades como aspectos que podem ser obtidos.

Durante a partida há níveis de desafios diferenciados, com situações que atraem o jogador em sua permanência na frente da tela. Quando a partida é vencida pode enfrentar outros obstáculos com maior grau de dificuldade. Ao se engajar em novas disputas, o sujeito desenvolve habilidades por meio de treinos prolongados, que acontecem de forma envolvente. Gee (2003) revela que a estrutura do jogo é projetada para equilibrar o desafio com as habilidades adquiridas pelo jogador. Essa ação visa abranger o maior número de praticantes, e evita que o indivíduo se envolva em desafios que não tenha condições de superar.

Muitos jogadores usam vocabulário específico nas conversas sobre *games*. Ao inserir-se nesse meio, o sujeito aprende palavras novas para se comunicar, tirar suas dúvidas e compartilhar seus aprendizados. Há momentos em que, ao superar determinados desafios, o jogador partilha o modo como atingiu o resultado em conversas informais e até mesmo em fóruns de discussão que tratam sobre “truques” que podem ser realizados durante as partidas. Em alguns casos, o praticante pode adquirir revistas especializadas que tratam exclusivamente sobre o jogo em questão. “Ter controle sobre si passa a depender da habilidade individual para decifrar e percorrer (em tempo de metáforas líquidas, navegar) nos jogos de linguagem reconfigurados continuamente pelas perspectivas desenhadas em cada cultura digital” (SCHWARTZ, 2014, p. 155-156).

A possibilidade que o *videogame* oferece de salvar a fase em que se chegou não é utilizada de forma unânime pelos seus praticantes. Muitos acreditam que reiniciar o jogo é uma virtude, pois desafia o jogador, acrescenta mais emoções e aperfeiçoa habilidades (GEE, 2003). Nessa perspectiva recomeçar é entendido como possibilidade de atingir melhores

resultados, pois os jogos são desafiadores, prendem a atenção, pressupõe dedicação, habilidades motoras e raciocínio. A técnica dos jogadores é desenvolvida pela repetição de práticas que leva a automatização, quando se depara com outros desafios as atitudes são refletidas, para transformar-se novamente em hábito. No âmbito escolar, o ato de repetir é qualificado como ação negativa, alega-se que o aluno sente-se menos atraído para realizar as tarefas. Contudo, quando se trata de jogar, esses mesmos educandos optam por essa estratégia para vencer as partidas com bom desempenho.

O jogo leva o sujeito a repensar suas ações e a transformá-las, ao mesmo tempo em que reconstrói o pensar. Essa ação, quando não contempla o viés pedagógico, pode ser utilizada em outros aspectos da vida, quando tem a perspectiva de ir além das questões práticas e imediatas que as disputas podem gerar. “A relação entre brincar, aprender e alargar os horizontes da consciência, do conhecimento e da intersubjetividade exige uma integração da tecnologia ao lúdico, não a formatação, automação ou subordinação do lúdico à interface” (SCHWARTZ, 2014, p. 234).

A abordagem sobre jogos eletrônicos, quando limitada a questões técnicas, torna-se desvinculada da realidade. Ao abandonar essa visão estritamente tecnológica, busca-se a “compreensão dos games como jogo de linguagem, como forma narrativa, prática, lúdica e objeto cultural (em oposição às tendências mais focadas na programação da linguagem ou *engine* de cada game)” (SCHWARTZ, 2014, p. 240). Para obter visão holística sobre os jogos, é preciso olhar criticamente as representações sociais e concepções de mundo ali construídas. O enredo, os personagens, as possibilidades de jogadas ali expostas estão imersas em construções sociais, históricas e culturais.

Os jogos eletrônicos podem ser entendidos no sentido de retórica, como modo diferente de persuadir por meio da aquisição do conhecimento processual. Esse pode ser captado como o saber fazer, a vivência experimentada e utilizada na prática. O *game* criativo alinhava essa forma de aprendizagem, para levar o jogador a agir de forma consciente durante a partida, e espera-se mais que a resposta adequada e a vitória. No entanto, ainda há instituições escolares que primam por conhecer teoricamente conceitos sobre variados temas, sem necessariamente aplicá-los. Dito com outras palavras, quando o aluno, em seu processo educacional, incorporar a identidade de cientista, matemático, historiador, por exemplo, poderá vivenciar ações que podem levar ao aprendizado. “Ou seja, o objetivo pedagógico não é saber ciência, matemática ou literatura, mas contribuir para que cada aluno desenvolva competências para pensar matematicamente, cientificamente e gramaticalmente (os eixos do Pisa)” (SCHWARTZ, 2014, p. 245).

Ao construir um *videogame*, o designer estabelece as diretrizes para trilhar o caminho a ser seguido, por isso os sons são utilizados para acionar sentidos necessários para executar as jogadas com mais envolvimento. Há casos em que utiliza como passatempo “o essencial não é apenas resolver a charada, mas conviver com o enigma e a angústia do tempo. Ou seja, não ter consciência ou não dar atenção ao tempo” (SCHWARTZ, 2014, p. 298). O modo como são direcionadas as jogadas é determinado pelo jogador, que atribui a significação para cada partida conforme o interesse daquele instante.

A disseminação dos *games* promove novas demandas e desafia a escola a incorporar essa atividade em sua prática pedagógica. Não há dúvidas de que o jogo facilita o ensino, mas pode gerar conflitos entre professores e alunos. Ainda há docentes que veem os jogos como ameaça a sua autoridade, pois quando o educando utiliza esse suporte, o aprendizado não é transmitido, ele ocorre por meio do compartilhamento. Além do mais, ainda hoje esse tipo de recurso é entendido, no meio escolar, como violento e alienante. Apesar das dificuldades para as tecnologias adentrarem na sala de aula, aos poucos rompem barreiras e se mostram como mais um suporte educativo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se as etapas desenvolvidas pela investigadora para realizar a pesquisa em questão. O objeto desse estudo são as práticas leitoras desenvolvidas em uma escola pública da cidade de Curitiba, especificamente no 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Optou-se por essa realidade por haver alunos numa faixa etária decisiva para o desencadeamento do processo de formação do leitor, onde se estabelece o primeiro contato formal com as letras, desenvolvendo nesse período, o anseio por entrar no mundo letrado com ênfase na leitura. Outro fator preponderante para a escolha dessa instituição de ensino é o fato de a pesquisadora ter lecionado seis meses nesse local, entre os anos de 2013 e 2014.

Primeiramente, o assunto foi delimitado e delineado, para, então, buscar metodologias adequadas e referenciais que dessem suporte necessário para o desenvolvimento do estudo, bem como para organizar o cronograma para a sua execução. Para obter os dados necessários, o procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica. A pesquisadora selecionou materiais digitais e impressos, extraídos de livros e periódicos científicos, devidamente organizados para se constituírem como referências. Para contribuir com o estudo, a pesquisa-ação foi empregada com o propósito de encontrar possíveis soluções para um problema que abrange uma comunidade importante, no caso, alunos de uma escola pública.

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se no trabalho de forma cooperativa. A pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 76-77).

Para progredir com a pesquisa foi necessário analisar os dados do ambiente, em posse desses elementos, descrever minuciosamente o que é relevante para o estudo e as possíveis contribuições que podem oferecer para a sociedade. Diante dessa perspectiva, empregou-se abordagem qualitativa, na qual se estabelece uma relação dinâmica entre pessoas, fatos e ambiente.

3.1 Espaço e perfil dos sujeitos da pesquisa

Fundada em 1998, a escola municipal em que se realizou a pesquisa oferece prioritariamente ensino regular de 1º ao 5º ano, bem como educação infantil, especial e em tempo integral. Os alunos que permanecem o dia inteiro na escola realizam acompanhamento

pedagógico e atividades de ensino diversificadas, voltadas para a concretização prática do conteúdo programático, direcionadas para aspectos científicos, culturais, tecnológicos e artísticos. O atendimento é realizado em unidade educacional afastada da escola, contudo vinculada a ela. Para os alunos que estudam o dia inteiro na escola a instituição oferece três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde.

A escola possui uma biblioteca escolar, com acervo constituído por livros destinados para distintos públicos. Semanalmente os alunos vão ao local escolher obras, efetuar empréstimos e levá-las para a casa. A instituição também possui uma sala de informática com computadores de tela plana, alguns com kit multimídia, todos interligados à internet. Contudo, apenas alguns desses equipamentos funcionam. Nesse espaço, estão guardados em armários *netbooks* com tela de sete polegadas. Por serem portáteis, podem ser levados à sala de aula para a aplicação do conteúdo programático. O sistema é interativo, tem instalado no equipamento *software* e aplicativos livres, com atividades multimídiais, avaliação para os alunos e sugestões de encaminhamentos para o professor.

O Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado em 2006, apresenta pormenorizadamente a importância da leitura, da escrita e da oralidade. O documento salienta que, para adquirir o domínio da leitura e escrita, é necessário interligá-lo com o conhecimento do mundo. Para o estudo da linguagem acredita-se que seja necessário o contato dos alunos com produções estéticas, por isso a literatura é utilizada como fruição. A língua é ensinada para ser aplicada na prática, por isso utilizam-se textos em diferentes situações comunicativas.

A professora da turma pesquisada (3º ano) leciona há 12 anos, possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação especial e inclusiva e Gerenciamento do ambiente escolar. Regularmente frequenta cursos indicados pela prefeitura: em 2014 participou do PNAIC na área de matemática, e em 2013, do módulo de língua portuguesa. Diariamente, após as atividades, disponibiliza livros e/ou gibis para os alunos desfrutarem do tempo livre e aperfeiçoarem sua leitura. Algumas vezes, a docente utiliza equipamentos eletrônicos em sua prática docente. A afetividade é predominante em seu fazer pedagógico, e demonstra, constantemente, que gosta de seus alunos, que retribuem espontaneamente.

O presente estudo investigativo destina-se a uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em Curitiba. Optou-se por esse grupo pelo fato de a maioria dos alunos ser alfabetizada, portanto, conseguindo desenvolver individualmente atividades de leitura, verificando-se, dessa forma, as influências das atividades leitoras. A seleção do público alvo foi norteada conforme os princípios da amostra

não probabilística intencional, na qual um subgrupo é considerado como representativo de um maior. Por ser direcionada para um público determinado, terá validade para aquele contexto.

Os sujeitos da pesquisa moram próximos à escola, possuem idade entre sete e dez anos (a diferença de faixa etária ocorre pelo fato de os mais novos fazerem aniversário ao longo do ano e dos mais velhos terem sido reprovados em anos anteriores) e todos estudam na mesma turma do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. A turma é constituída por vinte e quatro alunos, sendo que três, no início deste estudo, ainda não apresentavam fluência na leitura, diferentemente dos demais colegas. A pesquisa iniciou com 12 meninas e 12 meninos.

3.2 Coleta de dados

Iniciou-se o estudo por meio da pesquisa bibliográfica, de onde emergiram os dados secundários, por meio dos achados de estudiosos que tratam sobre o assunto referido foram selecionados em suportes impressos e digitais. Para obter informações sobre o encaminhamento pedagógico da escola, analisou-se o projeto político pedagógico da instituição. Em seguida, para o levantamento dos dados a pesquisadora entrevistou os alunos com o auxílio de questionário previamente elaborado, e as respostas foram filmadas, com um *tablet*. O uso dessa técnica permite identificar as concepções dos sujeitos de pesquisa sobre o assunto estudado.

Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. Este tipo de entrevista procura intensidade nas respostas, não quantificação ou representação estatística (DUARTE, 2011, p. 62).

No início e final da pesquisa realizou-se entrevistas com perguntas abertas, para contribuir com suas opiniões e sugestões. Com o intuito de avaliar o andamento das práticas leitoras aplicadas em cada encontro, os alunos escreveram suas impressões no *blog* <pequenomultileitor.blogspot.com.br>. De posse desses dados, as atividades sofreram alguns ajustes para atrair os sujeitos da pesquisa.

3.3 Roteiro de desenvolvimento da pesquisa

Com o projeto de pesquisa pronto, a pesquisadora entrou em contato com escolas da rede municipal de Curitiba para investigar o interesse pela proposta. Em uma das instituições,

a professora regente do 3º ano das séries iniciais, demonstrou imediata aceitabilidade. Então, realizou-se o contato telefônico com a gerência pedagógica do ensino fundamental da Secretaria de Educação de Curitiba, que previamente solicitou o preenchimento de formulário com informações sobre o tema e o objetivo da pesquisa. Após esse documento passar por análises criteriosas pelo setor responsável da Prefeitura, emitiram uma carta com parecer favorável para a sua implantação, que deveria ser entregue na escola escolhida. No dia 11 de abril de 2014, a carta com a permissão para realizar o estudo foi emitida, a qual deveria ser encaminhada para a equipe pedagógica administrativa da instituição, juntamente com o cronograma de execução.

No dia 15 de abril de 2014, a carta foi entregue conforme os trâmites estabelecidos. A supervisora e a professora regente agendaram previamente as datas de encontro para aplicação das práticas leitoras. Ficou definido que seriam doze reuniões, às quintas-feiras, às 13h50min, logo após o empréstimo de livros na biblioteca. Com as datas fixadas pelo setor pedagógico, com o consentimento da professora da turma e da pesquisadora, as salas e materiais puderam ser reservados. Iniciou-se efetivamente a pesquisa com a análise do Projeto Político Pedagógico, para verificar como as questões referentes à leitura são contempladas no documento.

No dia 17 de abril, a pesquisadora conversou com os alunos para que tomassem conhecimento sobre a pesquisa de que iriam participar durante os próximos meses, e todos se mostraram ansiosos para o início das atividades. Minayo (2011, p. 67) ressalta que essa conversa inicial “visa quebrar o gelo, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar informações e criar um clima o mais possível descontraído de conversa”. Após, organizaram-se grupos de cinco crianças para que fossem até uma sala vazia, para realizar as entrevistas e gravá-las com o *tablet*. Durante o procedimento, algumas ficaram tímidas ao responderem as perguntas, outras se apresentaram com mais entusiasmo, entretanto todos queriam ver a própria imagem gravada.

A categorização das informações obtidas aconteceu por textos descritivos elaborados pela pesquisadora, conforme as respostas dos sujeitos alvo da pesquisa, “o pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas e a tornando um conjunto ao mesmo tempo autônomo e articulado” (DUARTE, 2011, p. 79). De posse das informações encontradas utilizou-se de embasamento teórico para interpretar os resultados, buscar possíveis explicações sobre as indagações e acrescentar perspectivas inovadoras sobre o assunto. Optou-se pela análise de conteúdos para verificar a frequência com que as ideias

apareciam, atribuindo significado e sentido, para interpretar e descrever as conclusões obtidas. Depois de analisar e categorizar os dados levantados considerou-se as informações obtidas para o planejamento dos roteiros de leitura, que seriam aplicados ao longo do projeto.

Ao aplicar distintas práticas leitoras com objetivo de formar leitores, optou-se por contemplar aspectos tradicionais e tecnológicos. Diante dessa perspectiva, desenvolveram-se atividades em quatro campos: a primeira fase voltada à contação de histórias; a segunda, direcionada à leitura de livros impressos; a terceira, dirigida às práticas multimídiais por meio do diário virtual e de livros com múltiplas linguagens; a quarta, apontada para jogos eletrônicos. Ao final de cada uma das ações, os sujeitos da pesquisa teciam comentários no *blog* a respeito das experiências vividas.

A contação de história foi a tônica das práticas leitoras direcionadas à oralidade. Durante esse exercício, a pesquisadora optou por não usar fantasias, com o intuito de as crianças poderem aplicar o potencial imaginativo, para construir as imagens conforme os próprios desejos. Os contos de fadas escolhidos para serem narrados, sem o uso do livro, foram *A roupa nova do imperador* (apud ANDERSEN, 1997) e *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen (apud ANDERSEN, 1997). Na primeira história, empregou-se como recurso cênico uma bolsa destinada para guardar um suposto tecido, que na verdade não existia, e os educandos foram levados a pensar que havia um pano na frente deles e que só as pessoas educadas e estudiosas enxergavam o objeto. Para a segunda história narrada, a pesquisadora dispôs do uso da voz e, por último, realizou uma dinâmica, que consistia em colocar um espelho dentro de uma caixa, e instigar os alunos a pensarem que ali havia a imagem de alguém com grandes qualidades. Cada aluno deveria abrir e ver quem era a pessoa. Recomendou-se silêncio, para manter a expectativa entre os envolvidos. Optou-se por contar também a história intitulada *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky. Nesse caso, as crianças ouviram e interagiram com a história contada pela investigadora, e no outro dia, assistiram a mesma história contada em um programa de televisão, denominado *Quintal da Cultura*¹⁴.

Para o desenvolvimento das práticas leitoras do livro de literatura infantil impresso, utilizou-se a obra denominada *Sem Pé nem Cabeça*, de autoria de Pedro Bandeira, com ilustrações de Walter Ono. Para essa ação foram disponibilizadas três sacolas com um exemplar em cada uma delas, que os alunos levaram para ler em casa com os familiares. Após

¹⁴ *Quintal da Cultura*, programa transmitido nacionalmente pela TV Cultura de segunda à sexta-feira, às 9h30min e às 15h, e aos sábados, às 8h45min, com direção de Bete Rodrigues.

a leitura por todos os alunos, realizou-se uma roda de conversas para que cada um pudesse relatar sua impressão sobre a obra.

As práticas digitais aconteceram no laboratório de informática, com a turma dividida em grupos de cinco alunos. Com o intuito de registrar as atividades propostas e de os participantes anotarem suas impressões a respeito dos diferentes exercícios desenvolvidos, a pesquisadora criou um *blog*, denominado <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>. Após as postagens, os discentes puderam ler os comentários realizados por seus pares, para compreensão das impressões sobre as vivências realizadas e revisão da escrita quando necessária. Para a criação dos livros em suas múltiplas linguagens, houve a rerepresentação das histórias por meio de desenhos e de massa de modelar, momento anterior à escrita e à gravação da voz do autor-narrador. Em seguida, a projeção da produção na tela do computador, com narração gravada pelo autor-criança, com demonstração de alegria, entusiasmo e de elevação da autoestima, por ter sido capaz de realizar as etapas de criação e de elaboração.

Para o roteiro de leitura referente aos *games*, vários jogos de computador foram testados para selecionar o que melhor se adaptaria ao objetivo da pesquisa. O primeiro apresentado aos alunos, chamado de *O lobo, a ovelha e a couve*, refere-se ao desafio de levar um lobo, uma ovelha e uma couve para a outra margem do rio, sem que o lobo comesse a ovelha, e esta, a couve. O segundo duelo, denominado *Caixa Certa*, objetivava colocar as bolas misturadas pelo computador, nas caixas correspondentes. O terceiro, intitulado *Labirinto de Inseto*, tinha a finalidade de o inseto vermelho, controlado pelo jogador, pegar a comida antes que o inseto verde, comandado pelo computador, o fizesse.

Os alunos pesquisados mostraram desde a primeira entrevista o interesse pela leitura. A cada prática desenvolvida o envolvimento era notório, pois ao apresentar as atividades, os educandos mostravam disponibilidade em participar. Constantemente solicitavam que os encontros se estendessem para outros dias da semana, algumas vezes comentavam que reproduziam os exercícios em casa, por meio de brincadeiras com os irmãos.

4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo se constitui pelo levantamento de dados relacionados ao Projeto Político Pedagógico da escola selecionada para a investigação e, na sequência, pela análise das respostas das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Constitui-se, ainda, pela aplicação de práticas leitoras tradicionais e diferenciadas aplicada ao público alvo. Para finalizar o estudo, analisa as respostas dadas à entrevista final pelos alunos para averiguar o posicionamento em relação às vivências executadas.

4.1 Análise do Projeto Político Pedagógico

Para essa pesquisa foram apresentadas, discutidas e analisadas as práticas leitoras realizadas em uma turma de 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola municipal, localizada na cidade de Curitiba (PR), com a finalidade de observar como as vivências leitoras contribuem para a formação leitora dos sujeitos pesquisados. Esse estudo iniciou na instituição selecionada, após emissão de um documento pela gerência pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da cidade. A carta de autorização emitida pelo órgão responsável (conforme Anexo A) foi entregue para a equipe pedagógica administrativa da instituição, juntamente com o cronograma de atividades. Solicitou-se, portanto, que a professora da turma e a pedagoga agendassem as datas de encontro, ficando definidos 12 dias, todos nas quintas-feiras, às 13h50min.

Para iniciar o estudo, a pesquisadora analisou o Projeto Político Pedagógico e fez anotações sobre os pontos mais relevantes do documento. Atualizado em 2006, o plano revela que o aprendizado deve partir do abstrato para o concreto, para que o sujeito veja finalidade prática no conhecimento adquirido. “Esse projeto aponta a direção comum a ser perseguida e as ações didáticas para chegar às metas da instituição” (SILVA, 2009, p. 27). Em relação à língua portuguesa, indica que seja desenvolvido o imaginário, mediante atividades que estimulem o ato de ouvir, contar, imaginar e representar histórias. Ao analisar o documento implantado há aproximadamente oito anos, percebe-se que suas diretrizes visam à construção de habilidades leitoras, por intermédio de práticas diferenciadas, com possibilidades de relacionar a leitura com o conhecimento de mundo, em uma relação dialética. Na mesma direção, estão as palavras de Zilberman (2008b, p. 46):

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir

sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.

Esta “agitação do imaginário”, como dito, deve (pode) se dar quando o aluno é posto em contato com diferentes textos e a representação através da encenação, favorecer o processo de criação e o aprendizado. Quando chegam à escola, os alunos trazem seu conhecimento do mundo, que não deve ser descartado como se não tivesse importância. Apesar de serem “considerados não-leitores leem, mas leem coisas diferentes daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (CHARTIER, 1998, p. 103-104). A escola precisa propor e gerir o planejamento de ações que possibilitem ao aluno a leitura de textos impressos, seguida de discussão, para levar o sujeito a expressar suas opiniões com base em seus aspectos culturais. Essa visão que direciona o fazer pedagógico da escola para a prática leitora restringe-se ao meio tradicional. No documento analisado não é mencionado o uso de suportes tecnológicos nas práticas leitoras; quando é citada a utilização de outros recursos, limita-se ao uso do computador nas aulas de informática.

Em muitos casos, o processo de aquisição da leitura e escrita ocorre em diferentes contextos sociais, mas é a escola responsável pelo desenvolvimento do processo de alfabetização, que segundo o documento norteador da instituição em questão, significa o domínio da leitura e da escrita. Para além, conforme Zilberman (2010, p. 17), tem como intuito converter “cada indivíduo em um leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais de escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos”. Quando o aluno desenvolve essa aptidão, a leitura e a escrita podem ser praticadas, uma vez que o professor deixa de ser o único possuidor dessa capacidade. Nota-se que a diretriz da instituição restringe-se ao letramento, não há alusão sobre a comunicação mediante as inovações tecnológicas, tampouco o multiletramento é mencionado. Deduz-se que não houve modificações recentes no documento da escola, e que na época de sua criação o uso da tecnologia não era entendido como meio de aprendizado.

Após a alfabetização, inicia-se o aperfeiçoamento da ortografia, da gramática e da compreensão e produção de textos. O Projeto Político Pedagógico da escola em pauta afirma que a linguagem é o meio empregado para expressar opiniões, sentimentos e interagir com os demais. Esse processo tem o intuito de tornar a criança um leitor competente no sentido literal, que encontra respaldo em Manguel (1997, p. 19-20),

que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles: é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar

a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

A escola pesquisada propõe superar a automatização e a memorização no processo de leitura, mediante abordagem que visa representar formas de pensamento, com textos repletos de significados e conteúdos. Espera-se que o aluno da instituição referida conheça diferentes gêneros, conforme as suas expectativas, ao mesmo tempo em que se apropria de elementos textuais, que contribuem para orientar-se na significação de um texto. Observa-se que os educandos mencionados têm contato com revistas em quadrinhos, livros e outros gêneros textuais trabalhados em sala de aula, entretanto, em nenhum momento tratou-se sobre a linguagem no ciberespaço. Deve-se “evitar de pensar que a leitura, o livro, a escrita são os únicos instrumentos para compreender o mundo, a natureza, a cidade” (CHARTIER, 2014, p. 21). Conclui-se que a escola citada prima pelos materiais impressos; os recursos tecnológicos ainda não são utilizados em prol do conhecimento.

4.2 Entrevista inicial com os alunos

Depois de analisar o Projeto Político Pedagógico, a pesquisadora conversou com os educandos acerca do estudo do qual participariam, salientou sobre a importância do envolvimento de todos e apresentou as atividades. É fundamental que os sujeitos pesquisados colaborem com a investigação. Duarte (2011, p. 68) complementa que “uma boa pesquisa exige fontes que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto. Elas deverão ter envolvimento com o assunto, disponibilidade e disposição em falar”. Em seguida, informou que naquele momento os alunos seriam divididos em grupos de cinco integrantes, para irem a uma sala vazia gravar as entrevistas individuais. As perguntas efetuadas constam do Apêndice A (Entrevista inicial com os alunos).

Ao chegarem ao local indicado, os educandos foram orientados a responder claramente e com tom elevado para serem entendidos, uma vez que as respostas seriam registradas por vídeo em um *tablet*. Sucessivamente, os indivíduos foram entrevistados, alguns demonstraram timidez, outros, desenvoltura. Independente da expressão, a satisfação por participarem de uma atividade diferenciada era visível. Após a gravação, a pesquisadora organizou os dados obtidos, “para facilitar sua compreensão e estruturação” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 126).

Assim, os dados coletados revelaram como sujeitos de pesquisa 12 meninas e 12 meninos, totalizando 24 alunos que participaram do estudo. A idade das crianças oscilou entre

sete e dez anos, sendo que essa variação deve-se ao fato de alguns fazerem aniversário ao longo do ano letivo, e outros por não terem sido aprovados no ano anterior permanecerem na mesma série. Se a expectativa é a de que, no 3º ano, o aluno tenha domínio de habilidades relativas à leitura e à escrita, há casos, no entanto, em que essa aptidão demora um pouco mais para ser desenvolvida. Na questão de número um – *Você sabe ler?* –, constatou-se que na turma, constituída por 24 discentes, apenas três responderam que não eram alfabetizados. Desses, um disse que sabia ler, mas a professora relatou as dificuldades da criança em reconhecer até mesmo as letras. Os outros dois alunos falaram que não sabiam (a docente confirmou tal afirmação), e mostraram-se envergonhados com as circunstâncias. No encontro seguinte, a veracidade das informações foi constatada ao solicitar a leitura de uma frase. Verifica-se que à resposta dada, corresponde o entendimento da leitura como decodificação dos sinais gráficos presentes em um texto. Segundo Chartier (2014, p. 21) são “regras que caracterizam a decifração de textos”. Como a escola passa a ideia de leitura como decodificação de códigos escritos, restrita às letras e signos presentes no texto, os educandos acatam essa visão, entendendo-a como legítima. Por isso, exclui dessa perspectiva o entendimento de que a leitura é prática social, abrangendo diferentes suportes, onde se desenvolve a compreensão de signos de diferentes naturezas.

Na resposta à questão de número dois – *Qual a sua última leitura?* –, entre os educandos, dois revelaram ter lido revistas, nove, livros, e treze, histórias em quadrinhos. Apresentado o conjunto de respostas à professora regente da turma, esta relata que os alunos têm à disposição histórias em quadrinhos e/ou livros, que podem ser lidos na sala de aula, enquanto esperam os colegas concluir os exercícios propostos. Essa atitude demonstra que a leitura pode ser realizada pelos alunos como diversão em momentos livres do cotidiano. Há a possibilidade de tomar por empréstimo livros da biblioteca, para serem lidos após o término das tarefas, na hora do recreio ou em casa. Contatou-se que, no âmbito escolar, inicialmente, prioriza-se a leitura individual compreensiva. Verificou-se também que a linguagem dos quadrinhos é a preferida entre os discentes, no entanto, é necessário ampliar o acesso a outros materiais para o aluno conhecer textos em suportes de leitura diferenciados. Não há uma preocupação em ampliar as preferências dos alunos, o que significa inexistir um processo de estimulação à leitura de novos materiais.

Na questão de número três – *Você gosta das aulas em que se propõe a leitura como divertimento?* –, todos os alunos responderam que há interesse nesse tipo de atividade, comprovando que as práticas leitoras nas séries iniciais não devem ser direcionadas ao ensino de conteúdos programáticos, mas devem contemplar a ludicidade, o prazer de ler. Dessa

forma, “não teria que motivar, mas apenas imaginar formas de causar a aproximação entre as crianças e as obras literárias” (SILVA, 2008, p. 57). As respostas dos alunos demonstram que o ato de ler seduz esses alunos, aliado ao desejo de ampliar a imaginação, consciente ou inconscientemente, leva a curiosidade em se apropriar do conhecimento impresso, desde que seja realizado de forma prazerosa.

Na questão de número quatro – *O que fazem em seu tempo livre?* –, três alunos responderam que gostam de realizar atividades diferenciadas, seis, de usar equipamentos eletrônicos, sete, de brincar e nove, gostam de ler. Entende-se essa preferência como meio de mostrar à pesquisadora que são alunos dedicados, e que merecem elogios por estarem cumprindo o protocolo escolar. Outra hipótese refere-se ao momento de descoberta da leitura e da escrita desses educandos: por ser novidade em seu cotidiano há o desejo de ampliar seus horizontes para inserir-se na sociedade construindo uma cidadania autônoma e crítica. Para tanto é preciso “dispor e expor, deixando que as obras, ao sabor das diferentes leituras das crianças, desabrochassem conhecimento e beleza” (SILVA, 2008, p. 57).

Na questão de número cinco – *Você costuma usar equipamentos eletrônicos como computador, tablet e celular?* –, pressupondo que vivenciam a segunda década do século XXI como possibilidade de acesso à tecnologia, dois responderam que utilizam celular, dois, jogos eletrônicos, dois, todas as opções, três não têm acesso a nenhum desses suportes, sete, computador, e oito, *tablet*. Um dos alunos que afirmou não ter disponíveis recursos tecnológicos relatou que a família considera impróprio o uso desses equipamentos por crianças; os demais não revelaram o motivo. Tem-se consciência de que, atualmente, o acesso à tecnologia independe de recursos econômicos, considerando as possibilidades de proximidade a *tablets* e computadores. Não somente na família, mas principalmente na escola, esses recursos devem ser disponibilizados, considerando a curiosidade das crianças e o desejo de dominá-los, fatores que contribuem para a inclusão digital.

Ao visitar a sala de informática da escola, a investigadora atestou que, entre 25 máquinas disponíveis aos alunos, apenas cinco se encontravam em funcionamento. Essas dificuldades deveriam ter sido enfrentadas pela equipe diretiva da escola, responsável pela viabilização de recursos materiais e financeiros os quais precisam ser transformados em ferramentas de ensino e de aprendizagem. Deduz-se, portanto, que recursos existentes na escola e também na família são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, considerando-se as prioridades selecionadas. Facilidades existentes no mercado propiciam a aquisição de materiais como computadores e *tablets*, por todas as classes sociais ao lado do acesso a benefícios de políticas públicas de inclusão digital, desencadeadas pelos diferentes

segmentos governamentais. O acesso a esses bens não deve ser restrito ao meio escolar, uma vez que se defende a formação do leitor no contexto da ubiquidade.

Na questão de número seis – *Você prefere ler um livro ou jogar jogos eletrônicos?* –, nove alunos revelaram opção pelos jogos, e quinze, pela leitura. Constata-se a preferência pelo meio impresso considerando o acesso limitado aos jogos eletrônicos. Esse fato pode ser confirmado com o relato de três alunos que afirmaram serem os *games* considerados pela família apenas como passatempo, e que só é permitido jogar nos momentos livres e quando apresentam bom comportamento. Outro ponto relevante a se considerar, é de uma possível inibição dos alunos frente à pesquisadora, conhecida como professora da instituição e entusiasta da leitura. Pode-se entender uma resposta para agradar e não a preferência real dos alunos.

A última questão da entrevista – *Quais são os jogos eletrônicos de que você mais gosta?* –, entre as respostas obtidas, evidencia-se a diferença entre meninas e meninos. Uma, menina respondeu *Hello Kitty*, duas, *Polly*, duas, *Monster High*, e sete, *Barbie*. Para os meninos, dois indicaram *Mario*, dois, *Bob Esponja*, dois, *Homem Aranha*, e três, *GTA*. Esses dados demonstram, segundo Gee (2003), que os jogos refletem a cultura na qual estão inseridos, e que não há tantos jogos destinados ao gênero feminino. Todavia, na medida em que mais mulheres se atraírem por esse passatempo, a tendência é mudar. Por meio das respostas, é evidente o interesse pelo meio eletrônico, pois os alunos demonstram encantamento e falam com desenvoltura sobre os aspectos mais envolventes. Os jogos eletrônicos favorecem a formação do leitor ubíquo, pela possibilidade que oferecem de estarem presentes no espaço físico, ao mesmo tempo virtualmente na tela do *game*.

No encontro subsequente, após a primeira entrevista, muitas crianças mostraram entusiasmo pelo conteúdo abordado. Ressalta-se que “na pesquisa qualitativa, a *interação* entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial” (MINAYO, 2011, p. 63, grifos do autor). Muitos educandos comentaram que apreciaram muito terem sido entrevistados, e informaram que brincaram em casa de fazer perguntas para os irmãos. Um deles disse que a questão de que mais gostou foi: *você é menino ou menina?* Após a educanda imitar a pesquisadora, riu e disse que continuaria a se divertir com esse passatempo. Verifica-se que atividades prazerosas são levadas pelos alunos para outros ambientes, e utilizadas ludicamente em suas relações sociais.

4.3 Práticas leitoras orais

Propostas pela investigadora e acompanhada pela professora regente da turma, as atividades de leitura, iniciaram, após as entrevistas com os alunos, pela contação de histórias, com o objetivo de estimular o potencial criativo com imagens construídas pelo ouvinte, durante o percurso narrativo. Nas duas primeiras atividades, optou-se pelos contos de fadas tradicionais, e, na terceira, pela literatura infantil brasileira, por serem narrativas atraentes que envolvem o sujeito na trama. A narração contribui com a formação do leitor, desde que utilize material de qualidade. Lajolo (1993, p. 45) afirma que “a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise da leitura”.

A primeira história contada foi *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen (conforme Apêndice B). Utilizou-se nessa prática uma bolsa como adereço cênico, para guardar o suposto tecido criado pelos vigaristas. Minuciosamente, realizou-se a narração oral, com intuito de prender a atenção dos ouvintes. A pesquisadora, que é contadora de histórias, apontou para a bolsa e disse que dentro havia um tecido especial, que poderia ser enxergado apenas pelas pessoas educadas, criativas e solidárias. Quando a professora da turma disse que via o tecido nas mãos da narradora, a maioria dos alunos passou a enxergá-lo, exceto um, que se sentiu incomodado e afirmou que não visualizava, mesmo tendo as características destacadas pela contadora. Ao ser questionado se realmente não conseguia ver, manteve o posicionamento. Os demais alunos mostraram que o desejo de inserir-se no grupo leva o sujeito a expressar a mesma opinião que os demais. Constata-se também que, a imaginação pode ser desenvolvida pela literatura, e os ouvintes são envolvidos pela narrativa, como se atuassem na história.

Após o diálogo inicial, a história foi narrada detalhadamente, com os olhares atentos para conhecer o destino do rei, pois “o que prende o leitor à história, quando ele está ainda no primeiro estágio de leitura, é a curiosidade pelo que vai acontecer com aquela personagem que se identificou de algum modo” (CADEMARTORI, 2012, p. 29). Ao final da narração os ouvintes se surpreenderam, quando perceberam que o tecido não existia, pois os vigaristas enganaram o rei vaidoso que gostava de ostentar enquanto a população era esquecida. Ainda assim, alguns quiseram confirmar seu entendimento sobre a trama, perguntando uns aos outros, à professora e à pesquisadora, se o pano realmente fora inventado. A escolha de boas histórias é imprescindível para seduzir o ouvinte e envolvê-lo na trama. Desse modo, o interesse e a curiosidade prendem a atenção do sujeito durante a narração. Entretanto, nem

todos os ouvintes entram nesse mundo ficcional, por não estarem envolvidos pelo simbolismo da linguagem literária.

Mesmo diante da explicação, um dos alunos não entendeu que era criação de dois trapaceiros que queriam enganar o rei. Mediante o diálogo, pode-se esclarecer as dúvidas que ainda se mantinham. Segundo Zilberman (2008a, p. 23-24), essa atitude assemelha-se ao do leitor que “tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos”. A narrativa contribui para expressar opiniões e apresentar argumentos para discutir pontos de vistas diferenciados, sem deixar de proporcionar momentos de interação entre os envolvidos.

Na semana seguinte, quando a pesquisadora chegou à sala, os educandos foram recepcioná-la afetivamente. Um deles disse que gostou muito da história e que contou para a irmã. Uma menina, que durante a entrevista se mostrou tímida, entregou o desenho do imperador criado por ela. Segundo a professora da turma, essa garota raramente efetuava alguma atividade em sala de aula, só se prontificava a realizar as tarefas quando ela achava realmente interessante. A produção foi digitalizada e inserida no *blog* <pequenomultileitor.blogspot.com.br> (TAVARES, 2014), que será explicitado posteriormente, contendo a descrição da primeira prática desenvolvida no estudo. Os participantes poderiam comentar as suas impressões sobre a atividade, bem como escrever sobre a ilustração criada pela colega. A literatura, quando compreendida em seu valor artístico, sem foco em questões de caráter pedagógico, leva à participação espontânea do aluno e desenvolve o senso estético. Contribui com esse posicionamento a declaração de Carvalho (2012, p. 86) ao “atribuir à literatura o valor de arte e não entender como pretexto para outras disciplinas”.

A história contada na sequência foi *O patinho feio*, também de Hans Christian Andersen (conforme Apêndice B). Para essa prática, uma caixa enfeitada e um espelho que cabia em seu interior foram utilizados. Alguns alunos disseram que gostam de ouvir histórias mesmo conhecendo o texto narrado. No início, a pesquisadora informou que era necessário prestar atenção, uma vez que ali estaria a resposta para o segredo guardado na caixa. No momento em que o patinho percebeu que era um cisne, alguns alunos expressaram um sorriso de contentamento, outros manifestaram alívio pelo animal ter descoberto a sua verdadeira identidade. As atitudes dos ouvintes demonstram que a contação de histórias possibilita a empatia, por permitir que o sujeito se coloque no lugar do outro; pois sentir-se na mesma situação desperta sensibilidade. A identificação com a narrativa contribui para refletir sobre a

própria vida. Cavalcanti (2002, p. 44) corrobora: “contar histórias para crianças vai muito além de diverti-las porque toca em questões essenciais à existência”.

Posteriormente, a pesquisadora informou às crianças que dentro da caixa enfeitada havia a imagem de alguém com bom caráter, especial e generoso. Ressaltou características físicas, ao dizer que os olhos apresentavam brilho intenso, a pele composta por textura suave, os lábios desenhados, o cabelo bem cuidado. A partir dessas informações, alguns falaram os nomes de colegas da turma, outros preferiram ficar quietos. Então, a caixa foi colocada em cima de uma cadeira, próximo à porta da sala. Combinou com os alunos, que cada um, ao ver a imagem não poderia contar o que viu para os demais colegas e que deveriam esperar no corredor, pois a professora da turma os aguardaria. Aos poucos, um a um, abriu a caixa, a reação de cada educando foi única, alguns não entenderam quando viram a imagem refletida pelo espelho, outros imediatamente notaram que eles eram a pessoa qualificada. Ao se visualizar por meio do reflexo, uma das meninas, começou a rir e só parou depois de muito tempo. Ao entrar na sala, um dos alunos disse que não entendeu o motivo de aparecer refletido no espelho, pois não possuía as qualidades mencionadas. A pesquisadora explicou que ele só viu o reflexo por ter os predicados referidos. Esse posicionamento se deve à baixa autoestima dessa criança, o que impeliu a pesquisadora a manifestar-se a respeito dos predicados do menino. Nota-se que a literatura sensibiliza o leitor em qualquer idade, possibilitando-lhe refletir sobre perspectivas apresentadas no contexto da narração.

Neste sentido, propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado (BRASIL, 2012, p. 17).

No próximo encontro, os alunos quiseram falar sobre a história *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen. Muitos gostaram da narração por ser divertida, engraçada, ao passo que outros acharam a história linda. Um dos alunos comentou detalhes sobre a narrativa e disse que contou para a família, pois gostou muito. Boas narrativas fomentam o desejo de compartilhar suas impressões com seus pares, apresentando as sensações que tiveram durante a contação de história. Carvalho (2012, p. 85) acrescenta que é significativo disponibilizar espaço “para a ‘conversa’ espontânea sobre história ouvida, por ser esse momento de interação e compartilhamento importante no processo de apreensão dos aspectos relevantes do texto”.

A história denominada *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky, foi contada na sequência, de forma interativa (conforme Apêndice B). A pesquisadora começou a narração indicando que assumiria o papel do avô; a cada personagem que aparecia na história, um aluno era convidado para fazer parte da fila que puxaria o rabanete. Dessa forma, a avó, o menino, o Totó, o gato e o rato foram chamados um a um, para ajudar a puxar o vegetal. Cada personagem que auxiliava na missão dizia “Puxa-que-puxa e nada”. No entanto, quando o camundongo se uniu ao grupo, todos conseguiram arrancar o tubérculo para, em seguida, comê-lo. Ao final, o roedor perguntou se ele era o mais forte, pois quando puxou, a planta saiu da terra. Esse questionamento foi lançado aos educando, que analisaram a situação e apresentaram seu ponto de vista. Os alunos envolveram-se ao participar efetivamente da trama. Essa metodologia, que não se fundamenta na mera repetição de conteúdos, propiciou interação com a literatura. Por meio da contação de histórias o sujeito é envolvido integralmente na narrativa, de modo que possa vivenciar e refletir as experiências dos personagens.

Em seguida, foi instaladoo *data show* para transmitir a mesma história narrada pela pesquisadora (conforme Apêndice B), pelo programa infantil dirigido por Bete Rodrigues, denominado *Quintal da Cultura* – apresentado em rede nacional pela TV Cultura, de segunda à sexta-feira e aos sábados. O entretenimento é garantido pela ação de cinco pessoas que se vestem com fantasias de palhaço para interpretar os seguintes personagens: Dorotéia (brincalhona e curiosa), Filomena (criativa, adora brincar de cientista), Ludovico (possuidor de fértil imaginação), Osório (amante das artes e da literatura) e Teobaldo (músico). Foi utilizado o roteiro do dia 18 de dezembro de 2012, no qual Osório, Dorotéia e Teobaldo narraram o livro em lide – *O Grande Rabanete*. Dorotéia assume o papel de narradora e começa com o inconfundível “Era uma vez”, e em seguida, exhibe as ilustrações do livro ao telespectador, alternando a leitura e a interação com os dois *clowns*. Constatou-se que, ao mudar o suporte de leitura, a história altera-se para enquadrar-se em novo recurso. Chartier (2002, p. 62) complementa, “o ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem o dispositivo de sua escrita e de sua comunicação”.

O uso de recursos diferenciados, na contação de histórias, desperta o interesse dos receptores/ouvintes em buscar outros programas que incluam esse tipo de narrativa, esperando-se assim fomentar o desejo de ler. O acesso aos programas disponibilizados no meio digital facilita o compartilhamento de vivências narrativas, uma vez que o programa pode ser visualizado quando necessários. O uso da tecnologia na escola ou fora dela, propicia

o contato não apenas como narrativas, mas também com contadores de histórias profissionais. Busatto (2005, p. 76) contribui ao considerar

[...] essa linguagem não como uma presença efêmera desse cotidiano, mas como um segmento a ser pensado; não apenas por meio da navegação na www e do uso do processador de texto, mas também como instrumental importante no contexto educacional e cultural, atentando para as novas literalidades que esse meio indica e propõe.

Ao final das diferentes sessões de contação de histórias, realizadas durante a execução do projeto na turma selecionada, a pesquisadora indicou referências das obras narradas. Os alunos procuraram na biblioteca os livros sugeridos pela investigadora, que chamou a atenção ainda, para o valor da literatura oral dominada por pessoas mais idosas. Essa preocupação valoriza textos orais e registros em diferentes suportes de manifestações da cultura oral. Busatto (2005, p. 69) reconhece as contribuições que a oralidade e o meio impresso fornecem, uma vez que “a memória e a escrita, juntas, ofereceram ao homem obras-primas da literatura mundial. Favoreceram as gerações posteriores, permitindo-lhes conhecer o mundo por meio de registros escritos”.

Pode-se afirmar que a contação de histórias possibilita ao educando valorizar a competência narrativa oral, escrita e registrada em outros suportes. Os recursos empregados na contação de histórias não são mais ricos do que a experiência presencial que se constrói entre o contador e o receptor/ouvinte.

4.4 Práticas leitoras com livros

As práticas leitoras realizadas com o uso de livros literários aconteceram simultaneamente às demais. Organizaram-se três sacolas com um livro de literatura infantil em cada uma (conforme Apêndice B). Três alunos foram escolhidos para ler a obra em casa, com a família. No encontro subsequente, compartilharam com os colegas as suas impressões de leitura individual e coletiva. A leitura proporciona o contato com diferentes percepções, “ao ler, o leitor experimenta uma situação desencadeada tão somente pela leitura: ele consegue ocupar-se com os pensamentos de outro” (ZILBERMAN, 2001, p. 52).

Para a escolha da obra levou-se em consideração o tema, a linguagem, a originalidade, as ilustrações, com o intuito de enriquecer o repertório de leitura dos sujeitos. A obra escolhida foi *Sem Pé nem Cabeça*, de autoria de Pedro Bandeira, com ilustrações de Walter Ono. O título e a gravura da capa sugerem desintegração, problemática desenvolvida no livro

pelo personagem que possui criatividade e desejo de expressar seus sentimentos utilizando desenhos. As imagens e os textos apontam os primeiros esboços de quadrado e círculo criados pelo personagem, que, à primeira vista, provocou insatisfação pela sua incompletude, e, em seguida, descobriu que essas formas poderiam se unir e se integrar. O texto e a imagem ao interagirem incitam a imaginação, ampliam a visão de mundo e potencializam a criatividade.

Quando expôs a atividade relacionada ao meio impresso, a pesquisadora apresentou o autor e o ilustrador do livro. Destacou que ambos os autores são reconhecidos pelos leitores e pela crítica. A menção a Pedro Bandeira e Walter Ono instigou os alunos a perguntar sobre suas vidas e suas obras, demonstrando curiosidade em conhecer os criadores, suas influências, a amplitude de suas ideias e o comprometimento com distintos públicos. Esses dados demonstram a importância de os leitores conhecerem o autor da obra selecionada para a leitura, ampliando, assim, sua compreensão e as possibilidades de interpretação do seu conteúdo.

O importante é assegurar o deslocamento da aquisição das competências do ler e escrever até a produção do desejo de ler, a consciência que a leitura é uma prática essencial para compreender com mais lucidez o mundo social, o passado, o ser humano e, finalmente, si mesmo (CHARTIER, 2014, p. 21).

A pesquisadora continuou a apresentar o livro, mostrou os dados da capa, contracapa, as referências pré-textuais e os detalhes sobre a publicação. Os educandos mostraram-se entusiasmados em obter essas informações, que ampliam a competência de leitura e comunicação. Verifica-se que a formação leitora abrange a satisfação em conhecer aspectos que a princípio passavam despercebidos.

Disponibilizaram-se três exemplares para serem emprestados aos alunos. As experiências de leitura foram compartilhadas, colocando o ato de ler silencioso ao lado de leituras coletivas, realizadas no contexto da família. Experiências esparsas de interação com a família, por meio da leitura compartilhada, promovem o entendimento mais efetivo do texto e sua significação pelo leitor em formação. O livro proporciona maior integração, e sentimento de pertencimento, “em si é um mediador, um terceiro que está entre nós e abre a possibilidade de compartilhar, de falar, de pertencer a um grupo, uma sociedade, um mundo, de outro modo que por afeições a um grupo” (PETIT, 2006, p. 114, tradução nossa)¹⁵.

Após todos os alunos levarem o livro para casa, numa roda de conversas sobre a leitura, sobre essa experiência, emergem observações dos alunos sobre as impressões

¹⁵ [...] es un mediador, un tercero que se interpone entre nosotros, y abre la posibilidad de compartir, de conversar, de pertenecer a un grupo, a una sociedad, a un mundo, de otro modo que por afectos grupales.

referentes ao momento de interação familiar. Doze educandos relataram que os pais não quiseram participar desse momento e que direcionaram essa ação para outro membro da família, os demais, falaram que o pai ou a mãe se fizeram presentes durante essa ação. Enfim, todos os sujeitos da pesquisa compartilharam esse momento com a família. Mencionaram a narrativa e relacionaram com a realidade na qual estão inseridos, associando-o com suas experiências pessoais, ou seja, aprenderam “[...] não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo”. (ZILBERMAN, 2010, p. 44-45). Experiências de leitura de textos literários trabalham com questões subjetivas sobre a natureza humana focadas em temas complexos misturados a situações do cotidiano.

4.5 Práticas leitoras registradas em *blog*

Na sequência das práticas leitoras iniciou-se a etapa voltada à tecnologia. Nessa fase, a aplicação das atividades relacionadas ao *blog* (conforme Apêndice B) se desenvolveram na sala de informática, onde estão localizados os cinco microcomputadores em funcionamento da escola, com acesso à internet. Nesse ambiente, ficam guardados em armários os *netbooks*, que servem para acessar a rede mundial de computadores. A pesquisadora utilizou os micros, pelo fato de os *netbooks* não apresentarem boa transmissão de dados via Wi-Fi na sala de aula, e pela dificuldade em recarregar esses equipamentos nas tomadas, em função da fiação elétrica que não comporta a carga exigida. Para esclarecer as dúvidas individualmente, preferiu-se a organização de grupos pequenos de alunos.

Para o desencadeamento desta etapa, a investigadora criou um *blog* denominado <pequenomultileitor.blogspot.com.br>, com o intuito de expor as ações realizadas durante o percurso da pesquisa e compartilhar as produções dos alunos, bem como oportunizar a interatividade virtual, momento de registro das impressões dos sujeitos da pesquisa sobre as atividades desenvolvidas. Esse espaço foi utilizado como meio de comunicação entre seus usuários, momento de construir conhecimento, em uma relação conjunta em prol do aprendizado. Lorenzi e Pádua (2012, p. 39) destacam que “ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica”.

Logo na primeira, das três histórias contadas, uma menina entregou um desenho para a pesquisadora, que digitalizou a imagem para ser inserida no *blog*, e ilustrar a atividade realizada. Quando os colegas acessaram a rede decidiram opinar sobre a figura. Interessante notar que palavras de incentivo foram dirigidas à desenhista, que sentiu interesse em ler as mensagens. Verifica-se que o diário virtual torna-se meio de comunicação entre seus

participantes. Para a interação, é necessário o domínio da leitura e da escrita pelos participantes. Nesse sentido, “não há mais um leitor que lê determinadas fontes e reproduz seu conteúdo a apenas um leitor, o professor. Há agora um leitor de múltiplas fontes escrevendo para um número ilimitado de leitores” (RETTENMAIER, 2009, p. 84).

Vale ressaltar que a aluna que executou a tarefa raramente realiza atividades orientadas pela professora, como já destacado. Esse fato demonstra claramente que o desejo de interagir leva o sujeito a empregar seu conhecimento prévio sobre o mundo para comunicar-se, ou seja, o aluno identifica a necessidade de aprender determinados conhecimentos e aplicá-los em seu cotidiano. Tomando as palavras de Lorenzi e Pádua (2012, p. 40), “além do fácil espaço de escrita, o *blog* tornou-se também um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa”.

É notório o nível de intimidade que alguns alunos apresentaram ao se deparar com o computador, pois rapidamente encontravam a página solicitada. Tal situação deve-se à familiaridade que o usuário, denominado *experto*, tem com essa linguagem, devido à prática repetida encaminha ao aperfeiçoamento da habilidade. “Isso fica evidente na destreza e rapidez com que manipulam os toques do mouse, o que funciona como sinal externo da sincronia entre os canais motores, perceptivos e mentais” (SANTAELLA, 2004, p. 71).

Havia outro grupo, o do usuário *leigo*, que, apesar do pouco conhecimento, era capaz de trilhar sua rota, conseguia selecionar a página virtual e direcionar para o assunto desejado. Constatou-se tentativas de acerto, visto que, mesmo não lembrando no primeiro momento, de alguns signos do teclado e da tela, sabiam que existia, e por esse motivo preferia recorrer à memória externa, no caso os colegas, para identificar o ícone e postar os comentários. Além disso, “revela nos seus movimentos de cabeça, que buscam sucessivamente aproximar e afastar os olhos da tela, como se aproximação dos olhos pudesse revelar segredos escondidos na tela” (SANTAELLA, 2004, p. 72).

Alguns alunos se assemelham ao usuário *novato*, pois ainda não reconhecem os signos ali presentes. Um dos discentes, que respondeu não ter acesso a equipamentos tecnológicos, apresentou pouca familiaridade com os computadores, principalmente o *blog*; dizendo que não queria que os demais colegas vissem a mensagem que escreveu na página, pois era uma declaração afetuosa destinada à pesquisadora. Averiguou-se insegurança e ansiedade nesses sujeitos, devido ao raro contato com o *mouse*, teclado e os ícones da tela. Constantemente, solicitam auxílio com receio de danificar o equipamento. Santaella (2004, p. 65) explica que para os *novatos* obter êxito e não desistirem dos desafios ali propostos, “precisam de

assessoramento e suporte presencial para aprender pelo menos os primeiros passos de entrada na rede”.

O *blog* é um espaço igualitário, que proporciona aos usuários expressar sua opinião sobre as atividades realizadas durante o estudo. Esse contato permite avaliar o interesse dos sujeitos pelo exercício proposto, além de colaborar, por meio de comentários, com o desenvolvimento das próximas atividades. O uso dessas ferramentas interativas “permitem voz e manifestação a todos, retirando autoria das supostas autoridades intelectuais. Quem quiser que escreva, parece consentir a rede de *blog*, quem tem ciência que a manifeste” (RETTENMAIER, 2009, p. 85).

Para surpresa da professora da turma, a aluna, que fez o desenho do imperador, não era acostumada a produzir em sala de aula, mas fez questão de escrever na página. Era nítida a desenvoltura dessa criança, que desejava interagir utilizando o meio tecnológico, bem como daqueles que estavam sendo alfabetizados. No primeiro momento, esses alunos se sentiam inseguros para escrever, porém ao serem instruídos a soletrar e buscar a sílaba correspondente no teclado, conseguiam se expressar por meio das palavras. Deduz-se que o *blog* contribui com a aprendizagem, principalmente em se tratando da leitura e da escrita. Esse ambiente possibilita a comunicação sem que haja intervenção, por isso atrai a atenção do sujeito que quer interagir com seus pares. Ademais, para atuar nesse meio, não há a necessidade de “maiores conhecimentos técnicos de informática” (RETTENMAIER, 2009, p. 79).

Para postar no *blog* o sujeito precisava utilizar seu conhecimento sobre a língua escrita para ser entendido, pois seu comentário tornava-se público. Quando alguém escrevia de forma ilegível, os colegas, ao falar que não entenderam, inquietavam o autor, que voltava ao texto para corrigi-lo. Verifica-se que, o diário virtual provoca no aluno a compreensão de que a comunicação pode acontecer pelas letras, e que é preciso legibilidade para ser entendido. As palavras de Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) revelam que “as possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais”.

A princípio, alguns discentes demonstraram receio de errar, mas ficaram tranquilos quando souberam que poderiam escrever sem essa preocupação, uma vez que a professora e a pesquisadora não iriam corrigir. Esse fato gerou confiança para continuarem se aventurando pelos comentários. Quando um dos seus pares, que ainda não era alfabetizado, apresentava progresso na leitura e na escrita, a turma vibrava positivamente. O emprego do *blog* como recurso da prática leitora aproxima seus participantes, possibilita o acesso e a construção de novos conhecimentos ao permitir a livre expressão por meio de intervenções, sem que haja interferências que poderiam tolher o interesse em escrever.

4.6 Práticas leitoras – narrativas em múltiplas linguagens

Na sequência das práticas leitoras orais, os alunos foram desafiados a criar histórias, que foram editadas em pequenos vídeos, produzidos em um *software* denominado *Windows Movie Maker*. A leitura foi expandida para outros contextos, dessa forma, não se restringindo apenas à língua escrita, empregando outros signos. Essa primeira etapa foi desenvolvida na sala de aula com todos os alunos, com apoio da professora. Para iniciar, a pesquisadora criou uma história enquanto narrava: um macaquinho que mudava de cor quando seu humor alterava. Ela deixou claro que se tratava de um relato imaginado por ela, e, por isso, não havia em nenhum outro suporte.

Ao mostrar o modo de criar a história, a pesquisadora entregou uma folha de papel sulfite para cada um e pediu para que os alunos desenhassem a borda com lápis de cor e dividisse a folha em quatro, sendo que duas partes ficaram em cima e duas embaixo. Orientou que colocassem numeração de modo que o número um ficasse localizado no quadrante superior esquerdo, o dois no direito, o três na parte localizada abaixo à esquerda e o quatro à direita. Desafiou-os a imaginar uma história e que deveria começar pela criação do título, para então escrever o enredo. Poucos foram os educandos que, ao se depararem com a possibilidade de imaginar, sentiram-se motivados a colocar no papel suas ideias, e ao fazerem, era notório que se tratava da reprodução de contos conhecidos. Observa-se que a dificuldade encontrada está relacionada ao ato de fantasiar a história que seria produzida, pois estão acostumados a trabalhar com atividades prontas que não necessitam acessar o potencial criativo.

No próximo encontro, foram selecionadas quatro histórias para serem produzidas no *Windows Movie Maker*. O critério para a escolha deve-se ao fato de serem textos de fácil entendimento, sendo que em alguns não havia meios de decifrar o que estava escrito devido à etapa de alfabetização em que se encontravam. Cada criança gravou o que estava escrito em um quadrante, os alunos que apresentavam dificuldades na leitura falaram o nome da história e a palavra *fim*. Ao escutarem a própria voz no computador, os alunos demonstraram surpresa, alguns satisfação, outros quiseram refazer a gravação. Constata-se que o registro em áudio pode ser um grande aliado para a formação do leitor, uma vez que o discente, ao escutar a própria narração, busca aprimorar a leitura. No entanto, o desafio é desenvolver essas vivências uma vez que as “práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p. 22).

O registro fotográfico da história foi realizado previamente, a fim de facilitar o trabalho, já que na sala onde são desenvolvidas as atividades, nem sempre o acesso à internet é possível. As montagens com o uso do *Windows Movie Maker* foram realizadas pela pesquisadora e disponibilizadas no *blog*. No encontro seguinte, o filme editado foi apresentado para todos os alunos, que demonstraram contentamento com a produção, por meio de sorrisos e palavras. O uso da tecnologia favorece o aprendizado mediante a criação de narrativas em múltiplas linguagens, provoca interesse nos alunos em participar de todo o processo e compartilhar a produção por meio da internet. “É possível (será possível em breve) *trabalhar* com a imagem e o som, tão facilmente quanto trabalhamos hoje com a escrita, sem necessidade de materiais de custo proibitivo, sem uma aprendizagem excessivamente complexa” (LÉVY, 2010a, p. 104).

A outra etapa foi executada de forma semelhante à anterior. Primeiramente, o grupo formado por cinco integrantes desenvolveu uma história, escreveram em uma folha, para então, fazer a modelagem dos personagens e cenários com a massa de modelar. Após, montaram o cenário com cinco cenas e fotografaram. Depois, as imagens foram transferidas para o computador, e organizadas na sequência correta. A voz de cada integrante foi gravada e inserida no conjunto da produção. Esse trabalho exigiu que os alunos se organizassem em grupos para a realização da obra. Alguns com liderança dividiam rapidamente as tarefas a serem feitas, outros esperavam que os colegas as fizessem. Houve casos em que o educando, conhecedor de suas habilidades, se prontificava a desenhar, modelar ou escrever. Observa-se que, tarefas executadas em conjunto levam ao aprendizado, mediante a colaboração mútua, e da busca por melhores soluções na construção do texto.

Antes de iniciar a gravação, foi necessário treinamento, de modo que os alunos soubessem o momento da entonação, das pausas, para dar ritmo à narração. Depois, solicitou-se silêncio, para cada indivíduo gravar um fragmento do texto colocado em consonância com a imagem. Para originar a história com suas múltiplas linguagens, necessitou-se organizar a sua estrutura e os seus efeitos. Então, a narrativa foi inserida no *site* <www.youtube.com>, e o *link* para acessar o vídeo foi disponibilizado no *blog*, para ser visualizado pelos alunos e seus familiares. A dedicação é gerada por atividades prazerosas, e há satisfação em expor os próprios trabalhos para que outras pessoas conheçam. Fortalecendo essa proposta Santaella (2013, p. 125) declara que “os caminhos para a educação devem ser encontrados nas novas formações subjetivas da cultura digital e não nos princípios que nortearam as certezas da era moderna em processo de desaparecimento”.

As práticas leitoras que envolveram as narrativas em múltiplas linguagens contribuíram para despertar o potencial criativo dos alunos, uma vez que houve a necessidade de acessá-lo durante o processo de construção do enredo. Além do mais, possibilitou aos sujeitos pesquisados, formas diferenciadas de registrar as histórias imaginadas. Essa vivência promoveu a percepção da própria leitura, uma vez que os registros da oralidade foram gravados para que pudessem ser ouvidos na sequência. Dessa forma, cada um conheceu as próprias limitações e potencialidades, e contribuiu com a produção da trama.

4.7 Práticas leitoras com jogos eletrônicos

A última prática foi direcionada aos jogos eletrônicos, cuja seleção lenta e minuciosa, buscou verificar o perfil de *games* preferido pelos alunos, a fim de descobrir as particularidades que prendem a atenção e atraem o público infantil, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e de sua sensibilidade. Depois, com análise detalhada desses dados e estudo sobre o assunto, optou-se pelos entretenimentos disponibilizados na página <<http://rachacuca.com.br/>>, espaço no qual se encontram jogos de raciocínio lógico, educativos, passatempos, entre outros. O critério de seleção refere-se aos *games* destinados a qualquer gênero, por isso optou por não haver ligação com personagens televisivos. Diante disso, selecionou-se para o estudo três jogos: *O lobo e a ovelha*, *Caixa certa* e *Corrida no labirinto*.

O primeiro jogo eletrônico consistia em levar um lobo, uma ovelha e uma couve para a outra margem do rio. Para ganhar o desafio era preciso conhecer a regra, que consiste em não deixar o animal selvagem devorar o caprino, e nem o ovino comer o vegetal, situações que acontecem caso essas combinações fiquem sozinhas. Essas instruções estão disponíveis antes de começar o jogo. Há um homem dentro do barco que leva os mamíferos e a planta para o outro lado do rio. Para executar os comandos, basta clicar na opção desejada. Durante a atividade há a contagem do tempo de execução. Observou-se que jogos de raciocínio e estratégia mobilizam processos mentais e motores durante a sua realização. “Quando a ponta dos dedos clica e movimenta o *mouse*, visando provocar mudanças em uma tela, um complexo processo mental e visomotor é acionado” (SANTAELLA, 2010, p. 197).

Para a efetivação dessa prática, utilizaram-se computadores com acesso à internet e formaram-se grupos constituídos por cinco alunos, que se dirigiram até a sala de informática. Logo que chegaram ao local, os jogos estavam acessíveis para o grupo. Cada um precisou ler as instruções para iniciar a partida. Nota-se que, mesmo alunos que ainda estão iniciando o

processo de alfabetização, e que nas atividades em sala de aula normalmente têm dificuldades em operar as questões propostas pela professora, conseguem resolver o desafio. Lévy (2010b, p. 201) contribui com o entendimento dessa etapa ao ressaltar que “A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no ‘virtual’, nem a que um deles ‘imite’ o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro”. Com a inserção de diferentes experiências leitoras em sala de aula, especialmente no contexto dos jogos eletrônicos, é possível oportunizar o desenvolvimento de aptidões em distintas áreas do conhecimento, principalmente da leitura ampla da partida.

Durante as jogadas, pôde-se verificar o comportamento dos alunos: os que queriam concluir rapidamente, ao demorar mais do que pretendiam, solicitavam ajuda para resolver a questão; outros, logo na primeira tentativa, mostravam-se impacientes e diziam que a disputa era difícil. Havia, ainda, aqueles que entendiam as regras e as respeitavam, e lograram êxito sem necessitar de apoio. “A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão” (HUIZINGA, 2012, p. 147). Independente do posicionamento dos praticantes é evidente o potencial que os jogos têm de fascinar, ao mesmo tempo em que desenvolve diferentes aspectos psicológicos, como a confiança, a persistência, a paciência, além da mudança de percepção, que leva a resolver problemas. O envolvimento que o *game* provoca deve-se à sua capacidade de transpor a realidade concreta e exigir que outros aspectos, como a imaginação e a criatividade, sejam acionadas.

Em seguida, foi proposto o jogo denominado *Caixa certa*. As bolinhas saem das caixas e são misturadas pelo computador; o jogador, com a ajuda do mouse, precisa devolvê-las para seu lugar de origem. Desafios relacionados à percepção e memória, com respostas imediatas, provocam mais disponibilidade para jogar e menos reclamações referentes ao grau de dificuldade. A disputa desperta comportamentos desenvolvidos durante a partida, que podem ser levados para o cotidiano. Incita a competição, de modo que ao vencer a partida possa ser reconhecida sua superioridade. “Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo, a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade em geral” (HUIZINGA, 2012, p. 57).

Ao se defrontarem com o desafio, alguns alunos acreditavam na facilidade para atingir o resultado, mas, quando passavam de nível, a partida tornava-se mais difícil. Dessa forma, a tensão para não errar aumentava, já que ao errar, perderia e precisaria reiniciar a partida. Havia educandos que quando passavam de fase, compartilhavam com os colegas as dificuldades enfrentadas. Ao trabalhar sob pressão, as qualidades dos jogadores são colocadas

à prova, pois precisam agir rapidamente para obter resultados favoráveis. Observa-se que o diálogo desenvolvido pelos jogadores durante e após a partida é composto por vocábulo próprio para discutir nuances que levaram ao desfecho das jogadas.

O último jogo proposto, denominado *Corrida no labirinto*, consiste em controlar o inseto vermelho em um labirinto, a fim de comer o alimento antes que o inseto verde, controlado pelo computador, o pegue. A cada fase ultrapassada o programa deixa seu avatar mais rápido. Para jogar, é necessário utilizar as setas direcionais para controlar o inseto, para pegar os itens que podem ajudar na missão. O ícone vermelho deixa o jogador mais rápido, o verde, mais lento, o azul indica o percurso para chegar à comida, e o amarelo possibilita quebrar uma parede, utilizando no teclado a tecla de espaço. Jogos de raciocínio rápido e habilidade manual estimulam a visão espacial, uma vez que precisam localizar rapidamente o percurso que deve ser realizado para alcançar o objetivo. A tensão gerada pela partida é experimentada como se fosse verdadeira (real). Quando os jogadores enfrentam o desafio com seriedade, ocorre aprendizagem, por meio de vivências lúdicas proporcionadas pelos jogos eletrônicos. Essas constatações permitem que se entenda a defesa de Huizinga (2012, p. 21) ao declarar que “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada”.

Os jogos escolhidos para a pesquisa apresentam uma única representação virtual dos jogadores. Dessa forma, o avatar apresenta aspectos que não podem ser alterados, é necessário que os jogadores se adaptem às condições impostas. No jogo denominado *Corrida no labirinto*, alguns alunos queriam que o seu inseto fosse mais hábil para percorrer o labirinto, no entanto, tiveram que aprender a lidar com essa restrição imposta pelo *game*. Tal situação ensina sobre a necessidade de saber utilizar a limitação para conquistar bons resultados (GEE, 2003). Constata-se que os jogos eletrônicos, por meio do avatar, contribuem com o processo de construção da identidade do jogador, ao possibilitar ao sujeito colocar-se no lugar do outro.

A ficcionalidade peculiar no meio literário pode ser experimentada com os jogos eletrônicos, que oportunizam vivenciar essas situações naturalmente. Além do mais, quando o sujeito se depara com uma identidade diferente da sua, leva-o a experiências que parecem reais (GEE, 2003). No caso dos jogos estudados, quando o educando se viu no papel do camponês, pôde pensar em alternativas para cuidar de seus animais e de sua plantação. Essa situação rotineira no campo não permite erros, pois caso a atitude não seja correta, poderá não ter a oportunidade de retornar e corrigir o que é necessário. Assim, o jogador brinca de desvendar problemas reais que se apresentam diante de si. No primeiro momento, podem surgir dúvidas em relação à própria capacidade de resolver a questão. Todavia, ao visualizar

por outro ângulo, encontra a resposta. Como não há interesse em ensinar conteúdos programáticos, o aprendizado pode ser estendido a outros âmbitos da vida.

[...] os jogos digitais seriam, portanto, nova oportunidade, mais próxima da arte do que da ciência, para promover a convergência entre o onírico e o real, configurando formas fundamentais da percepção do mundo constitutivas da cultura popular, mundo das intervenções entre o sagrado e o profano (SCHWARTZ, 2014, p. 212).

O caminho desenvolvido pelo *designer* indica o norte a ser seguido; no caso do terceiro jogo, a atenção e a percepção são exigidas do jogador, que precisa percorrer o labirinto de modo que consiga vencer o computador. Observa-se que a significação de cada jogada é determinada pelo sujeito, que atribui o sentido para cada partida conforme o seu interesse naquele momento. Há casos em que o sujeito não quer levar a sério, apenas quer passar o tempo, se distrair. Em outros momentos, quando o sujeito quer se superar, utiliza a repetição para alcançar resultados melhores.

As vivências dirigidas aos jogos eletrônicos possibilitou aos alunos perceberem que ao jogar é desenvolvida a leitura expansiva, que contribui para entender as diferentes nuances que constituem os jogos. Essa prática desenvolve comportamentos de autonomia e iniciativa na formação do sujeito, contribuindo com a construção da formação leitora.

4.8 Entrevista final

O trabalho com os sujeitos da pesquisa foi finalizado mediante uma última entrevista com os alunos, gravada com o uso do *tablet*, para verificar como passaram a perceber a leitura. As perguntas efetuadas constam no Apêndice B (Entrevista final com os alunos). “O uso da entrevista permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos” (DUARTE, 2011, p. 63). Na questão número um – *Identifique a atividade que você mais gostou* –, entre os educandos, um apreciou a leitura do livro impresso, em casa, um, contação de histórias, três, narrativas em múltiplas linguagens, três, *blog*, e dezesseis, jogos eletrônicos. Constatou-se que os jogos eletrônicos são a preferência dos alunos, por constituírem numa prática inovadora e lúdica, que traz prazer e divertimento.

Na questão número dois – *Identifique a prática que você gostaria de fazer novamente* –, nenhum preferiu a leitura do livro, um optou pela narrativa em múltiplas linguagens, três, *blog*, sete, contação de histórias, e treze, jogos eletrônicos. Na primeira entrevista, os alunos disseram que preferiam ler um livro a jogar jogos eletrônicos, no entanto, nessa última entrevista, a prioridade recaiu sobre os *games*. Deduz-se que houve a tentativa de os alunos

entenderem que jogar é uma forma de ler, e que não se restringe somente ao entretenimento. Ademais, os educandos sentiram-se à vontade para relatar seu real interesse, uma vez que foram desenvolvidas práticas na escola com esse recurso, que provavelmente os levaram a ter confiança em falar o que de fato pensavam. Observa-se que laços afetivos que permeiam a ação educativa são essenciais para cultivar atitudes sinceras entre os envolvidos.

Na questão número três – *O seu gosto pela leitura aumentou após participar das práticas leitoras?* –, todos os alunos responderam *sim*. Deduz-se que as crianças gostam de atividades direcionadas à leitura, desde que não tenham fins pedagógicos e que contemple aspectos relacionados ao brincar. Lévy (2010b, p. 160) aponta que “o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”.

Observou-se que práticas que levem em consideração o lúdico são grandes aliadas para a formação do leitor. O aspecto prazeroso e o aprendizado podem caminhar lado a lado, em busca de leituras expansivas que levem ao conhecimento. Quando se amplia o conceito de leitura para outros materiais, que não se restrinjam ao impresso, o interesse do sujeito por essas atividades aumenta. Verificou-se que as maiores dificuldades encontradas, devem-se a falta de equipamentos tecnológicos que funcionem na escola, e esses motivos dificultam a realização de práticas inovadoras com o uso desses recursos.

CONCLUSÕES FINAIS

O estudo desenvolvido buscou refletir acerca das reações que vivências leitoras orais, impressas, multimídiais, e com jogos eletrônicos, desenvolvidas pela pesquisadora, provocaram nos alunos do 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental da escola selecionada. Optou-se por educandos dessa turma, por supor-se que, nessa etapa, dominam a leitura e a escrita, e que essas habilidades, adquiridas recentemente, promovem entusiasmo pelas descobertas no/do mundo. Possivelmente essas aquisições contribuíram para a receptividade e aceitabilidade das práticas leitoras diferenciadas, propostas durante o percurso investigativo. Tal fato colaborou com a ampliação do conceito de leitura dos sujeitos e com o processo de formação desses alunos enquanto futuros leitores.

Quando se trata de rotina de leitura imposta pela escola, há desinteresse entre os sujeitos da pesquisa, no entanto, demonstram envolvimento com materiais diferenciados durante as vivências leitoras propostas pelo estudo. Observou-se que atividades relacionadas somente ao pedagógico não atraem as crianças, porém quando realizadas num contexto de ludicidade, a recepção se modifica e há entusiasmo. Dessa forma, a relação interesse e aprendizado é diretamente proporcional.

Verificou-se que o Projeto Político Pedagógico da escola contempla apenas o livro impresso como recurso de ensino e aprendizagem, deixando, em plano secundário, ações com outros materiais, consideradas insignificantes ou desconhecidas. Constatou-se a importância em continuar com o meio impresso, mas sem deixar de estender para outros suportes, uma vez que os alunos estão inseridos no contexto do século XXI, com acesso à tecnologia em diferentes dimensões. Contudo, observou-se o despreparo da instituição para enfrentar os novos desafios, identificados pela escassez de equipamentos tecnológicos em pleno funcionamento na escola. Configurando-se como não fazer falta para a consecução dos objetivos da instituição.

Essa pesquisa contribuiu com a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental, mediante experiências leitoras envolvendo a contação de histórias, o material impresso, os suportes multimídiais e os jogos eletrônicos, com intuito de proporcionar aos alunos da etapa referida, meios diferenciados de leitura. Com a realização de vivências leitoras diferenciadas, constatou-se que o gosto por essa prática inicia com o ato de ouvir histórias, e que essa ação estimula a busca por textos em outros meios. O contato com esses recursos desperta o interesse dos educandos e favorece o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

A contação de histórias, amplamente difundida na escola, nem sempre é contada de modo a prender a atenção dos ouvintes. Por isso, é interessante ampliar a narração para programas televisivos, que podem ser visualizados em diferentes suportes. Ao cotejar o modo tradicional, face a face, e o realizado no estúdio, observa-se que a diferença entre eles está relacionada à interação entre o contador e o ouvinte por meio de trocas de olhares, ação fundamental que envolve os participantes em um processo afetivo.

A leitura de livro impresso em casa e na escola, aliada à discussão em sala de aula possibilita ao leitor sentir-se pertencente a um grupo, e o insere na cultura escrita. O diálogo entre os envolvidos após a leitura contribui para a percepção de diferentes pontos de vistas. A reflexão sobre as possibilidades de leitura em sala de aula, que levam à formação do leitor, aponta a necessidade de se entender que a leitura expandida não se limita à decifração dos signos gráficos, mas abrange diversos recursos e linguagens, sendo significada pelo conhecimento obtido ao longo da vida.

As impressões de leitura registrada em *blog* revelaram a interação dos alunos, entre si e com a pesquisadora. Esses registros possibilitaram a democratização do acesso às atividades de leitura desenvolvidas, e facilitaram a produção de comentários por meio da escrita e da leitura no meio virtual. Nota-se que, ao se aventurar na rede há memorização de rotas, que auxiliam no caminho que leva à comunicação e ao aprendizado no ciberespaço.

As vivências relacionadas às narrativas em múltiplas linguagens (oral, escrita, ilustração, fotografia e tecnologia), contribuíram para a criação de histórias imaginadas, utilizando diferentes suportes para sua construção. Observou-se a dedicação nesse processo, fator que contribuiu para o envolvimento e o desejo de superar-se diante dessa proposta.

As atividades desenvolvidas promoveram contribuição significativa no percurso da formação do leitor. O aprimoramento do conceito de leitura, entendendo-a como expandida, possibilitou aos sujeitos da pesquisa entender que outros recursos podem se constituir como textos, inclusive os jogos eletrônicos que favorecem o aprendizado, uma vez acessados no cotidiano dos alunos. A inclusão dessa prática como recurso de aprendizagem, a partir de uma concepção expandida de leitura, requer dos agentes educacionais interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre novos recursos que já são de domínio discente.

As limitações desse estudo são provenientes da falta de equipamentos tecnológicos que funcionassem na escola, o que impossibilitou a professora disponibilizar aos alunos o acesso ao *blog* em outros dias da semana. Ressalta-se, ainda, que poucos educandos conseguiram permissão dos pais para acessar a rede e postar suas opiniões no diário virtual.

Essas ações facilitariam a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, e contribuiria para obter mais dados relevantes sobre as práticas leitoras.

A professora da turma, apesar de não ter acompanhado os procedimentos na sala de informática, tomou conhecimento de todo o processo ao se interessar pelas atividades desenvolvidas e pelo relato dos alunos, que ao retornarem para a sala contavam sobre as vivências realizadas. Semanalmente, a docente interagiu com seus educandos por meio de comentários que postava no *blog*. Segundo a professora, essa pesquisa contribuiu com a sua prática pedagógica, principalmente ao ter observado que a aluna que não registrava a tarefa proposta em sala de aula, passou a desenvolver atividades propostas pela pesquisadora.

Esse estudo poderá ser utilizado por outros docentes, uma vez que foram disponibilizadas vivências leitoras aplicadas durante o percurso investigativo, demonstrado sua aplicação e os resultados obtidos que contribuem para a formação do leitor. Cabe a cada um utilizá-las e alterá-las conforme seus interesses pedagógicos, e de acordo com a realidade na qual está inserido e a disponibilidade de recursos na escola.

Para trabalhar a leitura expansiva na sala de aula será necessário oferecer ao professor materiais de leituras diferenciados, bem como formação, para que saibam utilizá-los. No entanto, cabe ao docente demonstrar interesse em aplicar práticas diferenciadas em seu cotidiano, que não estejam restritas ao tradicional. Ademais, será necessário disponibilizar equipamentos tecnológicos que estejam em pleno funcionamento, e que não haja empecilhos para usá-los.

Apesar de muito se falar em questões de leitura no país, estudos em outros níveis deverão ser estimulados e continuados, como contribuição ao processo de aprimoramento do ensino e da aprendizagem, no momento histórico em que essas atividades podem prescindir do espaço delimitado da sala de aula e da escola, considerando a mobilidade promovida pelas novas conquistas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. São Paulo: Paulus, 1997.

BANDEIRA, Pedro. *Sem pé nem cabeça*. São Paulo: Moderna, 1989. [Ilustração de Walter Ono].

BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. São Paulo: Moderna, 2008. [Ilustração de Claudius Ceccon].

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_4_MIOLO.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 31 maio 2014.

BUSATTO, Cleomari. *Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/102929/221665.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CADEMARTORI, Ligia. *Professor e a literatura, para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, Maria Zélia Vesiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livro, espaços e mediações*. Curitiba: Positivo, 2012. p. 67-88.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. A leitura e o leitor. *Verbo*, São Paulo, n.10, p. 20-23, ago. 2014.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011. p. 62-83.

GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS ANÍSIO TEIXEIRA. *O que é IDEB?* Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. *Pisa*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

INSTITUTO PAULO MONTEIRO. *O que é o INAF?* Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 15 nov. 2013.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Pesquisa retratos no Brasil*. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2010a.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010b.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderlei de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

PETIT, Michèle. *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: Conaculta, 2002.

_____. Un arte que se transmite. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2006.

PISA. *O programme for international student assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

PACTO. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

RACHA CUCA. *Jogos eletrônicos*. Disponível em: <<http://rachacuca.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

RETTENMAIER, Miguel. Formação do leitor literário: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Quando os objetos ganham vida: 30 e 40 anos do ensino fundamental. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo, 2010. (Coleção Mundo da Leitura: roteiro de práticas leitoras para a escola).

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *Ecologia pluralista*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHWARTZ, Gilson. *Brinco logo aprendo: educação, videogames e moralidade pós modernas*. Paulus: São Paulo, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Descomplicando o ensino de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global, 2008. p. 55-62.

_____. Formação do leitor literário: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

TAVARES, Grazielle. *Blog*. Disponível em: <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

TV CULTURA. *Quintal da cultura*. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/quintaldacultura/jogos>>. Acesso em: 10 jan. 2015. [Programa apresentando por Bete Rodrigues].

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

_____. Teorias e vivências. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global, 2008a. p. 15-24.

_____. Mas por que não educa mais?. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global, 2008b. p. 35-54.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IBPEX, 2010.

YOUTUBE. *A princesinha e o ursinho falante*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OZikmw8DWHg>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

YOUTUBE. *As tartarugas ninjas*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=ILDfxPdcLbs>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

YOUTUBE. *As três nuvens*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=U2RqJq-ESXg>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

YOUTUBE. *Dragões dos recifes*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=TwyWfNYeD8w&feature=youtube_gdata>. Acesso em:
12 dez. 2014.

YOUTUBE. *Lili, a cachorra dengosa*. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=dnVb6KWQ0qs>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

YOUTUBE. *O menino e o leão*. Disponível em:
< <https://www.youtube.com/watch?v=epFdiBdaFLA&list=UU-EPYJYN1oKRktNb8137oiA>>.
Acesso em: 12 dez. 2014.

ANEXO

Anexo A – Autorização de pesquisa



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Gerência Pedagógica
Av. João Guaberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80020-900 Curitiba PR
Tel: 41 32503016
Fax: 41 3250 2047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 11 de março de 2014.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora Grazielle Tavares, aluna do mestrado na área de Letras na Universidade de Passo Fundo, orientada pela Professora Dr^a Tânia Mariza Kuchenbecker Rosing está autorizada a realizar pesquisa sobre "Do livro impresso aos recursos multimidiáticos, uma proposta para práticas LEITORAS".

O objetivo é analisar não apenas os documentos que norteiam a prática pedagógica desenvolvida por professores de séries iniciais do ensino fundamental numa escola municipal da periferia de Curitiba, especialmente no que diz respeito a atividades de leitura, bem como o ânimo dos professores das séries referidas para o uso de novos materiais, novos suportes, distintas mídias em suas práticas pedagógicas.

Informamos ainda, que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da escola e que a coleta realizada com estudantes deverá ser realizada fora do horário das aulas ou em contrturno.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar uma cópia dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,


Marília Marques Mira
Gerente Pedagógica
Departamento de Ensino Fundamental
GERÊNCIA PEDAGÓGICA
GERENTE
MARÍLIA MARQUES MIRA
Mat. 37234

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com os alunos



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS

ENTREVISTA INICIAL COM ALUNOS

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Questões

a) Você sabe ler?

() Sim () Não

b) Qual a sua última leitura?

() Livro () Gibi () Revista ()

Outros: _____

c) Você gosta das aulas em que se propõem leituras como divertimento?

() Sim () Não

d) O que você faz em seu tempo livre?

e) Você costuma usar recursos tecnológicos (computador, *tablet*, celular, etc.)?

f) Você prefere ler um livro ou jogar jogos eletrônicos?

g) Quais são os jogos de computador de que você mais gosta?

Curitiba, _____ de _____ de _____.



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

ENTREVISTA FINAL COM ALUNOS

Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

Questões

a) Identifique a atividade que você mais gostou.

b) Identifique a prática que você gostaria de fazer novamente.

c) O seu gosto pela leitura aumentou após participar das práticas leitoras?

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Apêndice B – Atividades desenvolvidas

Atividade 1: Contação de histórias

Objetivo

Estimular a percepção auditiva por meio da contação de história, entendendo que a voz é um dos recursos que podem ser explorados para dar vida às letras, e conduzir para outras leituras.

Materiais e recursos

- Livro *A roupa nova do imperador*, de Hans Christian Andersen.
- Uma bolsa com zíper.

Etapas propostas

1. Ler e memorizar a história previamente, preparar cada detalhe da obra, preocupando-se com o enredo, para captar o interesse do ouvinte desde as primeiras palavras proferidas.
2. Sensibilizar para a importância do ato de ouvir histórias, e as atitudes comportamentais necessárias para aproveitar o momento com êxito e respeito ao contador de histórias.
3. Preparar o ambiente, buscar preferencialmente uma parede de cor neutra, onde prevaleça o silêncio e não haja interrupções. Convidar os alunos para participarem do momento cultural.
4. Iniciar o conto com a frase *Um, dois, três a história começa de uma vez*, para possibilitar o acesso ao mundo da imaginação.
5. Apresentar o suposto tecido e falar que somente as pessoas inteligentes, educadas e obedientes conseguem vê-lo. Aguardar a reação dos ouvintes.
6. Finalizar com a frase *Essa história voou, voou, voou e um lugar logo encontrou*.
7. Ir com os alunos à sala de informática para registrarem no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>, as impressões que a história provocou.

Atividade 2: Contação de história, com espelho

Objetivo

Melhorar a percepção de si mesmo por meio da vivência do espelho e pela contação de história, refletindo sobre as peculiaridades pertinentes a cada ser humano e como elas são decisivas para a construção de sua personalidade.

Materiais e recursos

- Livro *O Patinho feio*, de Hans Christian Andersen.
- Um espelho pequeno.
- Uma caixa para colocar o espelho dentro.

Etapas propostas

1. Colocar dentro da caixa um espelho e fechá-la.
2. Preparar o ambiente com a frase *Um, dois, três a história começa de uma vez*, para possibilitar o acesso ao mundo da imaginação.
3. Iniciar o conto do livro *O Patinho Feio*, preparado previamente, modular a voz e buscar o ritmo adequado para cativar o ouvinte.
4. Finalizar com a frase *Essa história voou, voou, voou e um lugar logo encontrou*.
5. Realizar uma roda de conversa para levantar hipóteses acerca da imagem projetada dentro da caixa, focar características positivas que possam caber para diferentes pessoas e incitá-los a responder de forma criativa.
6. Combinar com os alunos que ao ver o interior da caixa, cada um se retire da sala, para não haver contato com os que ainda não viram e assim manter o suspense.
7. Dialogar sobre a vivência realizada.
8. Ir com os alunos à sala de informática para registrarem no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>, as impressões que a história provocou.

Atividade 3: Contação de história interativa e com o uso do computador

Objetivo

Conhecer a diversidade de recursos utilizados para o desenvolvimento da contação de histórias, entender que esses meios dão vida às letras pelo uso da voz, e interação com os ouvintes.

Materiais e recursos

- Computador com acesso à internet.
- Projetor.
- Máquina fotográfica.
- História *O grande rabanete*, de Tatiana Belinky.

Etapas propostas

1. Iniciar com a roda de conversas para explicar que a contação de histórias pode acontecer em diferentes meios, e elencar com o auxílio dos alunos quais são.
2. Contar a história, previamente memorizada, com ritmo, modulação da voz e as pausas necessárias para torná-la atraente.
3. Proferir a frase para o início da história “Um, dois, três a história começa de uma vez”.
4. Convidar um aluno, para dramatizar, a cada novo personagem que aparece na história, formando uma fila única com o intuito de representar as ações pertinentes ao enredo.
8. Concluir com a seguinte frase *Essa história voou, voou, voou e um lugar logo encontrou*.
5. Apresentar a mesma história contada no programa televisivo *Quintal da Cultura*, disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=5VEbQoUOqP8>>.
6. Ir com os alunos à sala de informática para registrarem no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>, as impressões que a história provocou.

Atividade 4: Leitura no livro impresso

Objetivo

Estimular a leitura do livro infantil por meio da mediação familiar.

Materiais e recursos

- Livro *Sem pé nem cabeça*, de Pedro Bandeira.
- Uma sacola enfeitada.

Etapas propostas

1. Iniciar com a roda de conversas para explicar que a sacola será levada para a casa e que em seu interior está um livro denominado *Sem pé nem cabeça*.
2. Apresentar o escritor e o ilustrador do livro, Pedro Bandeira e Walter Ono, respectivamente.
3. Mostrar a contracapa e indicar a referência bibliográfica.
4. Escolher três alunos para levar o livro para casa.
5. No encontro seguinte, contar aos demais alunos suas impressões sobre a história lida, e qual integrante da família participou desse momento.
6. Cada aluno pode escolher outro colega para levar o livro para casa e realizar o mesmo procedimento.
7. Roda de conversa sobre as impressões finais acerca do livro.

Atividade 5: *Blog*

Objetivo

Perceber o *blog* como meio de desenvolver a comunicação.

Materiais e recursos

Computador com acesso à internet.

Etapas propostas

1. Em roda de conversa sobre a função do *blog*, dialogar sobre os meios em que a leitura pode ser desenvolvida.
2. Publicar no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>, as práticas leitoras desenvolvidas na pesquisa.
3. Escrever na área destinada aos comentários no *blog*, as impressões acerca das atividades.
4. Interagir usando essa ferramenta de comunicação.

Atividade 6: Narrativas em múltiplas linguagens

Objetivo

Perceber que o processo de criação de histórias engloba escrita, ilustração e oralidade. Conhecer os diferentes recursos tecnológicos em que a leitura pode acontecer.

Materiais e recursos

- Computador com acesso à internet.
- Sulfite.
- Lápis.
- Lápis de cor.
- Massa de modelar.
- Microfone.

Etapas propostas

1. Em roda de conversa sobre o processo de criação da história, elencar os desafios e expectativas referentes a tal ato. Dialogar sobre os meios onde a leitura pode ser desenvolvida.
2. Inventar uma história para mostrar como ela pode ser criada.
3. Disponibilizar folha de sulfite, solicitar que sejam divididas em quatro quadrantes, iniciar a ilustração e a escrita. Recomenda-se utilizar a massa de modelar para criar os personagens.
4. Fotografar a produção e transferir para o *Windows Movie Maker*.
5. Gravar as vozes das crianças para serem publicadas no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>.
6. Disponibilizar no *site* <www.youtube.com>.
7. Ouvir a história.

Atividade 7: Jogos eletrônicos

Objetivo

Utilizar os jogos eletrônicos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, percepção, memória, atenção e coordenação, mediante processo lúdico, dirigidos ao prazer e entretenimento.

Materiais e recursos

Computador com acesso à internet.

Etapas propostas

1. Pesquisar entre os alunos os jogos de computador mais conhecidos por eles, e elencar os citados pelo grupo.
2. Escolher os jogos denominados *O lobo, a ovelha e a couve*, *Caixa Certa* e o *Labirinto de Inseto*, disponível no site <<http://rachacuca.com.br>>.
3. Disponibilizar o jogo durante a realização da aula; ensinar somente os comandos básicos de teclado e *mouse*, para iniciar o jogo; deixar que os alunos leiam a introdução e descubram as possibilidades que o jogo oferece.
4. Registrar no *blog* <<http://pequenomultileitor.blogspot.com.br>>, as impressões que o jogo causou.