

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL E A LEITURA DE TEXTOS EM TABLETES

**MARÍLIA – SP
2015**

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL E A LEITURA DE TEXTOS EM TABLETES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

**MARÍLIA-SP
2015**

Monteagudo, Bárbara Cibelli da Silva

M772b Biblioteca digital virtual e a leitura de textos em tabletes
/ Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo. – Marília, 2015.
174 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Bibliografia: f. 159-164

Orientador: Dagoberto Buim Arena.

1

1. Leitura (Ensino elementar). 2. Literatura infantojuvenil.
3. Educação de crianças. 4. Crianças - Linguagem.
5. Tablet. I. Título.

CDD 372.21

BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO

BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL E A LEITURA DE TEXTOS EM TABLETES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

Data da Aprovação: Marília, 24 de fevereiro de 2015.

Membros componentes da banca examinadora:

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP - Marília-SP)

Prof^ª. Dra Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP - Marília - SP)

Prof^ª. Dra. Renata Junqueira de Souza (UNESP – Presidente Prudente - SP)

Suplentes:

Prof^ª. Dra. Cyntia Graziela Guizelim Simões (UNESP – Marília - SP)

Prof^ª. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Metodista de Piracicaba-SP)

A meus pais, Antonio dos Santos Silva (*in memoriam*) e Maria Barneze da Silva, com carinho e amor, por me ensinarem o valor do caráter, da paciência e a necessidade de dedicação e persistência na concretização de nossos projetos de vida.

A meus irmãos, Ciro Rogério, Antonio Maria e Daniela Maria, por nossa eterna união e amor.

A meus filhos, João Lucas e Heloísa Maria, meus tesouros, fonte preciosa de amor incondicional e inspiração, obrigada pelo companheirismo e compreensão durante cada etapa deste trabalho, pois, muitas vezes, mesmo presente, mamãe estava ausente.

Ao Ricardo, meu amor, minha “estrela entre as estrelas”, por compreender que, quando distraída, piso nos astros e tropeço nos livros. Seu jeito único me guia “apontando para a expansão do Universo”.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, por ter acreditado em mim, pelas orientações infundáveis, pela força nos momentos de exaustão, enfim, por ser um mestre incansável, que nas atitudes demonstra todo amor e compromisso com a educação e com a pesquisa. Obrigada, mestre.

Aos professores da Pós-graduação, pela dedicação e conhecimento socializados nas disciplinas por mim cursadas.

Às crianças da pesquisa, por terem me ensinado muito, e a seus pais por terem consentido.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Dagoberto, Prof^ª. Dra. Renata e Prof^ª. Dra. Elieuzza, pela prestimosa atenção na leitura, no apontamento de falhas e na indicação de caminhos para o aprimoramento deste trabalho. Retomar o trabalho após a qualificação foi um caminho árduo que demandou muita reflexão, estudo e dedicação, só possível com o auxílio da banca.

À Escola da pesquisa, pelo acolhimento, conversa com os pais, cessão de espaço e principalmente, à Diretora Anna e vice-diretora Eda pelo empenho para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

À Dirigente Regional de Ensino de Marília, Ivanilde Zamae, por acreditar na importância da formação de seus profissionais e também por me ter apoiado em muitos momentos, meu eterno agradecimento.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e a Comissão do Programa Bolsa Mestrado, Aparecido, Maria Regina, Izaura e Rosa Helena, pela dedicação com que me apoiaram.

Aos colegas supervisores Roseli Demori, Izaura, Nilcéia, Beatriz, Rosemeire, Ilza, Luzia, Gilberto, Roseli Meira, Sueli, Cláudia, Anely, Rosa, Aparecido, Nelson, Sandra, Maria Regina, por colaborarem em diversos momentos.

Ao Programa de Pós-graduação da Unesp-Marília, sempre atenciosos e solícitos nas orientações e procedimentos necessários.

Aos profissionais da Diretoria de Ensino de Marília, Claudemir e Aguinaldo, que sempre me auxiliaram no aprendizado do uso da tecnologia.

Aos amigos que sempre torceram, escutaram minhas lamentações, enfim, de uma forma ou de outra partilharam as conquistas e as dores: Camila, Vanessa, Cecília, Otilia, Sônia, Daniela Maria, Simone e Esdras.

A meus sobrinhos queridos: Ciro Rogério, Caio César, Cauã Barneze, Fernando Neto, Cauê Henrique e Rafael Antonio, fonte de força para vencer os desafios na abertura desta trilha ainda não percorrida por nossa família.

A minhas tias, Odete, Terezinha (*in memoriam*), Marilda (*in memoriam*) e Olga (*in memoriam*) por me ajudarem a ter uma infância feliz, fonte de força nas agruras da vida.

À Siça e ao Eduardo por me apoiarem em muitos momentos, principalmente na entrada no curso de Pedagogia, meu eterno agradecimento.

À amiga Vanessa Prado e ao Ricardo, pelos diálogos com meu texto, colocações, observações e apontamentos imprescindíveis.

A meu sobrinho Cauã Barneze Rocha, que mesmo longe, em Londres, contribui para a tradução do resumo.

Aos meus sogros, Rosalvi e Francisco, pelas palavras de apoio durante todo o processo de pesquisa.

Meu eterno agradecimento a meu marido Ricardo, meu cunhado Fernando, minha irmã Daniela, meus sobrinhos Fernando Neto e Rafael, que não pouparam esforços na ajuda e nos cuidados com meus filhos nos momentos em que participei de eventos e na escrita dessa dissertação.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que essa dissertação pudesse ser concluída, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação investiga o comportamento de leitor literário com o uso do tablete em bibliotecas virtuais de três alunos do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual. Pretende-se também mapear o percurso da pesquisadora no uso dos suportes sociais de leitura em situações que se constituem como linguagem. As questões que nortearam a pesquisa em busca da possibilidade do uso do *e-book* na escola são as seguintes: É possível à escola apropriar-se do uso do tablete para leitura literária na escola? Quais os percursos a serem trilhados pelo aluno e pelo professor? Os referenciais teóricos da pesquisa foram autores como Levy Vygotski, Mikhail Bakhtin, Jean Foucambert, Dagoberto Arena e Élie Bajard. A investigação teve como metodologia a pesquisa-ação, com uso de registros sistemáticos de observação dos sujeitos-crianças, por imagens e voz, e entrevista. A pesquisadora exerceu duplo papel, a de pesquisadora e mediadora. Ao investigar e mapear os caminhos percorridos pelas crianças na construção de sua própria biblioteca digital virtual observou-se também o próprio caminho da pesquisadora-mediadora na organização dos procedimentos para o ensino do ato de ler. Os dados foram produzidos, sistematizados e analisados por núcleos temáticos na tentativa de compreender o comportamento do leitor de texto literário digital nas bibliotecas virtuais, e as possibilidades de uso pelas crianças de *e-books* de literatura infantil no cotidiano da sala de aula como práticas sociais. Os resultados da pesquisa apontam ser possível o uso do tablete para a criança organizar uma biblioteca digital virtual e realizar a leitura de obras digitais que levem à construção da apreciação literária pelos alunos, bem como de maior autonomia na busca de textos. Consideramos também que a alteridade tem papel essencial na construção de um ambiente que favoreça a ampliação da cultura e contribua, com o ato de ler, para a emancipação dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Fundamental. Leitura. Textos digitais. Tablete.

ABSTRACT

The present dissertation investigates the literary reader behaviour using tablet in virtual libraries of three students from the fourth year of the first cycle at a public state elementary school. The aim is also mapping the researcher's route in the use of the social supports reading at situations that it is given as language. The questions that guided this research looking for the possibility of using e-books in schools are the followings: Is it possible for the school to appropriate the tablet usage to literary reading in school? What are the routes to be followed by the student and the teacher? The theoretical references of this research were authors such as Vygotski, Bakhtin, Foucambert, Arena and Bajard. The investigation's methodology was the research-action, using systematic observation records of the subjects-children, images and voice, and interview. The researcher exercised double role, as researcher and mediator. By investigating and mapping the paths taken by children in building their own virtual digital library, it was also observed the own way of organization of the researcher-mediator in the procedures for teaching the reading act. The data was produced, organized and analysed by thematic groups in an attempt of understanding the digital literary text reader's behaviour in virtual libraries, and the possibilities of use by children of e-books of children's literature in the classroom's everyday as social practices. The research results confirm the usefulness of tablet usage for the child organize a virtual digital library and perform the reading of digital works that lead to the construction of literary appreciation by students, as well as greater autonomy in search of texts. The otherness was also considered as playing an essential role in the construction of an environment which favours the expansion of culture and contributes, with the reading act, for the emancipation of students.

Keywords: Education. Elementary School. Reading. Digital texts. Tablet.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- OBRAS DA BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL ORGANIZADA PELAS CRIANÇAS	39
TABELA 2- OBRAS LIDAS APÓS SOCIALIZAÇÃO	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - BIBLIOTECA DE ESTUDO DA PESQUISADORA - PARTE 1	81
FIGURA 2 - BIBLIOTECA DE ESTUDO DA PESQUISADORA - PARTE 2	82
FIGURA 3 - BIBLIOTECA DE ESTUDO DA PESQUISADORA - PARTE 3	82
FIGURA 4 - BIBLIOTECA DE ESTUDOS DA PESQUISADORA - PARTE 4	83
FIGURA 5 - BIBLIOTECA DE ESTUDOS DA PESQUISADORA - PARTE 5	83
FIGURA 6 - IMAGEM DO <i>DROPBOX</i> EM QUE A BIBLIOTECA FOI HOSPEDADA	91
FIGURA 7 - IMAGEM DA BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL EM CONSTRUÇÃO	92
FIGURA 8 - BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL APÓS INSERÇÃO DAS OBRAS DAS CRIANÇAS E DA PESQUISADORA	92
FIGURA 9 - IMAGEM DA BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL NA PÁGINA INICIAL DO <i>DROPBOX</i>	97
FIGURA 10 - BIBLIOTECA EM CONSTRUÇÃO QUE FOI COLOCADA TAMBÉM NO <i>PEN DRIVE</i>	98
FIGURA 11 - BIBLIOTECA INDIVIDUAL DO 1º ENCONTRO COM OS TRÊS LIVROS ESCOLHIDOS E LIDOS POR HELOÍSA	98
FIGURA 12 - BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL DA PESQUISADORA, ORGANIZADA ANTES DO INÍCIO DA PESQUISA COM AS CRIANÇAS	99
FIGURA 13 - BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL INDIVIDUAL - PRIMEIRO ENCONTRO	139

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ADP Área de Desenvolvimento Pontencial

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DER Diretoria de Ensino Regional

MSN *Microsoft Service Network*

PDF *Portable Document Format*

PROLEAO Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP Secretaria Estadual de Educação – São Paulo

THC Teoria Histórico-Cultural

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR Zona de Desenvolvimento Real

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
1 PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS DO LEITOR E DA PESQUISADORA	24
1.1 A pesquisa-ação: uma questão teórica, prática, ética e política	24
1.2 Desenvolvimento da pesquisa: caminhos trilhados	26
1.3 Estudos teóricos e a leitura literária no tablete, construindo caminhos	28
1.4 Contexto escolar	29
1.5 As crianças: sujeitos da pesquisa	30
1.6 A pesquisadora e a pesquisa-ação	30
1.6.1 A pesquisa-ação em ação	31
1.6.2 A pesquisadora e o tablete	32
1.6.3 Especialistas e outros interlocutores	33
1.6.4 A biblioteca digital virtual do aluno no dropbox e no pen-drive	33
1.6.5 Rodas de socialização	35
1.6.6 Os encontros	36
1.6.7 Socialização com a classe e com os professores	42
1.6.8 Diário de bordo	42
1.7 Registros de dados	43
1.8 Geração de dados e análise	43
1.9 Procedimento de análise dos dados	44
2 LEITURA LITERÁRIA E O DIALOGISMO BAKHTINIANO: UMA POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA À DESSIMBOLIZAÇÃO DO HOMEM PÓS-MODERNO	
2.1 Homem pós-moderno e sua dessimbolização. Bakhtin e seu dialogismo como forma de resistência ao pensamento rarefeito	
2.2 Dufour e o homem pós-moderno dessimbolizado	49
2.3 O sujeito pós-moderno: a mercadoria como seu <i>Outro</i>	51
2.4 Bakhtin e o outro	55
2.5 Literatura e dialogismo	59

2.6 A literatura infantil hoje, para quê?	61
2.7 Desafios da literatura infantil na escola	65
2.8 Ensino do ato de ler no suporte digital	67
2.9 Concepções dos alunos sobre leitura literária e usos da tecnologia	72
3 ATIVIDADE MEDIADORA, UM DESAFIO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DA BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL	
3.1 A Atividade na teoria marxiana: o homem e sua natureza social	77
3.2 Vigotski e a atividade	84
3.3 O desenvolvimento das capacidades humanas: só possível pela mediatização	
3.4 Leitura literária infantil em casa, uma possibilidade no <i>dropbox</i> e no <i>pen-drive</i>	
4 LER COMO ATIVIDADE MEDIADORA DO CONHECIMENTO E OS PERCURSOS DO LEITOR	
4.1 Pistas e sinais utilizados pelo leitor	105
4.2 Informação visual e não visual: mecanismos de leitura	112
4.3 Escolher e refutar: mecanismos de leitura	118
4.4 A previsão como elemento de leitura e a não hierarquização de leitores	125
4.5 Leitura silenciosa X leitura em voz alta	127
4.6 Literatura infantil ou paradidáticos?	129
5 AS RODAS DE SOCIALIZAÇÃO E O <i>OUTRO</i> NA MEDIATIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE LER	
5.1 Leitura na escola. A contribuição das relações sociais para a aprendizagem	145
CONCLUSÃO	149
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada	165
APÊNDICE B – Roteiro de observação da biblioteca escolar	166
APÊNDICE C – Roteiro de observação da sala ambiente de informática	167

APÊNDICE D – Roteiro semi-estruturado de socialização das obras	168
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido da criança participante	169
APÊNDICE F – Ofício para a escola	170
APÊNDICE G – Ofício para Diretor - Unesp	171
APÊNDICE H – Folha de rosto para Comitê de ética	172
ANEXOS	173
ANEXO 1 - Parecer do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética	174

Minha vida
Era um palco iluminado
Eu vivia vestido de dourado
Palhaço das perdidas ilusões
Cheio dos guizos falsos da alegria
Andei cantando a minha fantasia
Entre as palmas febris
Dos corações

Meu barracão no morro do salgueiro
Tinha o cantar alegre de um viveiro
Foste a sonoridade que acabou
E hoje,
Quando do sol,
A claridade
Cobre o meu barracão,
Sinto saudade
Da mulher pomba-rola que voou

Nossas roupas comuns
Dependuradas
Na corda,
Qual bandeiras agitadas
Pareciam um estranho festival!
Festa dos nossos trapos
Coloridos
A mostrar que nos morros mal vestidos
É sempre feriado nacional

A porta do barraco
Era sem trinco
E a lua, furando o nosso zinco
Salpicava de estrelas
O nosso chão...
E tu
Tu pisavas nos astros distraída
Sem saber que a ventura desta vida,
É a cabrocha,
O luar
E o violão...

A porta do barraco
Era sem trinco
E a lua, furando o nosso zinco
Salpicava de estrelas
O nosso chão...
E tu
Tu pisavas nos astros distraída
Sem saber que a ventura desta vida,
É a cabrocha,
O luar
E o violão...

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo

Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura

Os livros são objetos transcendententes
Mas podemos amá-los do amor tátil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou – o que é muito pior – por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:
Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras

Tropeçavas nos astros desastrada
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.

¹ Nesta música Caetano dialoga com a música *Chão de Estrelas* e declara seu amor aos livros, assim como conclama ao amor. Trago essas duas letras que representam o diálogo de diferentes gerações, só possível porque um autor se apropriou da obra de outra época para dialogar com seu tempo. O diálogo entre textos e seus contextos será o norteador desta pesquisa, diferentes épocas podem estabelecer diálogo como necessidade do homem em desenvolvimento.

APRESENTAÇÃO

Em minha experiência como supervisora de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no dia a dia escolar, nas conversas com professores, diretores e coordenadores, percebi que a leitura e o ensino do ato de ler são questões frágeis, observei certa carência teórica de conceitos e procedimentos para um ensino que promova aprendizagem. Muitos professores e equipes das escolas não têm uma concepção formada sobre o que é ler, não sabem argumentar sobre as escolhas que fazem na sala de aula com os alunos e procedimentos utilizados para o ensino do ato de ler, o que se tornou para mim uma inquietação como pesquisadora. É difícil separar o que concerne a supervisora de ensino e o que concerne a pesquisadora. Acredito que as faces de supervisora e de pesquisadora são bifrontes, como um Janus, duas faces diferentes que se complementam e completam.

Outro aspecto do cotidiano das escolas que, no dia a dia da supervisão de ensino muito me intrigava, era o fato de os professores relatarem que os alunos não gostavam de ler, nem havia interesse em ler obras de literatura. Este tipo de fala é constante nas escolas que supervisionava e me causava inquietações, eu considerava que seria importante pesquisar sobre o ensino de ler obras literárias. Como isto poderia estar na escola? Quais os procedimentos possíveis para o ensino do ato de ler obra literária? Sabia que tudo isto tinha a ver com minha atuação como supervisora e me sentia responsável, pois tenho papel importante como proponente de metodologias, de formadora das equipes escolares, mas apenas tateava a questão quando conversava com as equipes escolares sobre o que é ler.

Ainda havia outro aspecto, o de pensar o uso da tecnologia na escola para apropriação da cultura. Como supervisora de escolas públicas deparava-me frequentemente com escolas que tinham salas de informática para uso de professores e alunos em situação de ensino e de aprendizagem, mas seu uso restringia-se à recreação com jogos e pesquisas desordenadas e esporádicas na *internet*. As propostas curriculares recomendam o uso da tecnologia na escola, no entanto, a realidade que via nas escolas, como supervisora de ensino, é o insuficiente aproveitamento do ambiente de informática para fins de ensino e aprendizagem. Diante disso, o uso da tecnologia como instrumento de apoio ao professor no processo de ensino se configura como um desafio.

Com a adoção pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) de um Grupo de Referência (GR) com 91 Diretorias de Ensino do Estado para estudos que favorecessem a implementação da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa nas escolas de todas as Diretorias de Ensino, as discussões, os estudos e as trocas de experiências ficaram restritos a um pequeno grupo. Para mim, estudar e utilizar a pesquisa-ação enquanto pesquisadora contribuía para minha formação como supervisora de ensino. Foi um grande aprendizado vivenciar a pesquisa-ação.

Nas conversas com os professores das escolas estaduais de que sou responsável, falávamos das possibilidades de ensinar o ato de ler, mas faltava algo, faltava realizar uma pesquisa sobre o assunto. Por essa razão, após a realização de duas especializações *stricto sensu* e participação no grupo de pesquisa Processos de leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação – PROLEAO, resolvi voltar para a Universidade para cursar o mestrado.

Quando interrompi meu processo acadêmico, apesar de ter feito duas especializações, uma na Unicamp e outra na USP, ficou muito difícil retornar à universidade. Sempre estudei, mas não estava acostumada a escrever textos científicos e fazer pesquisa, apesar de meu olhar investigador estar sempre presente em meu cotidiano como supervisora de ensino. Foram quatro anos de participação em grupos de estudos até conseguir uma vaga no mestrado.

Meu orientador, prof. Dr. Dagoberto, foi muito generoso em aceitar uma aluna que trabalhava por quarenta e quatro horas semanais, tinha dois filhos pequenos, um marido exigente, e que ainda fugia à média de idade dos alunos da pós-graduação. E foi graças a meu orientador que esta dissertação aqui está, não só por me aceitar no Programa, mas especialmente por me ensinar muito, a cada texto devolvido, a cada *e-mail*. A cada encontro, seja virtual ou pessoal, precisava de dias para digerir todo conhecimento que ele me oferecia, de uma forma só possível com os grandes exemplos. Minha banca de qualificação também pontuou todas as fragilidades de meu texto, apontou eventuais desarticulações, o que gerou nova retomada da escrita do texto e diálogos com outros autores.

Como pesquisadora tinha muitas indagações e a hipótese de que seria possível trazer as práticas sociais de leitura literária infantil para a escola e com base nela construir práticas de leitura literária com uso do tablete. Só não sabia como fazer e foi no estudo teórico, com estudiosos do ensino do ato de ler como ato de compreensão, tais como Bajard (1994; 2007), Foucambert (1994; 1997), Jolibert (1994), Arena (2003; 2010), Colomer (2007) e estudiosos da linguagem e desenvolvimento, como Bakhtin (2010; 2011), Vigotski (1935; 2000; 2001;

2004; 2005), Eco (2003), Ponzio (2010) e os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural como Kostuik (1986), Leontiev (1986), Rubinstein (1986), Tieplov (1986), Niepomniaschaia (1986), e na minha vivência como supervisora de ensino, que consegui pensar, planejar e organizar uma possibilidade de trabalho com literatura infantil e o uso do tablete.

Na introdução, que vem em seguida, detalho melhor os caminhos na construção e organização da pesquisa.

INTRODUÇÃO

O problema principal desta pesquisa é pensar numa situação de ensino com uso do tablete como suporte para o livro digital e como instrumento da cultura humana. A situação de ensino deveria basear-se nas práticas sociais de uso de leitura literária, ao mesmo tempo em que propor-se-ia o uso do tablete para leitura literária, pois ainda não temos uma prática social consolidada do uso do tablete e das novas tecnologias para a leitura de livros. Seria possível organizar o ensino para apropriação da literatura infantil, com uso do tablete? Como ainda não temos na escola o uso para os fins citados, qual seria o percurso da criança? Qual o percurso do pesquisador? A resposta a estas perguntas permitiria compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem com o uso da tecnologia como suporte para livros digitais.

A situação de ensino do ato de ler em tablete tem como prerrogativa possibilitar ao aluno apropriar-se do uso do tablete como suporte de textos literários, como instrumento que porta toda a cultura humana, na qual vida e língua se entrecruzam.

O ato de ler obras de literatura infantil precisa ser ensinado na escola, uma vez que tem papel importante na apropriação da cultura pelas novas gerações. A importância do ensino do ato de ler literatura infantil na escola não deve ser vista aqui como um messianismo² à literatura, como uma salvadora, mas de considerá-la como elemento essencial de apropriação e transgressão da cultura, literatura como instrumento para o homem conhecer a si próprio, atribuir novos sentidos à vida para se reconstruir o tempo todo e objetivar-se.

O ensino do ato de ler e a literatura infantil não têm o caráter de transfusão, de depositar uma cultura, mas de proporcionar o pensar sobre a cultura, de dialogar com diferentes épocas, locais e personagens, que compõem o real e o imaginário do homem, que fazem emergir o homem subjetivo em experiências que se ampliam ao agregarem a cultura presente na literatura.

O discurso presente nos meios de comunicação e nos diálogos cotidianos sobre os alunos não leitores de hoje faz duvidar de quem é o leitor de hoje e a que esfera social ele pertence. Os alunos nadam leem?

² Messianismo seria ver a literatura como salvadora do homem. Por isto a negação a entendê-la como uma salvadora, mas como instrumento humano para o homem conhecer a si próprio e também como elemento de transgressão pela palavra que não é dogmática, mas polivalente.

A partir dos aspectos apresentados e das questões aqui postas e anunciadas, o objetivo geral da pesquisa foi o de mapear e analisar o comportamento leitor de alunos em textos literários infantis digitais com o uso do tablete e o percurso do pesquisador no processo da pesquisa. Os objetivos específicos da pesquisa foram os de investigar e mapear as estratégias de leitura do texto literário digital virtual por três alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual paulista; investigar e mapear o processo do pesquisador ao construir os procedimentos para ensino do ato de ler textos literários digitais tendo como instrumento o tablete; investigar e mapear os caminhos percorridos pelos alunos para a construção de sua própria biblioteca digital virtual e a leitura dos livros baixados, com vistas a possibilidades na melhoria da sua aprendizagem.

Para organizar e planejar as ações para a produção dos dados da pesquisa, o foco foi a formação de um leitor capaz de descobrir no suporte digital uma possibilidade de leitura do livro literário, e, com esse pressuposto, os passos da pesquisa foram organizados com base no *ecossistema comunicativo* de Martín-Barbero (2003), que trata de três processos ontológicos no desenvolvimento do homem letrado: *oralidade* (rodas de socialização), *escrita* (leitura do texto digital) e *tela* (descoberta dos caminhos no tablete para encontrar as obras no *site*). Ao longo do texto estes processos serão retomados.

A escrita desta dissertação alterna primeira e terceira pessoa para atender a proximidade da pesquisa-ação e ao mesmo tempo manter certo estilo ensaístico. Pesquisadora e educadora permanecem juntas, são a mesma pessoa, porém alternam-se como protagonistas em busca de proporcionar ao leitor as percepções da educadora-pesquisadora e as reflexões teóricas da pesquisadora-educadora.

Nos capítulos 1 e 3, detalha-se a construção do ensino do ato de ler literatura infantil como aprendizagem da palavra, palavra da vida na escola. No capítulo 1, tratamos a respeito da metodologia escolhida, – a pesquisa-ação –, e o contexto da pesquisa. A pesquisa-ação como metodologia busca intervir, interagir, inserir e gerar dados e com isso, ajudar o professor a perceber suas possibilidades de ação, bem como suas limitações.

No capítulo 2, há a exposição dos estudos teóricos para embasar o planejamento da pesquisa empírica e a análise dos dados sobre leitura literária no tablete. Na primeira parte, Dufour (2005) e seu entendimento do homem pós-moderno como ser que vive um processo de dessimbolização, o que gera um esvaziamento das cabeças e leva ao consumo da mercadoria pela mercadoria, pois, na pós-modernidade, a culpabilidade foi substituída pela

vergonha de si, o que gera a vulnerabilidade do homem (DUFOUR, 2005). Assim, após entender as mazelas sofridas pelo homem pós-moderno, preferimos uma linha teórica que favorece a resistência à dessimbolização do homem, especialmente Bakhtin (2010; 2011), para a simbolização do homem, e Ponzio (2010; 2011), para pensar um ensino do ato de ler como um processo emancipatório que toma a palavra literária como manifestação do plurilinguismo, como enunciado em uma atmosfera social do discurso (PONZIO, 2010).

Na segunda parte do segundo capítulo, temos a importância da literatura na formação e desenvolvimento humano. Ponzio (2010) diz que o homem pode ver o reflexo da vida pela literatura e é este reflexo da vida que se oferece no ensino do ato de ler literatura infantil no tablete. Autores como Ponzio (2010, 2011), Eco (2003), Cademartori (1987), Coelho (1984; 1991; 2000), Goulemot (2001), Martín-Barbero (2003), Levy (2006), Abramovich (1983), Chartier (1999, 2007), que veem na literatura a possibilidade de simbolização, de transgressão e de apropriação da cultura como meio de liberdade humana. De acordo com Ponzio (2010), a palavra literária é um ideologismo, compreensão do signo ideológico como signos sociais ou ainda como contra-palavra. Também para o autor, as obras literárias são fonte de gosto, prazer e esforço intelectual. Na leitura teórica, rompe-se com a premissa presente na escola de que um livro tem que ser devorado, desnudado através do estudo sistemático escolar, que leva à perda da unidade (VIGOTSKI, 2000), que quebra as partes sem conseguir torná-las novamente uma unidade, que empobrece a própria linguagem literária ao entendê-la e abordá-la como língua morta³, fora da vida (BAKHTIN, 2010; 2011).

No terceiro capítulo, analisamos o percurso da pesquisadora na construção da biblioteca digital virtual, reflexões sobre as escolhas, sempre apoiadas por autores que pensam a leitura como compreensão e a atividade como fonte de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2006) (LEONTIEV, 2006). Ainda nesse capítulo, coloca-se a possibilidade de levar para a escola a linguagem como fonte de desenvolvimento do homem singular e social por inteiro (PONZIO, 2010) pela biblioteca digital em *pen-drive* ou em ambientes virtuais de nuvem (por exemplo, pelo software *dropbox*), como biblioteca de viagem, para ser lida em qualquer lugar. Também faz parte deste capítulo um pouco do desejo de romper com a literatura infantil na escola como prática escolar para estudo da língua que se desvincula das práticas sociais (BAKHTIN, 2010) e da busca de construir um ensino de leitura literária como necessidade humana, desejos de um homem em desenvolvimento, fruição, arte e compreensão da cultura humana.

³ Bakhtin (2010) destaca que a língua fora de seu enunciado é língua morta, pois a língua só é viva quando pertence à vida concretizada nos gêneros do discurso.

O homem é um ser social, então, pelas trocas sociais, pelas rodas de conversa, pelas relações interpessoais com o *outro*, que pode ser outro Ser humano e o *outro* que se materializa nos livros, ele desenvolve a necessidade de se apropriar da literatura.

No quarto capítulo, os dados empíricos dialogam com os capítulos anteriores na busca de mapear o comportamento leitor do aluno com uso do tablete, como prática da palavra que não seja solitária, pois a palavra literária é escrita, compreensão responsiva, diálogo e alteridade (PONZIO, 2010).

No quinto capítulo, o *outro* e as rodas de socialização são vistos como momentos importantes para a compreensão e a criação de novos desejos de ler obras literárias. Nas trocas, na socialização, na conversa com o *outro*, a criança faz com ajuda aquilo que futuramente ela poderá fazer sozinha. A escola tem papel importante em criar espaços para conviver com o *outro*, para aprender e ensinar com o *outro*. O *outro* como fonte de desenvolvimento é a descoberta mais importante no percurso da pesquisa, dada a importância de um fazer pedagógico intencional capaz de promover muitos encontros com o *outro* como fonte de desenvolvimento e apropriação cultural.

Na conclusão, analisamos os obstáculos enfrentados no percurso da pesquisa e as possibilidades na implementação do uso do tablete para leitura literária pelas crianças, de modo a favorecer o desenvolvimento humano. Com isso, a descoberta que não estava presente no início da pesquisa com a mesma força e determinação: o valor do *outro*, o elemento humano da alteridade (PONZIO, 2010).

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices.

1 PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS DO LEITOR E DA PESQUISADORA

Neste capítulo, apresenta-se todo o trajeto metodológico da pesquisa: a teoria selecionada, a escolha da escola, do ano escolar, dos alunos, do instrumento utilizado para a leitura de textos literários e formação de biblioteca virtual digital; em seguida, todo o planejamento para a execução da pesquisa-ação e a análise dos dados gerados. Assim, a construção da pesquisa poderá ser esmiuçada melhor, nos capítulos subsequentes.

1.1 A pesquisa-ação: uma questão teórica, prática, ética e política

Para Elliott (2000), a ciência e a ética se movem em perspectivas diferentes. A ciência positivista vê no homem um objeto, vê os fenômenos sociais como coisas, atribui um valor instrumental à conduta humana e é facilmente manipulável para exercer poder sobre os seres humanos. Elliot (2000) faz uma reflexão sobre o que ele nomeia “*ética da verdade e ética da publicação*”. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação com o intuito de unir a pesquisa e sua disseminação imediata, certa de que essa linha metodológica contribuiria para a busca de unidade entre teoria e prática.

A pesquisa-ação tem sua base nos pensadores da Escola de Frankfurt, que se contrapõem ao pensamento positivista e concebem o papel da educação como elemento importante para a emancipação dos homens. Além dos filósofos da Escola de Frankfurt, esse tipo de pesquisa apoia-se em “Marx (crítica ideológica) e Freire (processo de conscientização), para elaborar o núcleo central de sua proposta de educação e a análise crítica permanente” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 13). Para esses autores, a pesquisa-ação tem se configurado como uma forma de pesquisar a relação teoria e prática como atividade social que se desenvolve na vida concreta, por isso, o ato de separá-las geraria um hiato no processo de ensino e aprendizagem e criaria lacunas que se tornariam de difícil solução.

Ao unir teoria e prática, a pesquisa-ação torna-se emancipatória, “um processo que reforça os participantes e os lançam à luta por formas de educação mais racionais, justas, democráticas e plenas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 210). Entende-se que o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade pode contribuir para uma ação intencional, que, de imediato, não transforma a estrutura, mas modifica a própria percepção sobre a realidade.

Diante do entendimento do que é pesquisa-ação, a pesquisadora sentiu a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e de tomar decisões para ampliar a percepção da realidade, isto é, pensar a ação docente e propor atividades de leitura literária de obras digitais virtuais capazes de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, sujeito-objeto da pesquisa.

Eliott (2000) aponta que, na pesquisa-ação, a categorização e a definição operativa acontecem *a posteriori*, enquanto na pesquisa sobre a educação elas ocorrem *a priori*. A pesquisa educativa ou pesquisa-ação utiliza uma perspectiva objetiva natural de conceitos sensibilizadores que se faz *a posteriori*, porque “a pesquisa é educativa se tem como objetivo pôr em prática valores educativos” (ELIOTT, 2000, p. 96). Um ponto importante para a pesquisa foi delimitar como isso seria feito *a posteriori*, o que se explicita logo abaixo na análise dos dados, quando estes são organizados por núcleos temáticos, conforme Padilha (2006), no desejo de, pela reflexão, superar os próprios valores e práticas da pesquisa, com um rigor científico que se estabeleceu pela reflexão, em uma atitude exploratória.

A pesquisa-ação, como postura exploratória, adota uma posição teórica para a compreensão do problema prático em questão e procura analisar o próprio contexto, a situação em que ocorrem os trabalhos de investigação. Neste tipo de pesquisa, os diálogos, os relatos, as explicações e as interpretações dadas aos atores da situação têm muita importância e devem ser dados sempre que solicitados. “A pesquisa-ação também é, deliberadamente, um processo social” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193); é social porque não só o pesquisador reconhece o caráter social da pesquisa como também envolve outros participantes, “o pesquisador ativo quer transformar o presente para dar forma a um futuro” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 194). Para os autores citados, a pesquisa-ação utiliza-se do método de espiral autorreflexiva, com ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão, o que proporciona uma visão dialética da própria racionalidade, além da possibilidade do pesquisador ser um ator do processo de geração de dados.

Eliott (2000) aponta que, para se realizar uma pesquisa-ação, são organizadas atividades pensadas, planejadas e articuladas entre si: levantamento do diagnóstico ou problema na prática, controle de estratégias para resolver o problema, implantação e avaliação das estratégias para novamente se ter um diagnóstico, numa constante reflexão e ação. Na pesquisa-ação,

o pesquisador crítico se constrói a partir da ação atenta de quais condições objetivas e subjetivas limitam as situações e como poderiam mudar umas e

outras. O que implica um processo participativo e colaborativo de autorreflexão que se materializa em comunidades autocríticas de pesquisadores comprometidos em melhorar a educação. (CARR; KEMMIS, 1998, p. 14).

A pesquisa-ação como metodologia de base serve para intervir, interagir, inserir e gerar dados e assim, ajudar o professor a perceber suas possibilidades de ação, bem como suas limitações. O ponto de partida é pensar as estratégias necessárias para uma determinada ação e a busca para compreender e comprovar se realmente atende as hipóteses de ação, que podem suscitar novas necessidades em espiral, construindo-se cientificamente as teorias. Desse modo, investe-se na superação da ação docente como algo intuitivo que favoreça a ação educativa e concilie teoria e prática, de tal forma que, “por meio do processo de pesquisa-ação, os pesquisadores criam consciência de si mesmos como produto e ao mesmo tempo, produtores da história” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 198).

1.2 Desenvolvimento da pesquisa: caminhos trilhados

A educação vive momento de grande consumo de materiais apostilados, com isso o setor privado investe em linhas de produção de manuais com tendência tecnicista, preocupada com a eficácia e eficiência nas avaliações externas. Geralmente, esses programas têm caráter disciplinador e gerenciador do fazer docente, tornam o professor um executor de um material pronto e promovem, assim, a mecanização do ensino e a imposição do pensamento hegemônico pela lógica do capital.

O pressuposto inicial da pesquisa foi a contracorrente do modelo descrito acima, e por isso, o foco foi um fazer docente e discente intencional. A pesquisa-ação como importante metodologia para o processo pedagógico no desenvolvimento das potencialidades humanas foi selecionada para compor a pesquisa porque favorece a ação do ator e do autor do processo educativo. Outro ponto foi ver a literatura como uma possibilidade de apropriação, pelos sujeitos, da cultura da humanidade. A fim de pensar essa apropriação, Dufour (2005) entende o homem pós-moderno e a dessimbolização por ele sofrida como resultante da grande valorização do consumo excessivo, do individualismo e do esvaziamento intelectual da mente humana.

Com Dufour (2005), vê-se a dessimbolização do homem de hoje pelo poder do capital; com Bakhtin (2010), vê-se o homem simbolizado pelo coletivo, pela alteridade, pelo homem

que se faz com o *outro*. A dessimbolização discutida por um autor e a simbolização pelo outro permitem a busca e o estudo de uma ação docente intencional preocupada em entender o comportamento leitor de crianças em idade escolar, frente à leitura literária com uso do tablete. A prática alicerçou-se no diálogo, na busca dos sentidos sociais, nas práticas sociais, no uso pela escola das formas de leitura literária, na literatura infantil como potencial para o desenvolvimento intelectual da criança e como forma de apropriação da cultura humana, capaz de se tornar uma atividade emancipatória para o homem. O dialogismo bakhtiniano e a atividade no sentido leontieviano foram considerados meios para o desenvolvimento, capazes de promover a passagem do pensamento espontâneo para o pensamento teórico, no movimento do pensamento abstrato para o concreto, na própria ação intelectual do homem sobre a natureza. Para considerar isso, foi preciso um *motivo* que levaria a pesquisadora e os alunos ao objetivo final da atividade: a construção de uma biblioteca digital virtual.

Assim, o currículo possibilitava a elaboração de uma concepção de ação educativa, a busca da qualidade da aprendizagem no processo educativo e a qualidade como fonte de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o diálogo bakhtiniano era de caráter essencial na relação professor, aluno e currículo, já que a apropriação da cultura viria mediada pela reflexão, num processo que valorizaria a evolução crítica dos alunos e não os pontos que se acumulam em provas e testes.

Nesse sentido, as práticas docentes e discentes precisam alicerçar-se na ética e ter como fim educacional o homem em desenvolvimento. Foi na reflexão sobre a ação e na ação que a pesquisadora foi se criando pesquisadora-e-educadora: a interlocução com o orientador, com os colegas de trabalho, com alguns especialistas em tecnologias, bibliotecas escolares e Língua Portuguesa que atuam na Diretoria de ensino, bem como com os autores e outros pesquisadores sobre a temática em questão, ajudaram na reflexão sobre a prática educativa.

Na perspectiva citada acima, o plano de trabalho foi traçado com maior clareza dos princípios que levariam às buscas e escolhas, como fonte de aprendizagem, como possibilidade de colocar-se perante a vida e que nos momentos de socialização ampliam-se, escolhas que para Freire (1981, p. 93), são o “reconhecimento de não apenas estarem no mundo, mas com o mundo”.

A fim de verificar os trabalhos de pós-graduação já desenvolvidos no Brasil para saber o que já foi produzido sobre o assunto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses em bancos de dados brasileiros com os seguintes temas: comportamento de leitor; relações

inter e intrapessoais; construção de sentidos pelo leitor; todos esses temas tomam como referência Bakhtin (2010) e autores do Círculo de Bakhtin e Vigotski (2000). Também outros temas foram procurados: história da literatura infantil; usos pela escola da tecnologia; teoria histórico-cultural; educação desenvolvvente e atividade de estudo.

Outro assunto muito relevante na pesquisa foi a concepção bakhtiniana de gêneros orais e escritos⁴ e o conceito dialogismo⁵, bem como o de Dufour (2005) sobre a dessimbolização na pós-modernidade. Os temas estudados ajudaram a pensar teoricamente na prática em decorrência de não haver nenhuma pesquisa sobre o tema. Por essa razão, um problema foi a divisão do trabalho que compartimenta os temas nas pesquisas já desenvolvidas. Nos estudos e na pesquisa, foi preciso uni-los na tentativa de tornar a ação pedagógica menos alienada, o que se constituiu como verdadeiro processo de atividade, primeiro para a pesquisadora em si mesma, para depois conseguir pensar intelectualmente em cada detalhe de forma a se constituir também em atividade para o aluno.

Diante do exposto, não se pode perder de vista a escola em uma perspectiva desenvolvvente, que tem o homem como autor, como sujeito da cultura e da história no uso do tablete para a leitura de livros infantis no suporte digital, no agir da criança, como sujeito que possui experiências que nunca podem ser negligenciadas.

1.3 Estudos teóricos e a leitura literária no tablete, construindo caminhos

Ao longo do percurso e com a realização da pesquisa bibliográfica, do planejamento das ações e do estudo, foi explicitada a relação teoria e prática: como fazer, abordar, organizar e estudar essa unidade que se constitui como duas faces da mesma moeda. Tendo como

⁴ Para Bakhtin (2010), os enunciados são sociais e se concretizam nos gêneros dos discursos, que são orais e escritos e de uso social.

⁵ Dialogia: “‘A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal’ (Bakhtin, 1992, p. 348 (ano, p.). No movimento dialógico, Bakhtin, vê três tipos de relações: a) relações entre os objetos (entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc; b) relações entre sujeito e objeto; c) relações entre sujeitos (relações pessoais, personalistas, relações dialógicas entre enunciados, relações éticas; relações entre consciências, verdades, influências mútuas, o amor, o ódio, a mentira, o respeito, a confiança, a desconfiança etc). Na dialogia as vozes estão presentes, as entonações (pessoais – emocionais) são fundamentais, valoram e ideologizam, as palavras e as réplicas são vivas, e as consciências estão em interação. Ao apagar isso tudo, temos a dialética. Pergunta e resposta não estabelecem relações lógicas, pois não podem caber em uma só consciência; elas supõem uma distância recíproca, exigem o diálogo” (GEGe, 2009, p. 29-30).

referência que a “finalidade da investigação educativa é desenvolver teorias arraigadas aos problemas e perspectivas de prática educativa” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 135), e ao pensar em uma biblioteca a ser construída pela pesquisadora e pelos alunos, levou-se em consideração que eles já traziam consigo mesmo os sentidos, as experiências que lhes possibilitaram fazer escolhas, que permitiram as buscas a partir de temas e assuntos de seu interesse. Ao dar voz às crianças, entende-se como é o comportamento leitor do aluno com o tablete, como suporte do livro de literatura infantil digital e uma possibilidade das práticas sociais de leitura literária dentro de uma perspectiva de educação desenvolvvente.

Após estudar e pensar a literatura infantil como prática social e as possibilidades de uso na escola, decidimos que a introdução da leitura literária no suporte digital na escola se daria primeiramente como ocorre no dia a dia das pessoas, que conversam sobre os livros lidos e que fazem escolhas. O uso da literatura nas práticas escolares seguiu as práticas sociais; os alunos poderiam ler obras diferentes, o grupo não precisaria ler os mesmos títulos para depois socializá-los, como nas trocas sociais, nas rodas de conversa são apreciados e discutidos os livros lidos. Com essa conduta, o leitor vai descobrindo novos títulos e novos autores para as próximas leituras.

O suporte digital foi outro desafio, porque a leitura literária no suporte digital nunca foi, na escola, uma prática social dos alunos. Assim, a pesquisa teve o papel de levar para a escola práticas sociais de leitura literária em um suporte digital pouco ou nada explorado.

1.4 Contexto escolar

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual que atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram escolhidos três alunos do 4º ano devido a escola ter dois tablets utilizados costumeiramente pelos alunos de educação especial. Foi considerado, para a seleção da escola, o interesse da direção e dos pais. Como critério de escolha de alunos, optou-se pelos que não fizessem uso do tablete em casa, que quisessem participar da pesquisa e que tivessem disponibilidade em ir à escola no contraturno do tempo escolar.

Só foi possível iniciar o trabalho com os alunos em maio de 2013 porque a escola tinha dois tablets, mas houve um problema na compra pela Diretoria de Ensino de Marília e eles foram devolvidos para troca nas empresas. Até maio daquele ano, a escola não os havia recebido de volta. Por fim, para não atrasar a pesquisa, as atividades com os alunos foram

realizadas com o uso pelos alunos de três tablets fornecidos diretamente pela pesquisadora. O uso do tablete acontecia somente nos encontros; eles não eram levados para casa pelos alunos.

1.5 As crianças: sujeitos da pesquisa

Das três crianças participantes da pesquisa, duas são do sexo masculino, nomeados aqui como João e Rafael, e uma do feminino, que será chamada Heloísa. As crianças tinham nove anos, no ano do desenvolvimento da pesquisa, e frequentavam o 4º ano do Ensino Fundamental. Demonstravam interesse pela tecnologia e pela leitura literária. A classificação das crianças em determinadas classes econômicas poderia criar uma falsa expectativa, bem como a escolaridade dos pais, por isso, optou-se por não fazê-la neste trabalho.

Pretendia-se não criar nada que pudesse se constituir como estigma, olhar para as crianças como seres em desenvolvimento e organizar o ensino de forma intencional, valorizando as experiências delas e com isso favorecer a aprendizagem em um processo contínuo. Não criar rótulos era uma intenção, sem rótulos a pesquisadora teria melhores condições de observar e avaliar o processo de aprendizagem, realizando intervenções necessárias.

1.6 A pesquisadora e a pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi adotada como método para o desenvolvimento da pesquisa por pretender um olhar para os usos e as formas do texto literário, da biblioteca escolar e dos suportes digitais na aprendizagem do ato de ler na escola. A pesquisa-ação permitiu que os alunos pesquisassem em bibliotecas virtuais e digitais, na busca de *e-books* com obras literárias, tendo como mediadora a pesquisadora, e a sala de aula como lugar de desenvolver novas habilidades de leitura no suporte digital.

Não havia pesquisa publicada sobre este assunto em 2012, assim, foi preciso pensar nos conhecimentos e temas necessários para compreender melhor o objeto. Os temas levantados e estudados de forma separada foram: leitura, literatura infantil, atividade, tablete, livro literário infantil digital, biblioteca digital, história e uso da literatura infantil na escola, e o ciberespaço como tecnologia na escola.

O estudo dos temas acima apoiou a ação educadora que pretendia unificá-los para proporcionar uma necessidade de desenvolvimento nos participantes. Foi necessário a pesquisadora estar em atividade para pensar em como tornar a leitura literária no livro digital, pelo tablete, uma atividade para os sujeitos da pesquisa. A teoria proporcionou a ampliação da percepção sobre a própria ação. A ação se iniciava quando havia um problema ou um objeto para pensar, então, foi com os textos e com as pesquisas já realizadas que se construía a ação.

Ao tomar conhecimento de publicações sobre leitura digital, a pesquisadora buscou o que ainda não havia sido registrado em pesquisas e que poderia ajudar a mapear o comportamento de cada aluno com a leitura literária no tablete. Ao mesmo tempo, pensava em como organizar na escola uma prática social da leitura literária, sem perder o foco do processo, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento de uma atividade de pesquisa e uma atividade de estudo do aluno.

O processo de planejamento de uma atividade com crianças tendo como base a pesquisa-ação, dá voz ao educador, que também é pesquisador. O autor se torna também ator e toma voz na ação.

1.6.1 A pesquisa-ação em ação

O esboço do projeto de pesquisa foi somente o início, porque foi ao longo dos meses de estudos que eu mesma pude me apropriar melhor do uso do tablete e perceber o meu amadurecimento teórico e prático. Os estudos teóricos me ajudavam a pensar a prática e minha experiência docente; a experiência como mãe de filhos que usam tablete, que percebe nas crianças um maior domínio sobre esse aparelho, também possibilitou ir para a pesquisa empírica com mais clareza de como poderia colocar em prática o problema da pesquisa e realizar a geração de dados.

Durante a pesquisa, o objeto de estudo adquiriu melhor forma com o aprofundamento de conceitos como leitura, diálogo, ensino literário e atividade, todos proporcionaram os conhecimentos necessários para pensar a prática. Muitos problemas apareceram e novos rumos e novas formas de fazer surgiram, mas a matriz teórica selecionada não deixou perder o objetivo principal do plano de ação. Posteriormente, estas questões serão retomadas.

Entendo que o objetivo me ajudou nas escolhas, nas refutações, mas a ação ocorria em minha própria mente, no pensamento, ademais, toda leitura me ajudava a planejar, agir, até se

constituir como um plano intencional, pensado. O motivo de cada escolha precisou estar claro para me sentir segura para ir à escola e propor à Diretoria minha pesquisa.

Fui para a atividade de campo quando a prática já estava construída em meu pensamento. O fazer na escola provocou modificações no planejamento inicial, mas foi no pensar que o planejar ia tomando forma, ia se tornando uma atividade intelectual prática. Primeiro, o fazer, – enquanto reflexão, – e a ação, – pensada, – ocorreram no estudo e planejamento, para depois ser um fazer lá no chão da escola.

Minha ação ocorreu inicialmente como um fazer teórico que se concretizava no pensamento quando fazia escolhas de acordo com a opção teórica escolhida e a concepção de homem adotada. Desta forma, sem a pesquisa-ação, o processo acima descrito não seria possível.

Nesse processo de percepção da própria realidade, o *outro*, o professor, o especialista, foram elementos de suma importância porque no diálogo com esses professores pude ampliar minha própria percepção da realidade, principalmente na questão tecnológica, da qual eu não tinha tanto domínio e ousava me aperfeiçoar.

1.6.2 A pesquisadora e o tablete

O grande desafio era pensar o ensino da leitura literária com uso do tablete para poder compreender os caminhos percorridos pelo leitor, e, para isso, precisava planejar meu próprio percurso. Criei listas com tudo que deveria aprender: uso da *internet* e tecnologia na escola, conexão *Bluetooth*⁶, compartilhamento em nuvem na rede, montagem pastas virtuais, baixar (*download*) de livros, uso de biblioteca digital, manuseio do tablete, programas para montar biblioteca como *ezPDF reader*⁷, *epub*⁸, *aldiko*⁹, *dropbox*¹⁰.

Parecia uma analfabeta digital com tantos nomes; perguntava para especialistas da Diretoria de Ensino de Marília para estabelecer os caminhos a seguir no manuseio do tablete.

⁶ Tecnologia de comunicação sem fio de que permite transmissão de dados e arquivos de maneira rápida e segura através de aparelhos eletrônicos: celular, tablete, PC, etc.

⁷ Calibre que converte *PDF* em *epub*.

⁸ Formato para *e-books*.

⁹ Leitor para *e-books*.

¹⁰ Serviço de armazenamento e partilha de arquivos – Um serviço chamado de arquivo nas nuvens, que nada mais é que um serviço de sincronização de arquivos em vários dispositivos que o usuário acessa de uma máquina que tenha acesso à internet.

As dificuldades foram muitas. Realizei busca de programas, tive muita dificuldade. Pesquisei escolas que teriam dois tablets de uso do aluno e encontrei as escolas que receberam tablete apenas para uso de alunos com necessidades educacionais especiais, como apoio para seu aprendizado.

Vivi o desafio de entender os programas digitais, de construir meu comportamento leitor no tablete e construir meu percurso para entender o processo em uma ação intencional que pudesse favorecer a apropriação da leitura literária pelos alunos no suporte digital.

1.6.3 Especialistas e outros interlocutores

Foi na conversa com pessoas experientes, com os especialistas em tecnologia da Diretoria de Ensino de Marília-SP, por meio das perguntas que fazia a eles, às vezes óbvias, que eu aprendia. Nos eventos e palestras, nas aulas das disciplinas da pós-graduação, fui pensando e dialogando com os autores e os textos teóricos. O conhecimento tecnológico que estava em um primeiro momento com o *outro*, passou lentamente, por um processo reflexivo, a se constituir como um fazer educativo com o uso dos livros digitais, primeiramente por mim. Então, construí minha própria biblioteca digital virtual e a hospedei no *dropbox*, pude ler muitas obras que ajudaram nas trocas nas rodas de socialização.

Para além dos especialistas em tecnologia e dos professores doutores da universidade, meus filhos de quatro e cinco anos se constituíram meus interlocutores. Observava como eles acessavam o tablete, como percorriam as telas, em percursos diferentes dos meus. Eles me ensinaram a baixar livros, apagar, e hospedá-los em outra página do tablete. Eu sabia fazer este processo no computador convencional, mas no tablete os caminhos são diferentes, não usava o *mouse*, mas o “dedinho”, como diziam meus pequenos. Com eles também fiz a leitura de livros de literatura infantil no tablete; ajudaram-me a fazer escolhas e verificar a possibilidade do acesso tal como eu estava organizando os arquivos.

1.6.4 A biblioteca digital virtual do aluno no dropbox e no pen-drive

A atividade de estudo tinha como atividade principal a construção da biblioteca digital virtual, assim, a tarefa de estudos consistia na sua própria diferenciação entre outras tarefas

específicas. A busca de obras digitais nos *sites*, escolha, seleção, cópia, postagem no *dropbox*, leitura e socialização, eram tarefas específicas para a construção da biblioteca.

Decidi que os alunos primeiramente realizariam pesquisa de livros digitais literários disponíveis gratuitamente e os armazenariam no suporte digital. Esclareço aqui que os *sites* navegados na pesquisa foram encontrados em busca tendo como palavras-chave: literatura infantil, gratuita, *e-books*. Tratarei melhor posteriormente se essas obras eram realmente obras literárias.

A escolha de obras disponibilizadas gratuitamente ocorreu porque no cotidiano escolar o acesso à obra comprada é mais difícil e também porque se tratava da introdução de uma prática de leitura literária no formato digital, como um primeiro passo, para as crianças descobrirem os caminhos na busca e leitura de livros digitais. O uso do tablete ocorria apenas nos encontros. Em casa liam em seus computadores, pela internet ou *pen-drive*, mas o foco, o percurso do aluno nos encontros presenciais, foi no tablete.

Nos encontros, nos sites com obras digitais, o livro era escolhido, examinado ou não, lido inteiro ou parte dele. No momento da busca nos *sites*, os alunos decidiam se queriam armazenar o livro. Baixavam vários livros apesar de não lerem, mas isso é algo normal, já que na biblioteca de qualquer adulto há livros que nem sempre são lidos, mas que estão lá, armazenados para ganharem vida a qualquer momento. Depois do primeiro encontro, analisei o tempo usado pelos alunos e estabeleci 15 minutos para baixarem quantos livros quisessem. Considerei que em 15 minutos seria possível navegar e fazer escolhas de livros no *site*. Os livros eram armazenados no *dropbox* e cada aluno recebeu o *link* para ser acessado de sua casa ou de qualquer outro lugar. Ao final do segundo encontro foi possível verificar maior autonomia na realização das tarefas para a construção da biblioteca digital. Para Duarte (2007, p. 68), “o trabalho educativo não se realiza de forma satisfatória sem a formação da capacidade de concentração sobre uma determinada tarefa”.

Logo no primeiro encontro, na socialização, os três alunos decidiram que queriam ler os livros dos colegas e que não queriam uma biblioteca individual, mas uma biblioteca do grupo para depois socializarem com a classe e deixarem no computador da escola, para terem uma biblioteca digital na sala de informática. Fiz a adequação no projeto, já que tinha a concepção de alunos como sujeitos do processo. A atitude das crianças frente à possibilidade de acesso ao conhecimento nos mostra o que Duarte (2007, p. 92) aponta: “o indivíduo não

pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente”.

Outro aspecto que reorganizei foi que as crianças disseram que queriam ler em casa e constatei que eles não tinham facilidade de acesso à *internet*; tinham computadores, mas não o tablete. Assim, resolvemos que as crianças também levariam a biblioteca em um *pen-drive*, disponibilizado por mim, que se constituíram como verdadeiras malas de livros digitais para ler em casa seus livros e os de seus colegas. No início de cada encontro socializávamos as obras lidas em casa.

1.6.5 Rodas de socialização

As rodas de socialização faziam parte do momento final do encontro após lerem os livros baixados. Tínhamos quinze minutos para socialização no grupo, que se constituíam como momento rico de trocas, de compreensão, de criação de novos sentidos e interesses. *Roda de socialização* foi uma expressão escolhida por mim para representar o 3º momento dos encontros com os alunos. Na escolha das rodas, destaco a importância da oralidade como um dos processos ontológicos do homem e das relações interpessoais como promotoras de novas aprendizagens e novos sentidos (VIGOTSKI, 2000).

Pensando na oralidade como parte do ecossistema educativo de Martín-Barbero (2003) e em JORGE (2003) que consideram “roda de história” como horizontalidade circular e momento de socialização do texto, optei por chamar de rodas de socialização, por remeter a ideia das trocas presentes nas rodas de história, ao mesmo tempo em que permitia ser um momento de relações interpessoais (VIGOTSKI, 2000). A roda favorece o espaço para narrar e escutar de forma circular, que valorizam a experiência individual e coletiva; um modo de promover a participação de todos e favorecer o compartilhamento de experiências de leitura. Nas rodas, as palavras próprias são completadas pelas palavras outras, pelos gestos, movimentos, trocas, compartilhamentos que possibilitam novas experiências, novos sentidos para o desenvolvimento do leitor literário. As rodas de socialização são atividades de sistematização de sentido pelo leitor e de criação de novos desejos e sentidos pelos membros da roda, é o momento de socialização de experiência que se enriquece com o social, com o *outro*, experiências de leitura que se ampliam nas rodas.

Considere cada criança com ser único, sem criar classificações ou qualquer ação que levasse a uma hierarquização entre elas. O fato de olhar para cada um buscando a capacidade já desenvolvida e as possibilidades de novas capacidades me deu a impressão da busca da justiça, porque ser justo era compreender as experiências diferentes como possibilidades de desenvolvimento. Assim, houve a ampliação do acervo de obras lidas pelos alunos e várias experiências de socialização, sem ter que classificar quem lê melhor, “já se começa a valorizar a aprendizagem coletiva, o fazer juntos; a construção do conhecimento passa a ser vista como um processo intersubjetivo, coletivo” (DUARTE, 2007, p. 92).

Entendia que a criança que teve menos experiências com o texto literário podia ter a ampliação de seu acervo mental¹¹ nas rodas de socialização e, com isso, construir novas compreensões. Os momentos coletivos favoreceram o olhar para a obra, a percepção da palavra como dogmática, ou palavra criadora aquela que traz consigo múltiplas vozes. Foi isso o que buscávamos.

A criança, ao poder expor nas rodas de socialização suas observações, colocava-se frente à obra com um olhar crítico, capaz de perceber o discurso para a construção de seu próprio discurso perante a vida.

A roda foi um espaço para a geração de dados, mas também espaço do processo de aprendizagem, – uma escolha metodológica. Posteriormente voltaremos a este aspecto.

1.6.6 Os encontros

No total foram dez encontros: oito para a construção da biblioteca digital virtual e dois para a socialização da biblioteca com a classe dos alunos envolvidos na pesquisa. Os encontros para a construção da biblioteca digital virtual ocorreram uma vez por semana, durante uma hora, entre 15/05/2013 a 30/06/2013. Eles ocorriam na biblioteca escolar, no período inverso ao do período das aulas regulares dos alunos envolvidos na pesquisa.

Os dois encontros para a socialização só aconteceram em dezembro devido a problemas técnicos na sala de informática e à dificuldade de agendamento no período de avaliações externas que ocorreram entre outubro e novembro. Houve dois encontros, cada um com uma das duas classes a que pertenciam os três alunos da pesquisa, com o objetivo de socializar, com professores e alunos, a biblioteca digital virtual construída.

¹¹ Repertório de textos lidos, ouvidos, etc.

No 1º encontro, realizei junto com as crianças, visita à biblioteca escolar para observação de seu acervo e de sua organização. Elas observaram os critérios de organização da biblioteca física, divisão por série, para, ao final do primeiro encontro, discutir os critérios para a organização da nossa biblioteca digital virtual. Ficou acordado que organizaríamos por título e em ordem alfabética.

Trabalhei também neste primeiro encontro com o livro digital virtual *A festa no céu* (2003)¹². Escolhi a obra porque havia no suporte impresso e eles puderam manipular o livro no códice, depois de lerem na tela. Considerei importante que eles pudessem vivenciar a leitura na tela e depois manipulá-lo em outra materialidade. Discuti com eles que o mesmo livro pode estar nos dois suportes, mas, por eles não fazerem uso de leitura, iríamos trabalhar em nossos encontros com obras digitais. Por serem livros de domínio público, a maioria que leríamos provavelmente existia nos dois suportes.

A maioria dos livros de domínio público não se constitui como hipertextos (RIBEIRO, 2006), porque não são construídos com *links*, movimentos e conexões como nos *e-books* infantis à venda. Na realidade, estas obras de domínio público trazem uma nova materialidade para o livro como instrumento sem romper muito com a estrutura do livro no códice. Muda a forma com que a criança manipula e lê, assim como a velocidade e a possibilidade de ter uma biblioteca em um objeto de cinco ou mais polegadas. A tela dos tablets utilizados tinham dez polegadas.

As crianças não usavam em seu cotidiano o tablete, assim, precisei ensinar os caminhos de ligar e acessar o tablete com o fim de pesquisar no *site* indicado por mim a obra que leríamos.

Ainda no primeiro encontro, optei por propor aos alunos a mesma obra porque minha mediação na apropriação da tecnologia e nos passos para baixar um livro se daria com o grupo, o que facilitaria as trocas. Cada criança com um tablete realizava os passos propostos pela pesquisadora: ligar o tablete, acessar a *internet* e entrar em um *site* de busca para acessar o *site* www.dominiopublico.com.br. Com o *site* de livros aberto, as crianças percorriam os diversos títulos de livros para encontrar o título que procuravam, *A Festa no céu*, para lerem e socializarem na roda de socialização.

Após a roda de socialização, conversamos sobre a experiência da leitura de um *e-book* realizada por eles pela primeira vez. Eles adoraram ler no novo suporte e conversar com os

¹² ANÔNIMO. *A festa no céu*. Brasil: Editora Virtual Books, 2003. 8 p.

colegas. Apresentei meu projeto e lancei a proposta de terem cada um sua biblioteca digital; eles aceitaram imediatamente. O primeiro encontro demorou uma hora e meia, os pais concordaram na prorrogação de meia hora e os alunos também.

Este encontro inicial foi importante para verificar o desenvolvimento real dos alunos, suas capacidades no uso do suporte digital, na navegação, no manuseio, na escolha de obras para a construção da biblioteca digital e na socialização de livros lidos como objetivação e criação de novas necessidades de leitura.

Cabe ao ensino escolar, portanto, a difícil tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico na zona de desenvolvimento proximal. (DUARTE, 2007, p. 98).

Como pesquisadora, pude avaliar meu plano e o percurso metodológico adotado, validar o que considerei viável. A principal alteração foi na sugestão apresentada por eles sobre a biblioteca digital virtual ser coletiva, em vez de individual. Também sugeriram que pudessem socializar a biblioteca com as classes em que estudavam. Concordei com as duas sugestões e reorganizei meu plano inicial.

O projeto foi se constituindo na própria prática. Durante o encontro, os alunos também foram agentes de seu próprio processo, tornando possível participarem e se tornarem atores de seu próprio desenvolvimento. Na pesquisa-ação, o currículo é pensado em “‘modelo de processo’ em contrapartida ao ‘modelo de objetivos’” (ELIOTT, 2000, p. 83); é pensado como algo em construção, porque a complexidade da sociedade humana e as controvérsias existentes nela se complexificam. Na ação docente, corre-se o risco de engessamento do currículo por objetivos pré-estabelecidos, mas, visto deste modo, o currículo abre-se para a interpretação humana.

Os alunos fizeram a criação e a organização de pastas para baixarem os *e-books* nos tablets. Após o terceiro encontro, hospedaram as obras escolhidas para compor a biblioteca digital virtual. Faziam isso de forma autônoma e as enviavam para o *dropbox*. No último encontro, socializei minha biblioteca digital virtual; juntas compunham a biblioteca digital da escola, um acervo com 114 obras, conforme tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Obras da Biblioteca Digital Virtual organizada pelas crianças¹³

Obra	Autor	editora	Ano de publicação	Nº páginas
A árvore que queria voar	Roberto Shima	Virtual Books	2000	34
A borboleta azul	Lenira Almeida Heck	Editora Univates	2006	17
A bruxa e o caldeirão	José Leon machado	Edições Vercial	2003	10
A casa mal assombrada	Bruno Wallace Marques	BPA	2007	12
A corrida dos animais	Matheus Luiz Pereira de Souza	BPA	2006	6
A cozinha da bruxa	Anne Glauce Freire	Virtual Books	2000	5
A descoberta de Isabela	Bruna Rafaela	BPA	-	13
A divina comédia	Dante Alighieri	e-books brasil	2003	788
A estrela do natal e a constelação orgulhosa	Gilson Martins	Virtual Books	2000	11
A festa no céu	Anônimo – folclore brasileiro	Virtual Books	2003	8
A Floresta do Rex	Diego Nascimento Ferreira	BPA	2006	17
A floresta Sanozama	Gilson Martins	Virtual Books	2003	11
A garota feia	Rejane Cristina dos Santos	Editora BBA	2006	9
A ilha do tesouro	Robert Louis Stevenson	Virtual Books	2000	13
A língua mata	Gilson Martins	BPA	2006	7
A margarida	Andersen	Virtual Books	2000	13
A menina e a harpa	Gitember Lopes Macedo	BPA	2006	11
A menina sonhadora	Clarisse Aleixo; Bárbara de Santana da Silva	BPA	2006	12
A minhoca e o João de Barro	Geraldo Peres Generosos	Virtual Books	2000	11
A montanha dos Magos	Claudiomar Barbosa Chagas	Virtual Books	2008	209
A moto do fogo encantado	Leonardo Cordeiro dos Santos	BPA	2006	10
A pequena vendedora	Andersen	Virtual Books	2000	9
A princesa e o seu reinado	Raquel Cristina de Souza	BPA	2007	10
A princesinha	Andersen	Virtual Books	2000	7
A roupa nova do imperador	Andersen	Virtual Books	2000	14
A sereiazinha	Andersen	Virtual Books	2000	36
A sombra	Andersen	Virtual Books	2000	23
A velha mansão	Andersen	Virtual Books	2000	13
Água rasa no riacho fundo	Antonio Virgílio de Andrade	Virtual Books	2000	36
Aladim e a lâmpada maravilhosa	-	Virtual Books	2000	12
Alma inquieta	Olavo Bilac	Livros Universia	-	30
Amanda e os naronobos	Eliú Quintiliano	-	-	494
As abelhas e as formigas	Lenira Almeida Heck	Editora Univates	2012	27
As cegonhas	Andersen	Virtual Books	2000	13
As flores de Ida	Andersen	Virtual Books	2000	17

¹³ Uso do marcador -, quando na obra digital não há menção ao autor, editora ou ano.

As três missas do galo	Alphonse Daudet	Virtual Books	2000	
As aventuras de Beethoven	Evandro de Carvalho Jaldim	BPA	2000	27
Baltasar	Anatole France	Virtual Books	2000	23
O Boi e a mula	Adriano Marques de Oliveira	BPA	2007	11
Boneca de imaginação	Amanda Pereira de Farias Fernandes Lima	BPA	2008	14
Branca de Neve e os sete anões	Irmãos Grimm	Virtual Books	2000	22
Caçada ao peixe Pirá-Brasília	Antonio Virgilio	Virtual Books	-	41
Cadillacs	Victor de Carvalho Jaldim	Virtual Books	2007	10
Chapeuzinho Vermelho	Anônimo	Virtual Books	2000	9
Chuva e sol	Adelina Lopes Vieira	Virtual Books	2000	1
Cinderela	Anônimo	Virtual Books	2000	7
Como se fosse um sonho	Andersen	Virtual Books	2000	22
Conto de natal	Gran Danton	Virtual Books	2000	18
Conto ou não conto	Abel Sidney	-	-	5
David – o macaco herói	Allison David de Aliceo Souza Siqueira	BPA	2006	10
Dirceu de Marília	Joaquim Norberto de Souza e Silva	-	1845	88
Do penhasco para a casa – da casa para o penhasco	Maria Angelita R. da Silva e outros	BPA	2008	13
Do que as garotas gostam	Vanderson Rufino dos Santos; Douglas Jefferson Rufino	BPA	2006	5
Dom Quixote	Miguel de Cervantes	Catálogo Nacional	2001	75
Espumas flutuantes	Antonio de Castro Alves	-	1870	94
Eu que vi, eu que vi	Devison Amorim do Nascimento	BPA	2008	21
Férias inesquecíveis	Tórsia Santos e Danielle Dias	BPA	2006	15
O fogo encantado	Leonardo Cordeiro dos Santos	BPA	-	10
Histórias da avozinha	Figueiredo Pimentel	-	-	111
Histórias que acabam aqui	Teresa Lopes	Edições Arcos online	2005	31
A descoberta de Isabela	Bruna Rafaela	BPA	-	13
João e Maria	Anônimo	Virtual Books	2000	8
Lelé, o sapo maluquinho	Gilson Martins	Virtual Books	2000	34
Lukoie	Andersen	Virtual Books	2000	24
Meiguice	Adelina Lopes Vieira	-	-	2
Moirá	Gian Danton	Virtual Books	2000	9
Mokóton	José Guimarães	Virtual Books	2000	13
Não se perde nada à mesa	Adelina Lopes Vieira	-	-	1
No reino das letras felizes	Lenira Almeida Heck	Univates editora	2007	14
O anjo	Andersen	Virtual Books	2000	10
O campeonato de xadrez	Guilherme Batista da Silva	BPA	2007	10
O cão estelar	Arthur de Carvalho	BPA	2006	13

	Jaldir; Rubens de Almeida Oliveira			
O caracol e a roseira	Andersen	Virtual Books	2000	10
O Cristo do mar	Analote France	Virtual Books	2000	10
O elefante e a piscina de bolinhas coloridas	Silvania Paula da Silva	BPA	2008	11
O galo “latiu”	Cleusa Sarzêdas	Virtual Books	2000	6
O galo Tião e a Dinda raposa	Lenira Almeida Heck	Editora Univates	2004	23
O galo Tião e a vaca malhada	Lenira Almeida Heck	Editora Univates	2005	18
O guerreiro da floresta	Flávio Fernandes de Souza Siqueira Júnior	BPA	2006	12
O guinéu da órfã	Charles Dickens	Virtual books	2000	29
O guinéu da órfã	Charles Dickens	Virtual books	2000	29
O limpador de chaminé	Andersen	Virtual Books	2000	14
O jardim do paraíso	Andersen	Virtual books	2000	26
O leão Praxedes	Tarcisio Lage	Livros e idéias	2009	16
O menino mau	Andersen	Virtual Books	2000	9
O mistério do anel de pérolas	Lenira Almeida Heck	Univates	2008	31
O pacto maldito e outras histórias de mortes	José Cláudio da Silva	Casa do novo autor	1959	66
O patinho feio	Anônimo	Virtual Books	2000	9
O peixinho e o gato	Lenira Almeida Heck	Univates		22
O pequeno polegar	Lenda europeia	Virtual Books	2000	14
O pintinho amarelinho e os patinhos nadadores	José Guimarães	Virtual Books	2000	6
O portal das probabilidades	Gran Danton	Virtual Books	2000	22
O príncipe que caiu do céu	Antonio Virgílio de Andrade	Virtual Books	2000	13
O que o jabuti disse à Aquiles	Lewis Carrol	Virtual Books	2000	10
O ramo verde	Adelina Lopes Vieira	Editora Univates	2010	2
O ratinho Rói Rói	Lenira Almeida Heck	Editora Univates	2010	23
O reio do rio de ouro	Charles Dickens	Virtual Books	2000	21
O rouxinol	Andersen	Virtual Books	2000	24
O sapo sonhador	Cleusa Sarzêdas	Virtual Books	2000	7
O sino	Andersen	Virtual Books	2000	14
O suave milagre	Eça de Queiróz	Virtual Books	2000	16
Os perigos da floresta	Rubens de Almeida Oliveira	BPA	2007	14
Pai, posso dar um soco nele?	José Cláudio da Silva	Casa do autor editora	1959	19
Para não sujar os sapatos	Andersen	Virtual Books	2000	18
Pinóquio	Anônimo – lenda	Virtual Books	2000	8
Pintado, o pintinho travesso	Gilson Martins	Virtual Books	2000	8
Robinson Crusoe	Daniel Dáfol	Virtual Books	2000	101
A sala mal assombrada	Alice Aline da Silva Alves	BPA	2000	19
Selva	Victor de Carvalho; Evandro de Carvalho	BPA	2006	12
Um dia assustador em Itamaracá	Sandy Pereira de Farias Fernandes Lima	BPA	2008	12

Um problema divertido	Paloma Marques dos Santos	BPA	2008	13
Uma aventura de natal	Charles Dickens	Virtual Books	2000	124
A volta ao mundo em 80 dias	Júlio Verne	e-books Brasil	1874	778
Zumbi	Estéfano Tarquino Custódio	BPA	2007	7

1.6.7 Socialização com a classe e com os professores

A socialização com as duas classes do 4º ano do Ensino Fundamental só foi possível em dezembro de 2013, pois a escola ficou muitos meses sem o funcionamento da sala de informática. Em outubro e novembro, ficou difícil socializar as experiências porque a escola estava envolvida com a avaliação externa. O dia anterior à socialização da nossa biblioteca digital com as classes foi de teste das máquinas e de colocação da biblioteca digital nos doze computadores disponíveis na sala de informática.

Convidamos uma classe por vez e apresentamos a biblioteca organizada pelos alunos, assim como os passos de acessar, abrir e ler. Fizemos a proposta a cada aluno da classe de escolher um livro, havendo possibilidade de refutar, ou seja, de abrir, olhar e fechar até encontrarem um livro do agrado para ler. Os alunos leram e depois fizemos uma roda de conversa para que pudessem exprimir se gostaram e se indicavam o livro para outros colegas.

No momento da socialização, os alunos participantes da pesquisa e os demais alunos das classes deveriam explicar e falar do que mais lhes chamavam a atenção. Outro ponto que solicitei foi informar para os outros da roda o nome da obra e o autor. Somente um aluno havia prestado atenção no nome do autor. Para além dos dados da ficha catalográfica, falamos sobre as imagens e a ajuda delas na compreensão da história.

Tudo ocorreu de modo tranquilo. Constatei que, antes do encontro, nenhum aluno havia lido livro de literatura infantil no suporte digital nem os professores haviam trabalhado em sala a leitura de livro digital. Foi uma experiência nova para todos.

1.6.8 Diário de bordo

Nos encontros, eu fazia meus apontamentos em um caderno, de forma bastante sucinta. Logo após, eu assistia e ouvia as gravações em áudio e vídeo do encontro, a fim de

observar se as imagens traziam novos elementos para compreensão do texto, ou se apenas reproduziam o texto escrito. As imagens, o áudio, a transcrição, minhas observações geravam meu Diário de Bordo, como parte do processo de reflexão e análise da pesquisa.

Meu Diário de Bordo consistia no registro de minhas observações, enriquecidas com a transcrição dos dados. Na realidade, consistia na procura de ler não apenas o que estava diante dos olhos, mas trazer para os olhos o que o pensamento já lera, estudara sobre leitura, na busca de olhar o cotidiano com olhar investigativo. Portanto, o Diário de Bordo foi o registro dos momentos em que os olhos trabalham na busca de um sentido, do sentido dos caminhos dos alunos na leitura literária infantil com o uso do tablete.

1.7 Registros de dados

A produção de dados se deu pela observação investigativa, pela ação direta da pesquisadora como mediadora, com registro dos dados mediante gravação de imagens e sons, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de melhor compreender os três alunos. Os equipamentos e instrumentos usados para a coleta de dados foram: filmadora para gravação de áudio e vídeo, tablete, *dropbox* que hospedou a biblioteca digital virtual do grupo, diário de bordo e a própria roda de socialização. A roda de socialização teve dois papéis fundamentais: elemento de produção de dados e elemento de desenvolvimento do discurso literário com uso da oralidade da criança, como elemento do processo ontológico do ser humano.

1.8 Geração de dados e análise

Para Graue e Walsh (2003), a geração de dados surge com as perguntas que fazemos, porque com elas fazemos escolhas de como buscaremos respostas e como registraremos estas respostas, “as perguntas são o motor da investigação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 116). Os dados foram analisados com base na investigação interpretativa, na busca de fazer da análise da descrição e da teoria, partes de uma mesma explicação teórica. Os pesquisadores como aqueles que buscam o invisível, “alcançam o invisível através do visível” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118). A geração de dados “provém das interações do que é importante para as questões de interesse” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94).

No momento da atividade com o aluno, em que eles escolhiam obras em sites de domínio público, depois liam as obras baixadas, eles podiam refutar obras que não considerassem interessantes, então pôde ser analisado este aspecto pelas obras refutadas, gestos, diálogos, escolhas, enquanto percursos do leitor. Após a leitura, havia a roda de socialização, momento de contação das histórias lidas, de trocas entre os membros do grupo e de relações sociais. Era importante observar se existia conflito narrativo, se a contação era coerente, se fazia uso da memória, das anotações e das imagens do texto.

A entrevista individual também foi um instrumento de geração de dados e ocorreu antes do início da pesquisa para compor os sentidos da pesquisa que, com ela, buscava compreender os sentidos e usos da leitura literária pelos alunos. Foram entrevistados os três alunos da pesquisa na biblioteca escolar de forma individualizada. A entrevista com cada aluno foi essencial para reorganizar o planejamento inicial, porque trouxe dados sobre os conhecimentos e experiências anteriores deles. Para Eliott (2000, p. 37, grifo do autor), “o método de entrevista informal (ou semiestruturada) surge da necessidade que tem o 'pesquisador externo' de comprovar suas interpretações, frente aos participantes”.

1.9 Procedimento de análise dos dados

Os dados gerados foram analisados com base na pesquisa etnográfica interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) com enfoque qualitativo e usou como registro escrito a narração interpretativa¹⁴, assim a linguagem oral foi importante para a geração de dados e interpretação. Bardin (1977) descreve que, para a análise do conteúdo, que é a análise dos dados produzidos, é preciso organizá-los e depois fazer a narração interpretativa. Existem três etapas:

- a) pré-análise que consiste na transcrição, separação e organização dos materiais coletados e levantados durante a pesquisa;
- b) análise do material que consiste na tomada de decisão, das escolhas e da organização dos dados brutos em dados a serem analisados;
- c) tratamento dos resultados com o uso dos marcos teóricos da pesquisa para embasar e analisar os dados.

¹⁴ Interpretação de dados gerados em um grupo singular em contexto específico. Tem grande importância a proximidade entre pesquisador e ambiente da pesquisa.

As três etapas propostas por Bardin (1977) foram cuidadosamente seguidas. Os dados foram separados e transcritos e somente depois foi feita a análise dos dados produzidos. A metodologia de separação e organização dos dados produzidos atendia melhor aos objetivos da pesquisa com uso de núcleos temáticos¹⁵. A escolha de núcleos temáticos se deu para melhor compreensão dos dados e busca por algo em comum, por similaridade, que remete ao mesmo tema (ZANELLI, 1992; PADILHA, 2006). Foram criados os seguintes núcleos temáticos (PADILHA, 2006): percursos da pesquisadora na mediação da leitura de obras digitais com uso do tablete, percursos do aluno na leitura literária no tablete e o papel do *outro* na construção da compreensão de obras literárias digitais.

A análise dos dados por núcleos temáticos favoreceu olhar os dados de forma circular com a finalidade de responder as perguntas iniciais e atingir os objetivos propostos. Na pesquisa, o uso da tecnologia na escola visava vencer a concepção mecanicista que utiliza o computador para aprender e a jogar ou a manusear operacionalmente. A premissa era a importância do tablete como local de possibilidade de acesso à cultura, como portador de instrumentos culturais, dentre eles o livro de literatura infantil, pelo qual o homem pode se apropriar de conhecimento e cultura de forma sistematizada.

A análise dos dados buscou uma relação dialógica com a teoria. Não adiantava mapear o comportamento leitor do aluno, era preciso que este mapeamento estivesse presente em um fazer pensado, intencional, baseado em uma língua viva, na leitura literária como prática social a ser ensinada também na escola. O princípio era que a leitura deveria ser uma atividade para o aluno e, para tal, seria necessário pensar e transformar essa experiência numa possibilidade de ampliação dos usos do tablete no cotidiano escolar. Portanto, o tablete constituía-se como instrumento na apropriação da literatura infantil como bem cultural e social dada a importância da escola em formar “alunos cidadãos da cultura escrita” (COLOMER, 2007, p. 30), e a importância do ensino na escola do ato de ler literatura, de desenvolver hábitos de leitura e a fruição como necessidade humana.

Nesse sentido, os livros ampliam o repertório de textos dos alunos e proporcionam o diálogo com outros textos. Ao ler textos literários, mesmo que o aluno não consiga compreendê-los sozinho, na escola, com uma ação de ensino intencional, torna-se possível compreendê-los com a ajuda do *outro*, colega ou professor.

¹⁵ Enfoque nos comportamentos, ação e interação do sujeito diante dos fins da pesquisa empírica e a teoria que a embasa, consiste em separar as indagações do pesquisador em conjuntos, núcleos temáticos.

Diante do exposto, as hipóteses iniciais foram concretizadas pela pesquisa. Foi possível mapear o comportamento leitor do aluno com três pressupostos básicos na organização e planejamento da ação: primeiro, o tablete precisava ser um instrumento na apropriação da leitura literária, um suporte tecnológico e um novo instrumento para apreender o não cotidiano; segundo, os alunos poderiam fazer suas próprias escolhas, porque fazer escolhas e refletir sobre elas poderia possibilitar aos alunos mais autonomia na leitura de obras digitais; e, por último, a importância do *outro* no processo de compreensão do texto, da escola como mediadora do homem com a cultura, pois a socialização tem papel importante no diálogo com as obras e a criação de sentidos e necessidades.

2 LEITURA LITERÁRIA E O DIALOGISMO BAKHTINIANO: UMA POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA À DESSIMBOLIZAÇÃO DO HOMEM PÓS-MODERNO

Neste capítulo se apresentam os principais referenciais teóricos que embasaram escolhas e reflexões para compreender o homem do século XXI, a leitura e a literatura infantil, assim como as práticas sociais atuais. As ideias tratadas neste capítulo constituem uma síntese das três principais concepções que direcionaram as demais escolhas na pesquisa.

Primeiramente, destacamos a concepção de homem pós-moderno de Dufour (2005) e a importância da ação mediadora de uma geração para a outra que se dá principalmente pela escuta. O diálogo só é possível quando uma geração aprende a escutar a outra, uma ação de mão dupla. Então é o pensamento bakhtiniano de dialogismo, de palavra e contrapalavra que trouxe para a pesquisa a possibilidade de entender o desenvolvimento humano. Logo após, a leitura é conceituada como compreensão para escolhas intencionais no uso de práticas sociais de leitura literária na escola.

Em seguida, é feita uma breve explanação sobre a importância da literatura infantil na vida e desenvolvimento da criança e do homem, para, posteriormente, se compreender as práticas literárias existentes na escola, as escolhas feitas pelas crianças ou não, porque parte-se do pressuposto de que essas escolhas respondem a uma necessidade humanizadora, também chamada de gosto¹⁶ pela literatura, porque se estabelece por critérios do leitor, com discernimento, e cria o desejo de apropriação da literatura como cultura, torna-se uma necessidade humana. Gosto está relacionado a esta capacidade humana de estabelecer critérios, de discernir sobre as escolhas que faz no seu processo de desenvolvimento humano. Ao se apropriar da necessidade humana de ler literatura, o leitor o faz porque sente o gosto de conhecer a palavra do *outro*. Isso se torna uma necessidade justamente porque gosto significa não o prazer, mas a capacidade de discernir, de escolha humana. A necessidade de ler literatura é, deste modo, criada pelas relações humanas e, no percurso como leitor, a criança também aprende a apreciar esteticamente a obra. Criam-se assim traços de valor estético a que chamamos de desenvolvimento do gosto.

¹⁶ Gosto (latim *gustus*): Prazer, satisfação, inclinação, propensão, discernimento, critério. in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/gosto> [consultado em 12-09-2014].

2.1 Homem pós-moderno e sua dessimbolização. Bakhtin e seu dialogismo como forma de resistência ao pensamento rarefeito

Nesta primeira parte deste capítulo, trata-se da concepção e ideal de homem que direcionam este trabalho, pois, “não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando os indivíduos” (DUARTE, 2007, p. 51).

Para Dufour (2005), estamos na pós-modernidade, e, entendemos que para levar à escola a leitura literária no tablete, é preciso compreender melhor o homem de hoje, seus anseios e suas carências. Dufour (2005) conseguiu tornar claras as mazelas, dificuldades e carências do homem de hoje, além de estabelecer como a escola trabalha para a concretização deste homem pós-moderno. Será principalmente a partir desse autor que se entenderá o homem de hoje e a importância de se estabelecer o fio geracional, a escuta e o diálogo como elementos de ligação entre as gerações.

Após compreender o homem pós-moderno, é preciso pensar no seu desenvolvimento como ser histórico e social, no seu direito de apropriar-se da cultura e da literatura como parte dessa cultura. Isso deve ser ensinado e aprendido na escola e pela escola, como lugar de desenvolvimento do homem.

Como o foco é o comportamento leitor da criança no uso do tablete para leitura literária, outro importante apoio é Bakhtin (2003; 2004; 2006; 2010; 2011) e os conceitos de dialogismo, de *Outro/outro*, de plurilinguismo, de contrapalavra e de enunciado, como caminhos para construir uma ação intencional de ensino, capaz de contribuir para compreender o comportamento leitor da criança com o uso do tablete.

Também é preciso buscar o desenvolvimento de uma práxis docente que favoreça um ensino intencional e permita o desenvolvimento de um homem social que se construa com o *outro*, isto é, um homem menos solitário, menos individualista, que se reconheça no *outro* e com o *outro*, e que, segundo Bakhtin (2010), use a palavra, não de forma autoritária (dogmática), nem hegemônica (consensual), mas comunitária (carnavalizada), capaz de se perceber no fio da história, como também perceber-se no *outro*, com o *outro* e também perceber o *outro*.

2.2 Dufour e o homem pós-moderno dessimbolizado

Dufour (2005, p. 9) se apoia em Lacan para afirmar que, na lógica capitalista, “o escravo antigo foi substituído’ por homens reduzidos ao estado de ‘produtos’: ‘produtos [...] consumíveis tanto como outros’”. Sua afirmação remete à ideia de corpos produtivos, mas ele mesmo aponta que essa ideia de corpos produtivos já existe há muito tempo, o que teríamos de novo “seria a redução dos espíritos” (DUFOUR, 2005, p. 10).

A redução dos espíritos para o autor se consagra como a “redução das cabeças” (DUFOUR, 2005, p. 10). Mas o que seria esta redução das cabeças? Dos espíritos? Para Dufour seria a morte dos valores simbólicos; o que antes era mediado pelo valor simbólico, hoje é mediado pela troca, mercadoria por mercadoria. Os valores simbólicos para Dufour (2005) foram construídos pelo homem como elemento social, na sua história.

Ao simbolizar, o homem permite às novas gerações apropriar-se da cultura e com isso adentrar o fio geracional, o fio da história humana. Para Dufour (2005) na pós-modernidade, de forma abrupta, três sujeitos da modernidade entram em processo de destruição: o crítico de Kant¹⁷, o neurótico de Freud¹⁸ e o Marxista (aqui o autor vê o sujeito kantiano em um dos seus desdobramentos). Dufour esclarece melhor ao afirmar que,

Hoje, a troca mercadológica tende a dessimbolizar o mundo, os valores simbólicos deixam de estarem presentes nas mercadorias, que são trocadas por mercadorias, em um constante forçamento a se desvencilhar de qualquer valor simbólico. (DUFOUR, 2005, p. 12).

Desta forma, o valor simbólico deixa de estar presente nas mercadorias, o que “resulta em uma dessimbolização do mundo” (DUFOUR, 2005, p. 13). A situação geraria o que Dufour chama de mutação antropológica, a mutação da própria humanidade, que tenta cessar os valores simbólicos transcendentais, que até há pouco tempo se dava pela apropriação dos instrumentos culturais transmitidos de uma geração para outra.

Para o autor, hoje, os valores simbólicos são substituídos por entretenimento – TV, propaganda, promoções. A busca da felicidade da maioria é substituída pelo individualismo;

¹⁷ Homem como ser capaz de fazer ciência no mundo, participação ativa do sujeito no processo de conhecimento. Crítico estaria na razão, no modo de conhecer e não nos objetos do conhecimento. As condições são dadas pelo sujeito e não pelos objetos.

¹⁸ Conflito entre os desejos do nosso inconsciente, real mal estar e ansiedade. Relação entre os desejos e o objeto desejante. Conflito entre Ego (aquilo que o indivíduo é) e o ID (o que ele desejaria ser).

realiza-se a felicidade individual à “dimensão exclusiva da apropriação do objeto do mercado” (DUFOUR, 2005, p. 20). A felicidade está no consumo onde a mercadoria precisa reinar,

É preciso que os fluxos de mercadoria circulem e eles circulem ainda melhor porque o velho sujeito freudiano, com suas neuroses e suas falhas nas identificações que não param de se cristalizar em formas rígidas antiprodutivas, será substituído por um ser aberto a todas as conexões. (DUFOUR, 2005, p. 21).

Com isso, surge um sujeito volúvel, flexível, capaz de se adaptar, de aprender para atender as necessidades da mercadoria, do capital. Ao tornar-se aberto ao consumo como busca de felicidade, esse sujeito pós-moderno¹⁹ torna-se,

Um sujeito precário, acrílico e psicotizante que é doravante requerido - entendo por “psicotizante” um sujeito aberto a todas as flutuações identitárias, e, conseqüentemente pronto para todas as conexões mercadológicas. O cerne do sujeito progressivamente dá lugar ao vazio do sujeito, um vazio aberto a todos os ventos. (DUFOUR, 2005, p. 21-22).

O vazio instalado pelo sujeito dessimbolizado só pode ser revertido pela resistência. Dufour (2005) aponta a importância da resistência a este modelo que vem se impondo. É necessário que as novas relações do homem com a mercadoria, que provoca a morte dos valores simbólicos no homem, não se tornem as relações do sujeito humano. A primeira preocupação deste trabalho aparece aqui, a de não perder de vista a construção de um fazer pedagógico intencional que se constitua como resistência à ideia de um homem vazio de espírito. O trabalho educativo é “o ato de produzir, direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 21).

A cultura e o homem crítico são tomados como forma de luta pela sobrevivência do homem histórico-social, de sobrevivência do espírito milenar da humanidade, na busca de caminhos para superar a dificuldade de subjetivação e de socialização, instalados com o neoliberalismo.

Cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretende estar contribuindo. Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o

¹⁹ Pós-moderno é o período de grandes mudanças, principalmente a partir da segunda metade do século passado até nossos dias. Período marcado pela perda da historicidade, com grande presença da informática, tecnologia e comunicação, porém, voltados para o consumo. O indivíduo é o dono de suas ações e tem várias opções, desde que escolha o consumo.

cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. (DUARTE, 2007, p. 58).

Esta ação intencional em cada escolha é algo presente em toda a pesquisa. A mediação precisa ser intencional para garantia da vida, da palavra viva, da cultura humana, para a sobrevivência do espírito humano que se fez pela história humana. A morte do espírito representa a morte da história do homem, que morre ao tornar-se uma marionete do mercado, ao sujeitar-se ao simples consumo da mercadoria, sem o valor simbólico agregado aos instrumentos criados pelo homem.

2.3 O sujeito pós-moderno: a mercadoria como seu *Outro*

Dufour (2005) destaca que *sujeito* vem do latim, *subjectus*, o que é submisso, assujeitado. Esta submissão ao ser pode ser ao UM, ao grande sujeito (ao mercado²⁰), ou ao *Outro*, o grande *Outro* que Dufour remete ao *Outro* de Lacan²¹, ao dizer que “se o outro fosse pleno, tudo deslizaria e eu não poderia perguntar nada” (DUFOUR, 2005, p. 33). O *outro* de Lacan é um sujeito que vê o incompleto do *outro* e por isto pode resistir ao *Outro*. Na pesquisa, remeto-me ao *outro* bakhtiniano. Para Bakhtin (2010), o *outro* me torna mais completo, posso dialogar com o *outro* e ambos ganhamos, com isso, ambos nos completamos mais um pouco. Nesse sentido, o simbólico só é possível com este *outro*.

Para Dufour (2005), sem o *outro*, o próprio sujeito corre perigo, porque sem o *outro* a função simbólica não existe, nem a ideia de espaço e de tempo. Para o autor, na pós-modernidade já não há o *outro* simbólico, porque a pós-modernidade é um regime sem *outros*, o homem é sujeito, um sujeito dele mesmo. Esse sujeito é sua “própria imagem” (DUFOUR, 2005, p.72), assim, “o risco é de não mais ser sujeito” (DUFOUR, 2005, p. 72). Ao não ser mais sujeito, morre o grande *Outro* moderno.

Certamente para Dufour (2005, p. 75), “o pós-moderno corresponderia, pois, à ausência, radicalmente nova na história de grandes ‘sujeitos’”. O autor questiona se não seria a mercadoria que estaria se ocupando de ser o novo sujeito. Argumenta que isso seria possível

²⁰ Refere-se a relação do homem pós-moderno e o mercado – o mercado querendo ocupar o lugar dos instrumentos criados pelo homem como necessidade para a vida humana. A mediação do símbolo, dos signos entre uma geração e outra estaria em risco de ser substituída pela mercadoria em si, consumismo, perdendo todo valor simbólico e histórico da própria atividade humana.

²¹ Distinção entre *Outro* e *outro* para Lacan: *Outro* é aquilo que nos determina, lugar da verdade, significante, campo simbólico da linguagem. O *outro* é aquele com quem nos relacionamos, o igual, semelhante.

devido à mercadoria se tornar a própria narrativa humana. Com isso, o desejo precisa encontrar seu objeto, e a solução está na mercadoria, inclusive a felicidade. Cada ser é único e precisa encontrar nos objetos industrializados suas necessidades. O culto religioso agora é culto às mercadorias; o centro comercial (*shopping center*) tornou-se local de culto, uma verdadeira “servidão voluntária” (DUFOUR, 2005, p. 79).

Essa *servidão voluntária* só é possível porque “o que define o sujeito em pós-moderno é algo como o sentimento de onipotência quando ele é bem sucedido, e de impotência quando não o é” (DUFOUR, 2005, p. 105). Assim, a culpabilidade diante do outro foi substituída pela vergonha de si. A culpabilidade gera frustração que leva a um projeto pessoal; a vergonha leva à intolerância, à frustração, ou seja, seres vulneráveis ao mercado que o dessimboliza com a instalação da mercadoria pela mercadoria, rompendo com seu valor simbólico. Dufour (2005) destaca que estes sujeitos pós-modernos aparentam muito mais abandono que liberdade; o ser foi banido, relegado ao bando, “relegados para lugar de bando, se tornam presas fáceis de tudo o que parece poder preencher suas necessidades imediatas” (DUFOUR, 2005, p. 110). Ao se tornarem órfãos do *outro*, são presas fáceis do mercado, e buscam compensar a falta do *outro* nas logomarcas, no consumo de mercadorias.

Assim, Dufour (2005) vai delineando os sujeitos como aqueles disponíveis; tudo é incerto, e sempre se julgam em falta, donos de uma eterna carência de consumo. A grande contribuição do autor é a de atribuir papel importante para a construção desse sujeito a “duas instituições maiores dedicadas a fabricá-lo: de um lado, a televisão e, de outro, uma nova escola” (DUFOUR, 2005, p. 119). São estas duas instituições que precisam ser compreendidas para entender a dessimbolização do homem pós-moderno e com isto, construir ações intencionais para a simbolização.

Precisamos compreender o papel da televisão na dessimbolização. Hoje, as crianças são submetidas ao achatamento de seu ser pela TV, porque ela transmite um discurso de seus programadores; não existe o diálogo e as crianças perdem, por exemplo, a riqueza apontada por Dufour presente na literatura, “a experiência da literatura parece, pois, extremamente poderosa, suscetível de confrontar o sujeito falante com o mistério de seu ser” (DUFOUR, 2005, p. 120). Ao ouvir uma história como uma tradição milenar na vida humana, essa

audição de um contador de história ou a leitura de um romance desencadeia uma atividade psíquica durante a qual o ouvinte e o leitor criam imagens mentais das quais ele se torna, de algum modo, o primeiro espectador. (DUFOUR, 2005, p. 124).

O autor explicita que, ao assistir TV, essas relações, que vêm de séculos, são desvirtuadas porque o texto e imagem vêm juntos, não permitem a simbolização presente na literatura ou nas situações cotidianas de relatos e histórias contadas por familiares. “A ficção produzida pelo texto é irreduzível a toda imagem” (DUFOUR, 2005, p. 125), que é do homem e se construiu ao longo de sua história.

Ponzio (2010) destaca a importância da literatura como possibilidade de interação tridimensional,

O audiovisual, como meio didático, por mais que tenha a vantagem da ligação palavra-imagem-ação, pode representar o discurso apenas no plano bidimensional da interação dialógica com outro discurso, e não aquele tridimensional da interação de ambos com a terceira palavra objetivamente, que configura a palavra do escritor, do narrador, da palavra literária. (PONZIO, 2010, p. 62).

Com base nessas ideias, é possível entender o valor da literatura no desenvolvimento humano por proporcionar a interação dialógica tridimensional que possibilita o encontro de palavras, das várias palavras do leitor, narrador, escritor, da própria palavra literária. Não se trata de negar a importância da linguagem cinematográfica, mas de questionar o uso da TV como principal formadora das crianças. Aqui está o grande problema apresentado pelo autor. A TV acaba ocupando um papel que antes era geracional, um homem aprendendo com o outro, nas trocas, mediados pelos instrumentos humanos. Dufour (2005) argumenta sobre importância da simbolização como aquela que se faz tendo como referências pessoas, tempo e espaço. O uso excessivo da TV traria consigo “perda de memória, dificuldade de concentração, insônias” (DUFOUR, 2005, p. 131), por isso, o autor recomenda que seu tempo diário deva ser controlado. Na TV, a capacidade discursiva fica comprometida, porque a criança não se relaciona com o *outro*; a cultura tem seu legado comprometido, como expressão simbólica do homem histórico.

Na pós-modernidade, a TV se torna onipotente, porque “constitui um verdadeiro adestramento precoce para o consumo e uma exortação à monocultura da mercadoria” (DUFOUR, 2005, p. 121). As crianças são expostas à violência da publicidade, à violência das imagens que contribuem para formação de sujeitos “psicotizantes”, verdadeiros “desarranjos semióticos provocados pela imagem televisiva” (DUFOUR, 2005, p. 122). O muito tempo destinado a TV e o menos tempo com a família e com os outros objetos da cultura quebram o processo de transmissão geracional e cultural. Antes, pela contação feita pela família, “decerto existiam imagens, mas a iniciação à prática simbólica partia do texto

através do qual eram inferidas as imagens. Entendo por *texto*, tanto enunciados orais [...] quanto enunciados registrados numa escrita” (DUFOUR, 2005, p. 124).

Além da TV, Dufour (2005) aponta que a escola é outro elemento que colabora para esse processo de dessimbolização, portanto, compreender como se dá esta quebra geracional com a substituição do diálogo entre as gerações pelo muito tempo gasto pelas novas gerações pelo monólogo estabelecido pela TV, ajuda a compreender a própria relação presente nas escolas.

Como as crianças se submetem à bidimensionalidade da TV, elas não conseguem perceber a tridimensionalidade da palavra literária e perdem a oportunidade de escuta da palavra outra; a palavra como valor simbólico é descaracterizada. O autor remete à autoridade da palavra, como discurso, linguagem e à realidade presente em nossas escolas, principalmente na dificuldade das crianças com as referências simbólicas. Essas dificuldades fazem com que não consigam entrar no fio do discurso, destarte, como não usam a palavra, não leem e não escrevem. “Ao não falarem mais segundo a autoridade da palavra, elas também não podem mais escrever e não podem mais ler” (DUFOUR, 2005, p. 135).

Torna-se muito importante para a resistência ao homem pós-moderno imposto pelo mercado a inserção do aluno, da criança, dentro de seu fio geracional; a isso o autor dá o nome de autoridade geracional (DUFOUR, 2005). A negação da autoridade geracional como mediadora da apropriação dos instrumentos culturais pelas novas gerações leva à lesão ao direito às novas gerações de se colocarem no fio da história, de fazerem escolhas. Uma geração precisa fazer a educação da outra para garantir o processo simbólico. “Desaparecendo o motivo geracional, não há mais motivo, disciplina de escuta para a história humana e, como não há mais disciplina, não há mais educação” (DUFOUR, 2005, p. 141).

Para o autor, a selvageria dos dias de hoje só pode ser substituída pela disciplina para o diálogo com a cultura. Sem a disciplina construída pelo homem para ouvir, a educação fica comprometida, o fio da história fica comprometido. Então, como não ensinamos a escuta ao *outro*, não proporcionamos às novas gerações o desejo de apropriar-se da história humana. Com isso, perdemos o fio simbólico que liga as gerações. Assim, na pós-modernidade, cresce a medicalização das crianças, a anestesia, pois o resultado é que não educamos, e quando não educamos, anestesiemos.

Então, a escola tem papel importante para que as novas gerações sejam incluídas no fio geracional da história humana; precisam desejar escutar o que uma geração tem a

transmitir para a outra. Os instrumentos criados pelo homem, dentre eles a literatura, podem ser o fio que liga uma geração a outra. Esta escuta só é possível no diálogo, na palavra que escuta a outra para responder.

Diante dos argumentos de Dufour (2005) sobre o homem pós-moderno, Bakhtin (2010) é como um bálsamo na busca teórica para resistir ao homem dessimbolizado, imposto pelo mercado. Se a escola e a TV contribuem para o processo de dessimbolização, podemos resistir pensando em uma escola que ofereça novas relações com a tecnologia como espaço para os instrumentos, como local de desenvolvimento humano e “a experiência da literatura parece, pois, extremamente poderosa, suscetível de confrontar o sujeito falante com o mistério de seu ser” (DUFOUR, 2005, p. 120). Na pesquisa, a literatura era o instrumento criado pelo homem, a possibilidade de diálogo com as gerações, a palavra dialógica que busca romper com a palavra dogmática estabelecida pela TV. Para uma ação intencional, Bakhtin (2010) oferece uma determinada concepção de *outro*, de dialogismo e de palavra comunitária para pensar numa ação que favoreça o desenvolvimento humano por meio da apropriação dos valores simbólicos.

2.4 Bakhtin e o outro

Se Bakhtin viveu e resistiu à ditadura de Stálin, nosso desafio é resistir à ditadura do mercado imposta pelo capital, e compreender a concepção bakhtiniana, que é principalmente uma filosofia da linguagem literária, pode ser um caminho a seguir na formação e desenvolvimento do homem. Bakhtin (2010; 2011) foi o principal suporte teórico utilizado para pensar uma ação docente intencional no ensino da literatura infantil, capaz de proporcionar aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Bakhtin é o principal referencial porque ele não foi apenas um teórico da linguagem, foi antes de tudo um filósofo (PONZIO, 2010), que reconheceu o papel da linguagem na concepção de homem e na transformação do que está posto, do que está dado pelas diversas relações de poder que pretendem assujeitar o homem.

Para Ponzio (2010), no prefácio que fez a obra de Bakhtin (BAKHTIN, 2010), falar em Bakhtin é falar no Círculo bakhtiniano, em Volochinov, Medvedev, Yudina, Sollertinski, Kagan, Kanaev, Vaguinov, Zubakin, Pumpianskii. É muito interessante a ideia de círculo, que rompe com a ideia de poder; porque no círculo as palavras, as vozes circulam. Círculo é lugar

de multiplicidade, diálogo, fala viva. Falar em Bakhtin é falar na palavra, que dialoga, não é única, mas singular, plurilíngue, ideológica. Isto implica que “ser significa comunicar-se por meio do diálogo” (BAKHTIN, 1963, p. 331). A concepção de círculo, de vozes múltiplas e equipolentes embasa o espaço criado na pesquisa com as crianças, de socialização de obras lidas. Esta concepção de comunicar, de diálogo, pode proporcionar a escuta necessária ao homem pós-moderno, como a escuta da palavra outra para dialogar com o presente e com a história humana na construção do próprio presente. Palavra como signo, plena de ideologismo.

A concepção de ideologismo para Bakhtin (1992) e seu Círculo remete à ideia de signo ideológico. Tudo tem um valor ideológico ao ser expressado. As palavras, os textos, se constituem como signos ideológicos intencionais, carregados de valor. Assim, se tudo tem um valor, só existe espaço para o diálogo e o monólogo não tem as condições para existir. Para o autor, a consciência é organizada por esses valores ideológicos, que também são sociais.

A palavra só é palavra porque não é solitária, é social, requer escuta como compreensão responsiva, como diálogo, relação dialógica, alteridade. Nessa abordagem de linguagem, no texto está o contexto, que é social, responsivo e dialógico. O diálogo é intertextual, interlinguístico e intercultural. Exatamente, esta concepção de palavra dialógica, é necessária no fazer intencional da escola, capaz de proporcionar o desenvolvimento do homem para o próprio homem e não para o mercado.

Bakhtin (2010; 2011) elabora sua compreensão da linguagem no campo da literatura por entender ser nela possível o dialogismo e o plurilinguismo. Nesse contexto, “a linguagem literária torna-se modelo, matéria e instrumento da crítica a teorias da linguagem que não a consideram uma tessitura dialógica, polifônica e plurívoca” (PETRILLI, 2010, p. 41).

Para Bakhtin (2011) e seu Círculo, o estruturalismo representado principalmente por Saussure (1969), ao buscar a cientificidade do estudo da linguagem, deixa de lado a subjetividade e a história porque realiza somente a análise linguística. Argumenta que “o próprio do estruturalismo é sua ignorância deliberada da história” (PETRILLI, 2010, p. 36). Em contraposição ao estruturalismo, Bakhtin (2010) acreditava na língua como algo social que só pode ser analisada no enunciado, portanto, a palavra é da vida, é vida, material e ideológica.

Pelo olhar filosófico, a linguagem deixa de ser apenas ciência e passa a ter um olhar mais amplo, que busca as ações da vida, do homem singular e social por inteiro. Bakhtin

(2010) explicita que ela se torna filosofia no ato responsável porque reconhece o *outro*, que espera uma resposta, porque há a alteridade. O singular se faz pelo social, pelas múltiplas vozes que se fazem no *outro*, que buscam resposta e tornam possível o diálogo. Somos seres únicos (BAKHTIN, 2010), e o eu também se constrói com o *outro*; o enunciado concreto já vem em uma atmosfera social de discursos, o que ele chama de plurilinguismo. Na leitura literária o discurso é o “discurso de outrem na linguagem de outrem” (BAKHTIN, 2010, p. 127).

Para Bakhtin (2011), na relação entre os sujeitos se dá o limite da enunciação, só possível nas relações dialógicas. É entre os sujeitos que esses limites são construídos, portanto, a significação não é bem definida, nem unitária, porque se dá na relação com as diferentes esferas do conhecimento e da vida, portanto, “só tomo conhecimento de mim, e me torno eu mesmo ao ser verdade pelo outro, através do outro e por meio do outro” (BAKHTIN, 1979, p. 324). No ensino escolar, é possível a construção do sentido nas relações entre os sujeitos, por isso a pesquisa-ação recorreu às rodas de socialização como momentos de relações que favorecem o próprio significado que em cada indivíduo se constitui de forma subjetiva, na alteridade.

Para Ponzio (2010, p. 344), a teoria de Bakhtin “comporta um novo humano, um humano da alteridade”. No Círculo de Bakhtin, justamente a ideia de círculo, de possibilidade de palavra que circula, leva à ideia presente nessa pesquisa de rodas de conversas, na busca de diálogos entre crianças, pesquisadora, autores, épocas, que se constituem como vozes múltiplas. Para Bakhtin (2010) essas vozes se cruzam, entrecruzam, coexistem, sem hierarquias, onde cada um é um ponto ligado ao outro para formar um círculo.

A roda se torna possibilidade de local para vozes equipolentes, que, para Bakhtin (2010), são diferentes, mas equivalentes, são palavras ideológicas, igualmente importantes, que compõem um quadro ao qual o teórico dá o nome de polifonia. Assim, “o outro não é somente o outro em relação a você, mas também outro você, o outro de cada um” (PONZIO, 2010, p. 10). Ao trazer a palavra outra para mim, ela se torna um signo. Quando o signo externo não é interiorizado ele não é signo, é objeto. Ao se tornar interno, ele assume uma subjetividade, que para Bakhtin (2010), é a entonação. Mas a palavra não deixa de ser social, apenas adquire um valor diferente devido à própria subjetividade, um signo social só pode existir em uma situação social.

Assim, manifesta-se a singularidade do homem, que não quer dizer unitário ou isolamento, mas o homem como ser único, que tem experiência social única. O homem não deve ser visto como unitário, porque ser unitário leva ao indivíduo e não ao singular. Bakhtin (2010; 2011) pensa no homem singular e não do indivíduo como homem unitário. O sujeito singular se faz no diálogo, na escuta do *outro*, sendo a palavra uma ação responsiva, presente nas relações do homem com o homem e seus instrumentos.

Para que o diálogo possa acontecer, na contracorrente de uma sociedade individualizada, voltada para o mercado, é necessário aprender a silenciar e a escutar. Para Ponzio (2010, p. 25), na escola são duas as palavras chaves mais recorrentes: “silêncio” e “vamos ouvir”.

Esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao *outro*, o *outro* de mim e o *outro* eu; dar tempo e dar-se tempo. (PONZIO, 2010, p. 25-26).

O silenciar aqui tem sentido de busca do diálogo, silêncio para ouvir o outro, para ouvir a palavra e construir a contrapalavra. O silêncio e a escuta são elementos do diálogo com o *outro*. Ao falar é preciso silenciar, escutar, para abrir-se e construir o discurso pelo diálogo com o *outro*. Dar tempo ao *outro*, escutar, foi algo pensado na organização dos encontros com as crianças. Tempo para o leitor escutar o autor nas obras lidas e refutadas, tempo para na socialização escutar as palavras do autor, que já não eram mais do autor, mas do leitor, e se fazia escutar pelos colegas.

No capítulo 5 quando o papel do *outro* for analisado, a ideia de escuta da palavra na leitura literária com uso do tablete será problematizada. A palavra como ato responsável se dá em um enunciado que é único e carregado de não indiferença, que busca o *outro*, em uma “relação de compreensão respondente” (PONZIO, 2010, p. 33), que só é possível na alteridade, na relação da palavra com a palavra outra.

Na pesquisa, é pela palavra literária, nas relações com o autor, com o texto, com o colega que o dialogismo se constitui, como palavra viva, pertencente a um gênero do discurso construído pelo homem como necessidade humana, materializada nos livros literários, impressos ou digitais.

2.5 Literatura e dialogismo

A palavra literária permite ao leitor se relacionar com a vida humana por um viés da própria vida. Ponzio (2010), quando faz alusão ao mito de Perseu, destaca que o herói, ao enfrentar a Medusa, não podia olhar diretamente em seus olhos, mas, para fazer isso, usou o escudo para enfrentar o monstro, porque por ele podia ver refletida a Medusa e assim não corria o risco de ser atacado por ela, nem olhar diretamente em seus olhos e petrificar, virar uma estátua de pedra. Para Ponzio (2010), a palavra literária possibilita ao leitor ver o mundo e a vida de forma indireta. Na literatura o autor consegue trabalhar a língua fora dela. Assim como Perseu, vê a medusa pelo reflexo; o leitor pode ver o reflexo da vida pela literatura.

A palavra literária está na utopia, na alteridade, lugar da escuta, da possibilidade de uma comunicação que favorece a liberdade humana. “A escritura literária põe em crise o direito de propriedade sobre a palavra e a própria categoria de sujeito” (PONZIO, 2010, p. 67), porque recusa o poder, busca esclarecer, elucidar. Na literatura, a palavra não é do autor, mas é a palavra do *outro*, com o *outro*. Na literatura estão presentes várias vozes, assim como a ironia, a paródia, o humor e os vários tons. Para Bakhtin (2010), ao ler uma obra o leitor depara-se com dois momentos da narração: o plano narrador que reflete a história a contar e o plano de autor que refrata a mesma história, com suas forças centrípetas e centrífugas²², que movimentam a história humana.

A compreensão da obra só é possível pelo entendimento do contexto, da época presentes no discurso do personagem, que reflete e refrata a realidade. Temos aqui o que Bakhtin (PONZIO, 2010) chamou de bivocalidade, a palavra bivocal que reflete ao mesmo tempo, que refrata a intenção do autor. A bivocalidade só é possível pela dialogicidade, com vozes que se cruzam e coexistem no discurso. A bivocalidade favorece o reconhecimento do homem como um ser único na vida, permite a relação de alteridade, o olhar para o *outro*, assim como ouvir as vozes que falam pelo *outro*.

²² “Este tipo de compreensão orienta um olhar para o *estilo* no romance marcado pela ‘unificação e a centralização das ideologias verbais’, chamadas por ele de *forças centrípetas* da vida social, linguística e ideológicas. É preciso considerar que, apesar de se constituir como homogênea e centrípeta, esta tendência traz consigo a própria realidade estilística, a qual ele chama de plurilinguismo real, considerado por Bakhtin a dinâmica da vida real. Este plurilinguismo ganha força na medida em que se tende a insistir na supervalorização da língua única, o que nos permite entender, que junto com as *forças centrípetas*, existem as *forças centrífugas*, configuradas pela tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações efetivas, relacionadas à vida. Portanto, para Bakhtin, ao se considerar somente uma dessas forças em uma análise sobre a linguagem, tende-se a uma compreensão monológica do fenômeno estudado, separada da *dialogia* constitutiva das relações humanas” (GEGe, 2009, p. 48-49).

A literatura também remete à metáfora do espelho pelo qual se consegue ver a realidade refletida, porque a literatura também seria um espelho que reflete a vida. Na literatura, o olhar se torna enviesado e a vida pode ser vista de outro ponto, que não o real. A literatura seria uma linguagem, uma forma de olhar a vida, a busca da alteridade, busca do outro, e negação da identidade, já que, para Ponzio (2010), esta é mortal. A palavra só é livre na vida, no diálogo com o *outro*, porque quando é aprisionada, morre, não pertence mais à arena da vida. Por isso, torna-se evidente e necessário ver a literatura como um dos instrumentos para o desenvolvimento do ato cultural de ler, para o desenvolvimento das estruturas superiores da mente humana.

Pensar em literatura no suporte digital, nas obras de domínio público, leva a pensar em como elas podem estar carregadas de estereótipos, e até de uma retórica pacificadora, com um viés pedagogizante. Entretanto, entende-se ser possível na escola construir esse olhar que percebe o viés da própria obra e pode refutá-la, criticá-la, pode escolher e refletir. A oferta de obras literárias digitais gratuitas é ainda muito restrita, ainda mais numa sociedade de mercado composta por consumidores, como nos aponta Bauman (2008).

Apesar de haver um aumento extraordinário de obras gratuitas entre o início da pesquisa e o seu término, é possível à escola um trabalho que proporcione o desejo de ler como necessidade humana, refletida no gosto pela literatura. Ainda falta muito para a democratização do acesso às obras literárias, principalmente porque as obras gratuitas se resumem em sua maioria àquelas cuja edição ou tradução são de domínio público²³. Neste processo de democratização dos bens culturais, a escola passa a ter papel importante em criar espaços efetivos para uso da literatura infantil como prática social construída pelo homem ao longo de sua história, como prática que possibilita a tridimensionalidade citada por Ponzio (2010). Mesmo que os *e-books* ainda sejam restritos em número e em qualidade, as crianças precisam descobrir o livro no suporte digital, para poderem se apropriar da literatura em todos os seus suportes.

As crianças podem descobrir o ciberespaço como fonte de leitura literária. Essa ainda não é uma prática social, por ser muito recente, assim a escola passa a ter papel importante no desenvolvimento de leitores autônomos capazes de selecionar obras digitais com valor literário. Em capítulo posterior, veremos como se dava a discussão com os alunos da obra

²³ No Brasil os direitos autorais das obras duram 70 anos após sua morte. Bens culturais são da humanidade após setenta anos da morte de seus autores, por serem considerados da humanidade e não propriedade particular. Lei 9.610/1998 regulamenta os Direitos autorais no Brasil, que divergem de um país para outro.

lida, para que, ao se constituírem como leitores, percebessem que uma obra pode ser inadvertidamente citada como literatura infantil, mas seu valor é apenas instrutivo ou paradidático.

Os *e-books* são restritos porque não há acesso aberto a obras que estão em produção no momento. Por outro lado, as obras disponíveis em *sites* de domínio público, como os clássicos, são ricas, ajudam a construir a história da literatura e podem ter papel importante na formação do leitor. Uma criança, ao descobrir obras digitais, tem uma nova possibilidade de leitura, de prazer, de esforço intelectual e de inquietude para reconhecer-se como homem, e descobrir na literatura uma fonte de desenvolvimento, de satisfação de uma necessidade humana.

2.6 A literatura infantil hoje, para quê?

A literatura infantil faz parte do patrimônio coletivo e histórico da humanidade. Qual, então, o papel da literatura na escola, os desafios no uso das tecnologias, do livro no suporte digital e as possibilidades de escola contribuir para a emancipação humana?

Ouvimos afirmações, nos diversos segmentos sociais, escola, faculdade, clubes, bares, sobre a importância da literatura na formação do homem, mas que importância é essa? Por que a literatura ganhou tanta importância e qual o papel da escola nesse processo? São essas indagações que orientam o diálogo com vários autores, mas, se não há respostas definitivas, ao menos expomos as reflexões que movimentaram toda a pesquisa. As palavras e contrapalavras no sentido bakhtiniano foram usadas para melhor discutir o que é a literatura infantil, seu papel na contemporaneidade e o que cabe à escola nesse processo.

A literatura pode permitir ao homem descobrir formas de ruptura, transgressão à realidade, ao mesmo tempo em que oferece poesia e vida pela palavra literária, que se faz navio, no qual o leitor é o marinheiro que navega por mares profundos e desconhecidos, mas que mantém a direção sem perder o rumo, em busca de novas descobertas e novas aventuras.

A literatura infantil, como produto da superestrutura, traz consigo a capacidade de produzir descobertas sobre o mundo e sobre si mesmo, de interrogar o mundo e a si mesma, de criar necessidades, desejos, capaz de proporcionar o desenvolvimento do homem. O homem pré-histórico já manifestava por meio de desenhos suas impressões que representavam

o desejo de quem pretende comunicar-se, registrar sua experiência para o outro. A literatura é a expressão do homem que faz uso da linguagem, da palavra como criação.

Se, no passado, a literatura estava mais presente na oralidade, com a escrita e a imprensa, a palavra criadora toma forma em livros, impressos e digitais que adentram nossos dias como principal fonte de expressão de cultura de um povo. No livro estão presentes as palavras escritas e as imagens, que se entrelaçam para expressar a palavra, a palavra outra que se manifesta pela capacidade criadora do homem. A literatura possibilita romper com uma visão de mundo fechado, um bloco imutável, e permite perceber um mundo em transformação.

O trabalho realizado nessa pesquisa foi direcionado a buscar livros que já eram de domínio público. Muitas obras, quando foram criadas, representavam uma época, uma concepção de criança e o próprio papel da literatura infantil. Muitas vozes estavam presentes, e muitas dessas vozes viam a criança como um adulto em miniatura ou entendiam a função da literatura como a de proporcionar aprendizado escolar, portanto, obras que tinham reduzido valor literário referente ao mundo real e imaginário. Se a obra constitui ou não um valor literário é uma questão a ser feita pela escola e na escola, mas foi importante o diálogo com os alunos para iniciarem um olhar crítico sobre cada obra lida.

A literatura infantil pode promover relação entre o mundo da criança, o cotidiano e o mundo da cultura, constituindo-se como um encontro com o *outro*, com a possibilidade de a criança se apropriar de parte da cultura humana e potencializar seu desenvolvimento como homem.

Cabe à escola um papel importante de criar condições para que as crianças descubram na literatura o que ela tem de mais belo, de essencial, que é a palavra literária, a palavra que reflete e refrata um tempo passado no presente, e até mesmo o desejo de um tempo por vir, e o diálogo pode ser um caminho. Para Eco (2003), a literatura possui diversas funções para a vida individual e social, responsável por manter viva no tempo a língua como patrimônio coletivo e histórico, “a língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura” (ECO, 2003, p. 10). Podemos tomar como exemplo Dante que, com a *Comédia*, conseguiu sugerir a unificação da língua italiana, que demorou séculos para se fixar numa unidade – vulgar dantesco, que trouxe uma unidade política à Itália. “A literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” (ECO, 2003, p. 11).

A literatura nos proporciona o contato com o exercício da liberdade de expressão, ao vivenciarmos diversos planos de leitura, da linguagem como forma de manifestação das ambiguidades dos discursos. “A leitura de obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação” (ECO, 2003, p. 12). Os textos literários nos fornecem a possibilidade, até mesmo nos autorizam a várias interpretações, ao exercício da liberdade de interpretação e à própria significação da liberdade para o homem individual e social. Eco (2003) lembra que a verdadeira função educativa da literatura não é transmissão de moral ou a transformação do sentido do belo, mas é principalmente através da leitura que o leitor aprende a aceitar as frustrações e a enfrentar os desafios e peripécias do destino. “A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos 'já feitos' nos ensinam também a morrer” (ECO, 2003, p. 21).

Pensar na literatura infantil torna-se tão complexo, já que literatura representa a expressão cultural, e, ao mesmo tempo, também propõe a ruptura com o dado, imposto, com a própria ordem estabelecida. A escola como *locus* de apropriação da cultura de forma sistematizada é espaço para se pensar a questão do ensino do ato de ler a literatura infantil, como forma de emancipação, de liberdade do homem.

Além disso, a palavra literária se coloca sempre, em maior ou menor grau, fora do discurso funcional e produtivo, pela sua colocação exotópica, extra-localizada, fora do lugar em relação aos lugares comuns do discurso; e olha sempre para as coisas humanas com uma espécie de ironia, com uma atitude crítica, sério-cômica, mais ou menos acentuada conforme os gêneros literários e suas variantes. Justamente essa exotopia em relação à própria contemporaneidade confere ao texto literário a possibilidade de sobreviver à sua contemporaneidade. (PONZIO, 2010, p. 63).

A literatura promove novos ordenamentos sociais que se utilizam da fantasia para romper com o real, propondo a ruptura, a subversão do próprio real: “literatura, teatro, pintura, são expressões das quais as personagens encontram a si e ao outro” (CADEMARTORI, 1987, p. 64). A literatura infantil integra o imaginário das crianças, adolescentes e até mesmo adultos, que um dia já foram crianças. As histórias contadas, lidas e ouvidas compõem esse imaginário.

A palavra literária evita o sentido dominante do universo da palavra direta, monológica, o sentido óbvio ligado à imposição do silêncio e do querer ouvir, retirando os significantes de seus percursos interpretativos costumeiros. (PONZIO, 2010, p. 65).

A literatura pode promover experiências significativas para a criança de forma a reorganizar sua própria percepção do mundo e, ao mesmo tempo, propiciar a apropriação da cultura humana. Destarte, fornece condições para a formação do indivíduo, do ser humano que adquire novas experiências e, com isso, supera as suas próprias. “A ‘palavra outra’ é *palavra* na palavra, *enunciação* na *enunciação*, mas, ao mesmo tempo, é também *palavra sobre palavra*, *enunciação sobre enunciação*” (BAKHTIN, 2011, p. 69). O homem, como um ser social, se constitui na apropriação e ressignificação, se apropria das objetivações sociais para transformar a si e a natureza humana. As novas gerações precisam aprender os usos dos objetos culturais construídos pelo homem ao longo de sua história.

Oliveira (2006) explicita que o homem não precisa aprender a aprender, mas aprender a ser humano; necessita apropriar-se do patrimônio cultural criado pelas gerações que o antecederam para poder objetivar-se como ser social, transformando a si e a própria cultura pela sua atividade. Ao representar parte da cultura social da humanidade, ao interpretar o mundo a partir de seus conceitos, dos sentidos,

a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. (CADEMARTORI, 1987, p. 22-23).

A literatura infantil não se constitui como obra pedagógica no sentido de um paradidático, com fins escolares, porque ela é muito mais do que isto. Ela é um recorte do real, a representação, a leitura do autor sobre o mundo ideal, sem ter caráter de ideal pedagógico que tenta dizer como o mundo deve ser, ou que se destina a uma visão conteudista.

As formas da recepção e da transmissão da palavra outra, e, portanto, o funcionamento da sintaxe da enunciação é mais evidenciado pela palavra literária, dadas a sua disposição específica para a escrita e a exposição da palavra outra. (BAKHTIN, 2011, p. 32).

A literatura contribui para a própria autonomia do homem, por propor novos conceitos e oferecer condições de o indivíduo reelaborar os seus à medida que interpreta o mundo por outros olhos. Subverte o próprio padrão estabelecido pela e para a humanidade, na medida em que pode contribuir para a própria reformulação dos conceitos e emancipar o pensamento; na medida em que torna a criança menos dependente do adulto para conceituar e interpretar o mundo, e o que a torna mais autônoma. “Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a

literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido” (CADEMARTORI, 1987, p. 23).

2.7 Desafios da literatura infantil na escola

Existem muitos desafios para o ensino da literatura infantil, entre eles quebrar o discurso monológico, persuasivo, de caráter pedagógico, na busca de que a literatura possa se constituir com múltiplas vozes, que oferecem múltiplas interpretações, que emancipam o leitor e o próprio autor. Para Bakhtin (2011, p. 30-31), “a língua existe não em si e para si, mas apenas em relação à enunciação concreta, ao ato verbal concreto; e apenas através da enunciação participa da interação social, recebendo dela a lufada que a faz ser língua viva”. Para o autor, o diálogo é o diálogo da palavra própria com a palavra outra, uma mistura de vozes na própria palavra, e a literatura promove a dialogicidade da palavra, a contrapalavra.

Eco (2003) ressalta a importância da leitura das grandes histórias, com seus grandes autores, o que leva a pensar no desafio do uso da tecnologia para que as crianças aprendam que o espaço virtual pode ser o espaço não só dos *blogs*, *facebooks*, *MSN*, *whatsapp*, mas também da busca, ou melhor, do encontro com grandes autores e de suas grandes obras que nos ensinam também a viver. Para Proust (2010, apud PONZIO, p. 83), nos “bons livros todos os contrassensos nos quais se incorre são belos”.

O mercado oferece obras cuidadosas, bem organizadas, de valor estético, literário, como também oferece obras descuidadas do ponto de vista estético e literário, o que não deixa de ter um caráter ideológico, de acordo com o público que se pretende atingir. Uma boa obra traz a riqueza da ambiguidade e do relativismo, por permitir que várias vozes se entrecruzem no discurso do gênero literário, capaz de dissolver a ordem sem ser moralista, quebrar o convencional, trazer o não sentido para construir o sentido e a própria reversibilidade do sentido, a riqueza do discurso, “através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e que remete a livros” (ECO, 2003, p. 12).

No mundo contemporâneo, a leitura, aquela que sai em busca dos sentidos do texto, requer o silêncio, o movimento dos olhos, o fechar da boca, o escutar as diversas vozes já ouvidas e lidas pelo leitor das palavras, das palavras outras no sentido atribuído por Bakhtin. As palavras outras permitem ao leitor muitas conexões que se dão pelos vários textos lidos, que se conectam e se reconectam à obra que se quer compreender, formam uma verdadeira

rede que constituirá o sentido único para o leitor, mas também um sentido que faz parte de um sentido maior, um sentido universal, do próprio homem, da humanidade.

No início do século XXI, assistimos ao discurso sobre uma geração que assinala não gostar de ler livros, mas essa negação vem acompanhada de uma negação do texto por não compreendê-lo, já que ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 2001, p. 113). Na era tecnológica, a leitura e escrita se tornam elementos essenciais para comunicação humana, *e-mail*, *chats*, fóruns virtuais, trazem consigo a necessidade de um usuário que saiba ler, escrever para percorrer os caminhos necessários para estabelecer a comunicação, além é claro, de exigir de forma instantânea que o diálogo se constitua através de mensagens que vão e voltam em uma rapidez nunca antes conhecida, que não era possível pela carta postal, pelo *sedex*, pelo *fax*.

Ainda temos a considerar que diversos diálogos ocorrem quase que ao mesmo tempo de forma privada ou coletiva. Trata-se de uma revolução na forma de comunicação a distância, mas que se confunde até mesmo com a proximidade devido à consistência real com que se reveste. No suporte digital houve a condensação de várias revoluções tecnológicas da história da humanidade. É só pensarmos no telefone que usamos pelo *skype*, *msn*, que podemos optar pelo uso de imagem de vídeo, por enviar de forma instantânea mensagem de texto no mesmo momento que falamos ao microfone, como também podemos compartilhar com outras pessoas, deixar mensagem quando o outro não está conectado, como fazíamos com o *fax* e secretária eletrônica.

As práticas de leitura e nossas próprias representações do que é leitura sofrem mudanças no decorrer da história, mudam com as novas tecnologias. Muitas foram as revoluções tecnológicas da leitura e escrita: escrita alfabética, rolo, códice, imprensa, pena de metal, máquina datilográfica e hoje a digital. Com o uso do computador e da internet, estamos em plena revolução tecnológica, “o computador modifica não somente a prática cotidiana da elaboração do texto, mas também os modos de edição e de difusão” (BAJARD, 1994, p. 9).

A escola pode se apoiar nas novas tecnologias até que todos a dominem, mas para tal precisa ter uma ação mediadora que favoreça a apropriação da cultura.

2.8 Ensino do ato de ler no suporte digital

Leitura no papel e no suporte digital são suportes que a escola precisa propiciar ao aluno para a apropriação das obras literárias. Ler nos dois suportes pode ajudar as novas gerações a não se fecharem para a curiosidade e para o prazer literário. Introduzir a leitura digital na escola pode ser uma maneira de garantir o acesso ao patrimônio cultural e social à nova geração,

Dizem, porém, que existe uma geração digital de *hackers* que, nunca tendo lido um livro na vida, com o *e-book* conheceram e provaram agora, pela primeira vez, o *Dom Quixote* [...] se as gerações futuras chegarem a ter uma boa relação (psicológica e física) com o *e-book*, o poder de *Dom Quixote* não mudará. (ECO, 2003, p. 10, grifo do autor).

Se, por um lado, há pouco tempo, o povo brasileiro teve acesso à escola para aprendizagem da língua escrita, bem sabemos que ainda restam outros desafios, um deles é a tecnologia que chega de forma abrupta a uma grande maioria da população, sem que se reflita nas possibilidades de uso não só para distração, diversão, lazer, mas como forma de emancipação humana, como acesso aos bens culturais, como apropriação, objetivação e transformação de si e do gênero humano.

É necessário pensar nas condições e usos necessários para que a cultura não seja acessível apenas a alguns. Muito interessante é a contribuição de Martín-Barbero (2003) que traz o conceito de ecossistema comunicativo, com uso da oralidade, da escrita e da informática na formação de um homem letrado, autônomo, capaz de ler, nos diversos suportes, nas e com as diversas linguagens. Canclini (2008) remete-se a Martín-Barbero (2003), que aponta três tipos ontológicos de ensino da língua: rodas (oralidade), papel (escrita) e tela (diversas linguagens: oral, escrita, visual, tátil) e destaca a necessidade de um ensino que equilibre estes modos de uso da língua na formação da humanidade.

A primeira possibilidade apontada por Martín-Barbero (2003) é a roda como o local onde os indivíduos podem se olhar, olho no olho, sem hierarquia, sem um estar à frente do outro, porque espacialmente cria-se uma horizontalidade da ocupação. Isso poderia favorecer a horizontalidade dos diálogos, que se olham nos olhos, trocam e se tornam cúmplices, refutam e se fundem uns nos outros. Rodas com leitores que possam posicionar-se para que muitas vozes sejam ouvidas na sala de aula, multiplicidade de vozes e discursos.

Levy (2006) pontua que se tínhamos na oralidade um padrão circular, na escrita um padrão linear, a informática vem oferecer a oportunidade de um padrão em redes com a hibridização das linguagens que altera a forma de ler, de compreender, a relação de sentido, olhos, ouvidos, tato, mente, todos acionados para atribuir sentido. Rodas como “comunicação oral dos sentidos construídos (em silêncio) pelos leitores” (BAJARD, 1994, p. 7). A prática docente pode ser organizada de forma a favorecer as possibilidades de que muitas vozes se façam ouvir na sala de aula, um verdadeiro desafio em relação à formação do leitor. É preciso levar em consideração o sujeito contemporâneo e as práticas de leitura do texto eletrônico, é necessário promover o diálogo entre teoria e prática.

Baseando-se nos conceitos de forças centrípetas e centrífugas de Bakhtin (FARACO, 2009), o professor teria o papel de tirar o aluno de seu autocentro (forças centrípetas) e desestabilizá-lo (forças centrífugas). Isso o ajudaria a descentrar suas verdades, suas certezas, o movimento que se complementa com a exotopia, que é o distanciamento de si, o vir pelo outro, no outro, no reconhecimento da alteridade. As forças centrífugas rompem o discurso pronto e acabado que a mídia e os meios de comunicação tentam impor. O diálogo e a reflexão coletiva poderiam contribuir para quebrar as forças centrípetas, mediante multidiscursos que se embatem, refletem e refratam a realidade.

A escola, com sua força assujeitadora, ignora a singularidade na tentativa de impor uma única voz. Para não se tornar mecanismo de assujeitamento, a escola precisa enfrentar o desafio de buscar nas nervuras do dia a dia, possibilidades de reconhecimento dos homens através das diversas vozes, dos diversos discursos que se entremeiam, se rejeitam, se debatem na tentativa de quebrar as forças centrípetas que buscam a conformação, se debatem como forças centrífugas na busca de maior autonomia e emancipação do homem, capaz de produzir um

processo de descentração de si, no qual o aluno é convidado a abrir mão de seu universo (conhecimentos, informações, hipóteses e concepções) para considerar outros- mais amplos profundos e ajustados- pontos de vista e, por essa via, novamente reconstituir-se enquanto pessoa em um novo e enriquecido 'universo'. (COLELLO, 2006, p. 110).

A escola tem papel essencial para que as novas gerações descubram no espaço virtual uma possibilidade de introdução à literatura infantil. O espaço virtual dá um tratamento instantâneo, uma materialização diferente, usa o oral e escrito como comunicação, diálogo. Esta junção de formas de comunicação não é nova. Essa instantaneidade era também vivida

pelo homem através de seu pensamento, porque ao ler um livro ele deixava vir ao seu pensamento todas as vozes já ouvidas, lidas, como quando o leitor consegue ouvir o barulho das ondas do mar, ao mesmo tempo chora a saudade, se encanta com a cor do céu, sente a areia e o vento bater forte em seu peito, tudo ao mesmo tempo. Seu pensamento ativa todas as palavras, suas palavras se juntam às palavras do autor e chocam, refletem e refratam para a construção de um sentido, sentido único para quem lê.

O computador favorece esta instantaneidade entre oral e escrito, porque visualizamos melhor aquilo que antes estava por detrás dos olhos, na imaginação, na criação, que possibilita ao homem desenvolver-se como ser social e cultural. As forças centrípetas dos discursos se instalam nas práticas pedagógicas e desejam controle, conformação, vigilância, repressão e controle. Somente a ação intencional que quer a criação de forças centrífugas dos discursos pode descentrar o aluno de si rumo à busca de emancipação e autonomia.

Levy (2006), assim como Martín-Barbero (2003), acredita que a humanidade viveu três grandes eras na gestão social do conhecimento: oralidade, escrita e informática. Pensar na sala de aula, nos sujeitos ali presentes, nas relações com os instrumentos criados pela humanidade, leva a pensar o papel do professor em proporcionar a fusão da oralidade, escrita e tecnologia na organização do ensino para que realmente os alunos tenham condições de apropriar-se da cultura.

O texto literário apresenta-se como desenvolvimento da escrita, as rodas de conversa como espaço para desenvolvimento da oralidade e o suporte digital do texto (*e-book*), como a informática. Eles podem formar uma tríade, sem criar hierarquias, e favorecer a formação do leitor, que se constrói com o outro, sem deixar as marcas de sua autonomia, de seu pensamento que se concretiza ao se apropriar, subjetivar e objetivar a cultura da qual pertence e a qual também constrói.

No mundo contemporâneo as vozes se manifestam de diferentes formas em diferentes suportes. A busca por uma não hierarquização destas vozes consiste na busca da polifonia, que Bakhtin só viu em Dostoiévski (PONZIO, 2010), como uma utopia, um desafio que as vozes, os discursos, se constituam indo de encontro às formas monologizantes.

A construção de um subjetivismo pode contribuir para vencer uma assujeitação do indivíduo. Quando se cria possibilidades de respeito à voz do sujeito que dialoga com outras vozes, sem ser reprodução de uma voz única, onipotente, ela é a voz que se faz no sujeito, mas também com os sujeitos. Um sujeito responsivo responde às outras vozes sem ser um ser

subserviente, não é onipotente e nem tampouco soberano, é um sujeito que contribui para a escrita de múltiplos discursos que se dialogam, na construção da isonomia. A sala de aula é um local que pode propiciar o espaço para estas relações do sujeito com o sujeito, do homem com a humanidade.

Pensar nas situações de leitura em sala de aula requer pensar em práticas sociais, em situações que se constituam como experiência. Para tal é necessário considerar a experiência como processo de formação do homem que em situações cotidianas pensa e reflete. A partir de suas experiências, na tentativa de desvendar o novo, o homem pode constituir sua rede de experiências, ampliando suas capacidades cognitivas de pensar o mundo e suas relações, “formar críticos e não consumidores de crítica” (ABRAMOVICH, 1983, p. 10).

Nesse sentido, uma prática docente apoiada em Bakhtin proporciona um olhar reflexivo que se faz no *outro* e com o *outro*, em um embate de vozes independentes que se constroem no discurso, em uma perspectiva dialógica, através da multiplicidade de vozes. Assim, é preciso pensar no papel da escola no processo de apropriação das obras literárias, no uso de livros e suportes tecnológicos como uma realidade social, na escola como mediadora entre livros e leitores, na literatura como patrimônio histórico da humanidade. É necessário pensar nos desafios da literatura infantil de se constituir como múltiplas vozes rumo à emancipação do leitor, em ler como atividade de sentido, nos suportes digitais como local de encontro com as grandes obras literárias, nos ecossistemas educativos como uma possibilidade no ensino da literatura, e no diálogo como possibilidade de estabelecimento de relações que favoreçam a reflexão do homem sobre si e sobre a humanidade.

Muitos instrumentos vão se construindo ao longo da história da humanidade e a mediação no processo de aprendizagem deve ser clara. Ao trazer os novos instrumentos para que as crianças se apropriem de seus usos como forma de acessos a cultura construída pelo homem ao longo de sua história, a tecnologia se constitui como suporte para a própria emancipação do homem.

A informática pode ser considerada como a possibilidade de comunicar imagens, sons, textos, de forma simultânea e instantânea, não apenas como fonte de diversão e informação, mas como possibilidade de emancipação do homem. Usamos o computador para ler notícias, para nos comunicar, buscar informações, mas quantidade apenas não basta. É preciso descobrir nele a fonte de qualidade, como leitura de bons textos literários, de bons textos científicos, de boas poesias, bons filmes e belas imagens. Isto será mais difícil se a escola não

oferecer as setas que indiquem caminhos, se a descoberta do itinerário for apenas individual, sem placas, sem a mediação do professor no processo inicial de descoberta. A mediação é uma seta, indica caminhos.

O professor é elemento essencial na mediação entre a cultura e o aprendizado do aluno. Ao organizar o ensino intencionalmente, ele pode ajudar a construir direções que sinalizam para que vários caminhos possam ser trilhados. A mediação permite que as palavras outras sejam buscadas e conhecidas pelos alunos. A sinalização leva a novos caminhos, ou a forma de encontrá-los, porque um dia, um professor e uma escola podem ter mostrado como desbravá-los. A literatura infantil deve ser usada na escola e pela escola, como fonte de diálogo, de palavra outra, de contrapalavra, em seus diversos suportes, impresso ou digital, como forma de quebra de verdade única, de sentido único, que favorece a multiplicidade de olhares, a multiplicidade do homem e da própria humanidade.

Jolibert (1994) considera que a principal necessidade da criança em ler literatura infantil ocorre para alimentar e estimular o imaginário. Isso leva a refletir sobre a importância das experiências leitoras sistemáticas na escola, ampliando as possibilidades de acesso e compreensão de obras diversas. Chartier (2007) retoma o fato de que no mundo de hoje a escrita é um instrumento de trabalho e de poder, o que torna o aprendizado do ler e escrever uma questão fundamental; a ampliação das possibilidades de leitura na escola pode proporcionar o adentrar de várias vozes do mundo e sobre o mundo.

Apesar de o livro de literatura infantil no suporte digital gratuito ser relativamente restrito, é possível o aluno descobrir na construção de uma biblioteca digital uma possibilidade de leitura literária para si e para o grupo de sua escola, assim como fazer uso do tablete e do espaço virtual como suporte do livro e descobrir novos usos da tecnologia na apropriação de obras literárias. Os livros impressos não precisam e não devem ser descartados. O livro digital, se percebido pelo aluno como fonte de acesso as obras literárias, irá compor um número maior de possibilidades de acesso às obras literárias no impresso ou no digital, principalmente porque obras de excelente qualidade que compõem o acervo da escola não são de domínio público, isto é, por enquanto o acesso a elas será pelo suporte impresso.

Os clássicos em versões originais estão disponíveis, o que, se descoberto como possibilidade, se ensinado, se socializado, pode ajudar os alunos a descobrirem os textos originais, sem as adaptações, que chegam a descaracterizar a obra no intuito de facilitar a leitura e compreensão dos alunos. Lajolo (1986) aponta que o texto não é pretexto para nada.

Acrescente-se que o texto literário não pode ser pretexto para simplificação e empobrecimento da literatura.

Leitura, literatura, computador e tablete no contexto das crianças da pesquisa, uma necessidade de entender o que pensam as crianças.

2.9 Concepções dos alunos sobre leitura literária e usos da tecnologia

As entrevistas contribuíram para perceber os usos pelos alunos da leitura, da literatura infantil e do computador na escola e na vida cotidiana para compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDR) (VIGOSTKI, 2001) dos alunos, para fazer adequações necessárias ao planejado para os encontros.

Na busca de compreender um pouco do universo leitor do aluno e do uso da tecnologia em seu dia a dia, foram feitas algumas perguntas na entrevista inicial sobre o uso da sala de informática na escola, sobre a leitura de livros de literatura no computador, sobre livros, biblioteca e práticas de leitura. Uma questão importante era saber se os alunos usavam computador e o tempo gasto diariamente.

A seguir, trechos da entrevista com alunos:

Pesquisadora – Quanto tempo gasta no computador?

Heloísa – 30 minutinhos.

Rafael – Por dia, mais ou menos, uns três quatro minutos.

João – Não sei bem.

Pesquisadora – Você vai sempre à sala de informática de sua escola? Fazer o quê?

Heloísa – Não.

Rafael – Não ainda não dá para usar, antigamente, a única vez que abriu foi perto do primeiro dia do terceiro ano, a gente não sabia ler direito, a gente jogou, foi a última vez.

João – Não.

Pesquisadora – Quando você foi a última vez?

Heloísa – Para um trabalho do Bing Bang, eu já joguei.

Rafael – Para jogar.

João – Não lembro.

Pesquisadora – Você já leu livros de literatura infantil pelo computador?

Heloísa – Não li livro no computador.

Rafael – Não.

João – Não.

(Entrevista, 15/05/2013).

No primeiro trecho, ao se referirem ao tempo gasto, eles trazem um aspecto significativo desta faixa etária, que é a própria noção de tempo. Elas não conseguem perceber o tempo gasto no computador, mas uma informação importante é a de que faziam uso diário do computador. No segundo e terceiro trechos, eles evidenciam duas questões problemáticas na escola, uma é relacionada ao longo período, meses e mais meses em que a escola aguardou os órgãos centrais da SEE-SP corrigirem problemas técnicos. O outro é o pouco uso pelos professores. Nos quatro anos de escola, tinham apenas uma ou duas lembranças, no máximo, de uso para jogar ou fazer uma pesquisa. No quarto trecho, eles evidenciam que não leram em casa ou na escola nenhuma obra literária no computador. Nas conversas informais, ficou bem evidente como a descoberta do livro digital foi algo de que gostaram muito. Os dados revelavam o uso da tecnologia para entretenimento. Na escola, apesar de haver uma sala disponível com computadores, as situações de ensino não faziam uso para apropriação cultural.

Outro aspecto importante levantado na entrevista foi direcionado para atividades de leitura literária dos alunos e seu comportamento leitor na escola e em casa.

Pesquisadora – Você lê com que frequência?

Heloísa – Todo dia.

Rafael – É bem divertido, quando você lê, vê na imaginação parece que as figuras estão se mexendo, que você é um dos personagens, muito legal.

João – Sempre.

Qual o último livro que você leu?

Heloísa – Smurfs.

Rafael – Ih esqueci, ah, *Rosa no Campo*²⁴.

João – Não me lembro. Gibi.

Pesquisadora – Fale um pouco de você como leitor.

Heloísa – Gosto de ler no meu quarto porque fico sozinha e ninguém me atrapalha.

Rafael – Eu gosto de ler num cantinho onde ninguém me interrompa. Para eu soltar bastante a minha imaginação, lá do lado de fora da minha casa, ou se não, no meu quarto que fico lá escondidinho lendo os meus livros.

João – Sossegado, no meu quarto.

Pesquisadora – O que gosta de ler?

Heloísa – Livro.

Rafael – Aqui também tem bastantes livros, bem legais. Só você levar e ficar bastante dia e depois traz de volta. Não leio todo dia na escola livros de literatura. A professora lê história todo dia.

João – Livros em geral.

²⁴ A aluna citou este livro, mas não encontrei fonte que o identificasse.

Pesquisadora – O que costuma ler na escola? Faz uso da biblioteca escolar? E de outras bibliotecas? Com que frequência?

Heloísa – A professora dá gibi, dá livro. Livros de literatura. Não, daqui de Marília. Com meu pai e minha mãe, sempre.

Rafael – Livro. Não, também não.

João – Não, sexta-feira, quando sobra hora. Que não tem nada na última aula, até que a gente vem, não, Heloísa? Gostaria de vir mais.

(Entrevista, 15/05/2013).

Podemos traçar um perfil dos leitores acima. Eles gostam de ler, mas não veem na escola muito espaço e tempo para isso. Os alunos conseguem descrever o processo de leitura como de simbolização, imaginação, prazer. Na escola, a professora lê sempre, eles só leem quando sobra tempo. Gostam de ler livros. Ler silenciosamente, no quarto ou em um cantinho é prazeroso, por isso leem sempre em casa.

Outro aspecto era saber se tinham biblioteca, se tinham expectativas em ler no computador e em ter livros de literatura no suporte digital:

Pesquisadora – Você tem uma biblioteca em casa?

Heloísa – Sim, uns 27 livros.

Rafael – Sim, tenho muitos livros, mas é muito difícil, tem uns livros muito grandes com histórias bem grandes. Como não tem aqueles marcadores, fica muito difícil de ler.

João – Sim, bastante.

Pesquisadora – Se tivesse muitos livros disponíveis em casa, acha que leria mais?

Heloísa – Sim.

Rafael – Sim, cada um por dia, ou se não, dois.

João – Sim.

Pesquisadora – Se tivesse livro em computador, leria mais?

Heloísa – Sim.

Rafael – Sim.

João – Sim. Eu leria.

Pesquisadora – Gostaria de ter seus próprios livros no computador?

Heloísa – Sim.

Rafael – Sim.

João – Sim.

(Entrevista, 15/05/2013)

Os alunos já têm biblioteca impressa em casa e gostariam de ter seus próprios livros no computador. Por isso, na pesquisa, ler no suporte digital foi uma descoberta que gerou expectativa.

Temos um desafio para a escola, para a academia, que é o de pensar em congregar esforços para a escola formar leitores. As políticas públicas, quando são apenas políticas de partido, de governo ou até mesmo de gestão, vivem o mito da Penélope, que fiava de dia e desfiava a noite. Formar leitores vai além da literatura, mas o desafio da pesquisa foi pensar na formação de leitores de literatura. E a biblioteca escolar impressa e a digital fazem parte do processo educativo do leitor, da criança.

Por fim, Galeano (1993) compartilha reflexões sobre a busca das palavras andantes, que na pesquisa andam no suporte digital, na busca de palavras presentes nas bibliotecas virtuais, com seus livros navegantes, e o desenvolvimento de leitores navegantes.

A literatura infantil proporciona outro viés para se olhar a vida, que vai além do cotidiano, porque pode transgredir com a palavra dogmática e dialogar com a vida. No ciberespaço, muitas obras são apresentadas como literatura infantil, o que gera um novo desafio na formação do leitor, que é saber posicionar-se criticamente frente aos livros que lê. As obras clássicas estão acessíveis e preservam a riqueza de suas originalidades. Construir uma biblioteca digital virtual e aprender o ato de ler literatura no suporte digital pode contribuir para a formação do leitor; resta o desafio da escola fazer esta mediação.

Neste capítulo, as bases que embasam a concepção de homem, de literatura, de leitura foram estabelecidas, o desafio que se põe é a escolha de um referencial teórico que permita uma concepção de ensino e aprendizagem capaz de dar suporte ao planejamento de uma ação do ensino do ato de ler textos digitais com uso do tablete. O próximo capítulo procura justamente mapear o percurso da pesquisadora, suas escolhas, caminhos no planejamento de uma ação intencional de ensino do ato de ler obras digitais virtuais.

3 ATIVIDADE MEDIADORA, UM DESAFIO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DA BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL

O principal objetivo neste capítulo é reconstruir meu caminho como mediadora do processo de construção da biblioteca digital virtual, destacar os desafios nesse processo e principalmente as descobertas que propicia.

Após entender o dialogismo bakhtiniano como possibilidade para a não dessimbolização do homem e a literatura infantil como elemento cultural a ser apropriado pelas novas gerações, precisei rastrear meu próprio processo de organização da atividade com o aluno, na busca de mapear meu percurso na atividade de mediadora.

Para isso, procuro refletir sobre meu percurso pessoal desde meus estudos, sobre a metodologia, enfim sobre minhas escolhas. Também resgato meu processo teórico no qual me amparei na Teoria Histórica Cultural – THC porque entendo ser possível materializar as ideias e conceitos bakhtinianos com o apoio da THC. Para alguns autores as duas teorias estão interligadas: “A ‘psicologia materialista’ de Vigotski está intrinsecamente conectada à linguística materialista de Bakhtin” (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010, p. 19).

Aqui entra em questão os pressupostos teóricos sobre a atividade em Marx; desenvolvimento, aprendizagem, linguagem, e atividade de estudo em Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros membros da escola russa; e ainda a possibilidade de construir na escola espaços para leitura literária como atividade desenvolvente, através da construção da Biblioteca Digital Virtual como motivo para a pesquisa pelos alunos.

Também reflito sobre a minha atividade como pesquisadora na organização e estudo da pesquisa empírica e o comportamento leitor do aluno frente ao desafio de construir uma biblioteca digital virtual como possibilidade de apropriação cultural e como fonte para o diálogo com autores e colegas.

Inicialmente é preciso compreender o que é a atividade humana para Marx e como a atividade humana pode ser revolucionária e transformadora; depois a Teoria Histórico-Cultural, mais precisamente Vigotski e sua teoria sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, para finalmente estudar seus seguidores nos conceitos de atividade e atividade de estudo, meu desejo de embasar minhas escolhas e de olhar para os dados empíricos de minha pesquisa e refletir com as palavras outras dos teóricos da escola russa.

3.1 A Atividade na teoria marxiana: o homem e sua natureza social

Segundo Marx (1989), o homem é um ser social e, ao mesmo tempo, biológico, porque pertence à natureza, e pertencer à natureza é um fato, mas a principal lei que rege sua vida é social. A atividade vital do homem, o trabalho, criado pela necessidade, é direcionada a um fim que não é biológico, mas social, gerada em um contexto, social.

Mesmo sendo um ser social, para Marx, o homem apreende o social de forma diferenciada, pois reconhece o fim em si, mas não o reconhece para si; ter um fim específico é um ato de consciência que não tem consciência (em si) nem consciência da consciência (para si). Por isso, não basta que o homem se aproprie das objetivações humanas em si, mas que o processo de apropriação vise a uma formação do homem para si, que, para Duarte (2007, p. 29), “é a formação do indivíduo como alguém que faz da sua vida uma relação consciente com o gênero humano”.

Entender a importância da consciência para que o homem se construa autonomamente permite que tenha mais consciência em si e para si. A teoria marxiana pode contribuir para que o educador em seu cotidiano possa conhecer mais os processos do qual faz parte e compreender melhor o seu papel de mediatizador entre o aluno e a cultura, trabalhando em uma perspectiva de simbolização.

No apropriar-se da cultura já construída por outros homens, o homem se objetiva e cria novas necessidades, que, na atividade humana, dará origem a novos instrumentos, técnicas e conhecimentos nas diversas áreas. Na atividade social, como sujeito histórico-cultural, o homem se apropria, para, em seguida, objetivar e dominar cada vez mais o conhecimento da natureza e do seu meio, adquirindo cada vez mais conhecimento de si, em um processo que lhe proporciona se tornar humano.

Ao tomar conhecimento de si, o homem se reconhece como parte do gênero humano, sujeito do processo histórico-social, que se materializa na cultura, no homem que produz em decorrência de uma necessidade criada socialmente e não por uma lei biológica. Sob este ponto de vista constitui-se um novo paradigma, o do trabalho, que permite ao homem romper com a determinação biológica para ser um sujeito regido por necessidades sociais criadas por ele mesmo. É no processo de apropriar-se e objetivar-se que o homem se desenvolve e promove mudanças na própria relação dele com o produto de seu trabalho.

Segundo Oliveira (2006), é pelo trabalho que o homem se torna humano, no momento em que a relação com o trabalho deixa de ser para o homem uma consciência para si para ser uma consciência em si, instala-se a alienação. A distorção na relação no processo ontológico ocorre pelo trabalho de maneira imperceptível, alterando as relações do homem com o homem. As distorções nas relações, para Oliveira (2006), ocorrem de três formas: primeiro na relação do homem com a produção, que é esvaziada com a divisão social do trabalho, o próprio processo contribui para esvaziá-lo. O trabalho deixa de ser a mediação que enriquece o homem para esvaziá-lo. A segunda se refere à propriedade privada, por meio da qual alguns homens mantêm em seu poder o produto do trabalho que foi realizado pela maioria dos homens. Na terceira, o trabalho é dividido entre os homens, mas o produto é usufruído por apenas alguns deles. O produto não é de todos, assim, nem todos usufruem do patrimônio da humanidade, o que prejudica sua relação com o gênero humano e consigo mesmo, e distorce as relações entre os homens. As distorções criam uma impressão de antagonismo, entre indivíduo e sociedade, mas é apenas impressão, reflexo das próprias relações sociais de produção. A forma como se dá a distorção impede que o homem perceba que são as próprias relações sociais de produção que a provocam. Essa distorção das relações sociais é um fato, fruto de um momento da história social.

A percepção distorcida da realidade não permite ao homem reconhecer-se como homem genérico. Pensa que é singular e se sente prejudicado pela própria sociedade, como se fosse uma relação antagônica, fato que ocorre devido ao reflexo da própria realidade alienada. A alienação não pode ser entendida como processo ontológico, mas fruto das relações estabelecidas socialmente. Para Marx, aqui está o nó, o homem precisa conhecer estes processos para poder interferir nas relações estabelecidas pela exploração do homem pelo homem.

Duarte (2007) destaca o caráter contraditório das objetivações, do humanizador e do alienador, porque os homens estão inseridos em relações sociais de dominação. Para garantia do processo humanizador o homem precisa se apropriar das objetivações humanas, mas a apropriação reproduz a alienação, porque estamos inseridos em relações de dominação. Assim, “a luta contra a alienação é uma luta por reais condições para todos os homens de se desenvolverem à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 2007, p. 27). Então, outro ponto a se considerar na escola é o das relações estabelecidas com a leitura literária pela escola, porque o livro é parte da cultura e

todo homem tem o direito de apropriar-se das obras, mas, para delas se apropriar, ele precisa se construir como leitor, nos diferentes suportes em que estão materializados os livros. Para Duarte (2007, p. 31), “a educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos e atividade social”.

Outro aspecto a considerar nesse processo é o de que, na escola, o livro possa ser escolhido, refutado; a palavra não pode ser um dogma do autor, nem a relação com as palavras pode ser determinada por uma relação de poder do professor, da escola.

Quando o homem produz pelo seu trabalho, mas é impedido de apropriar-se do que ele mesmo objetivou como homem genérico, tem-se a exploração, que permeia as relações do homem entre homens e consigo mesmo. A individualidade do homem é criada no processo de apropriar e objetivar a cultura humana. “A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal” (DUARTE, 2007, p. 23). Ao não haver a apropriação do ato de ler obras literárias como ação intencional de ensino pela escola, há um processo de alienação, porque o homem não constrói socialmente o desejo, a necessidade de viajar pelas palavras, a possibilidade de viver a polifonia bakhtiniana permitida pela palavra literária. Para Saviani, no prefácio de Duarte (2007) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em *cada indivíduo singular*, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Quando as relações de produção impedem que o homem possa apropriar-se das objetivações humanas, ele fica à margem da sociedade, vê-se marginalizado e somente no conhecimento dos mecanismos que levam à não percepção das relações estabelecidas na atividade humana, no trabalho, é que poderá intencionalmente transformar a própria realidade.

Marx (1989; 1977; 2004) destaca a importância do homem em reconhecer sua individualidade como fruto do social, como construção social. Também não pode deixar as relações estabelecidas pela exploração criar dicotomia entre homem e o humano. O humano é homem individual porque é antes social. Não existe antagonismo nesta relação, o que existe é uma percepção distorcida desta relação, um reflexo distorcido da realidade, de um momento histórico, de um fato histórico.

A distorção ocorre na divisão do trabalho e modifica a relação entre os homens; gera uma divisão, gera luta, insegurança. Cabe à “educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história)” (DUARTE, 2007, p. 20). E aqui, também

Dufour (2005) constata que o mercado submete e dessimboliza o homem. Cabe às gerações mediar a apropriação cultural, não deixar este papel para a TV e para a publicidade para não esvaziar o próprio homem.

Nos modos de produção e na divisão do trabalho é que são criados os antagonismos, não na relação indivíduo e sociedade. As relações de produção, ao servir aos interesses de uma parte da sociedade, geram as classes sociais, antagônicas; o trabalho passa a não servir ao homem genérico, mas servir a mais-valia, esvaziando a atividade humana. Somente com a transformação das estruturas sociais geradas pela divisão do trabalho, pela exploração do homem pelo homem é que a dicotomia entre indivíduo e sociedade criada historicamente em determinado momento poderá se desfazer. Para Marx (1989), o homem, ao conhecer o processo que o aliena, poderá organizar sua própria atividade para transformar, para superar o antagonismo. Perceber a totalidade e pensar a leitura literária infantil na escola como prática social seria uma possibilidade de intervenção no processo alienante que faz o homem acreditar que a leitura literária é gosto, contudo desejo somente de alguns, como se isto fosse resultado de uma condição biológica.

Ao naturalizar o social, o homem se torna competitivo, serve ao mercado e à exploração. Na escola, as propostas pedagógicas podem ser pensadas para adaptar o indivíduo ao meio ou para transformação do indivíduo como sujeito transformador de sua realidade.

O homem não precisa aprender a aprender, mas aprender a ser humano; necessita apropriar-se do patrimônio cultural criado pelas gerações para poder objetivar-se como ser social, transformando a própria cultura pela sua atividade. O homem transforma a natureza para adaptá-la a si e não para se adaptar ao ambiente já existente.

Pensando na atividade, no trabalho e principalmente na relação que se estabeleceu na produção que levam ao esvaziamento da própria atividade humana, tratamos aqui do desafio de trabalhar a leitura literária buscando o máximo possível compreender as relações e as divisões criadas que impedem as crianças de se apropriar da literatura infantil no suporte digital. O livro é um instrumento e “o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social do trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 83). A atividade mediadora deve ser a de trazer o livro para o contexto escolar, sem que ele perca seu caráter social, de instrumento humano.

Foi longo o caminho, desde a procura para verificar se havia pesquisa sobre o assunto. Em agosto de 2012, não havia nenhuma tese, dissertação ou publicação disponibilizada nos

bancos de teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e em outras instituições que tratasse da leitura literária no tablete e da biblioteca digital virtual, o que ao estudo dos temas, nos bancos de dados de teses e dissertações, divididos, separados em assuntos diversos que precisavam ser pensados juntos, como prática social.

Logo abaixo há imagens de parte das obras selecionadas, após pesquisa em vários bancos de dados, leitura do resumo e seleção das temáticas que auxiliariam na pesquisa. As obras selecionadas foram lidas, algumas no suporte digital, outras impressas, devido à organização de estudo, que muitas vezes era adaptada a pequenos intervalos com uso do tablete e em outros momentos o texto impresso. Organizar arquivos para compor uma biblioteca de teses, dissertações e artigos para estudos na pesquisa foi uma experiência rica como pesquisadora. Conforme pode ser visto nas figuras 1 a 5.

Figura 1 - Biblioteca de estudo da pesquisadora - parte

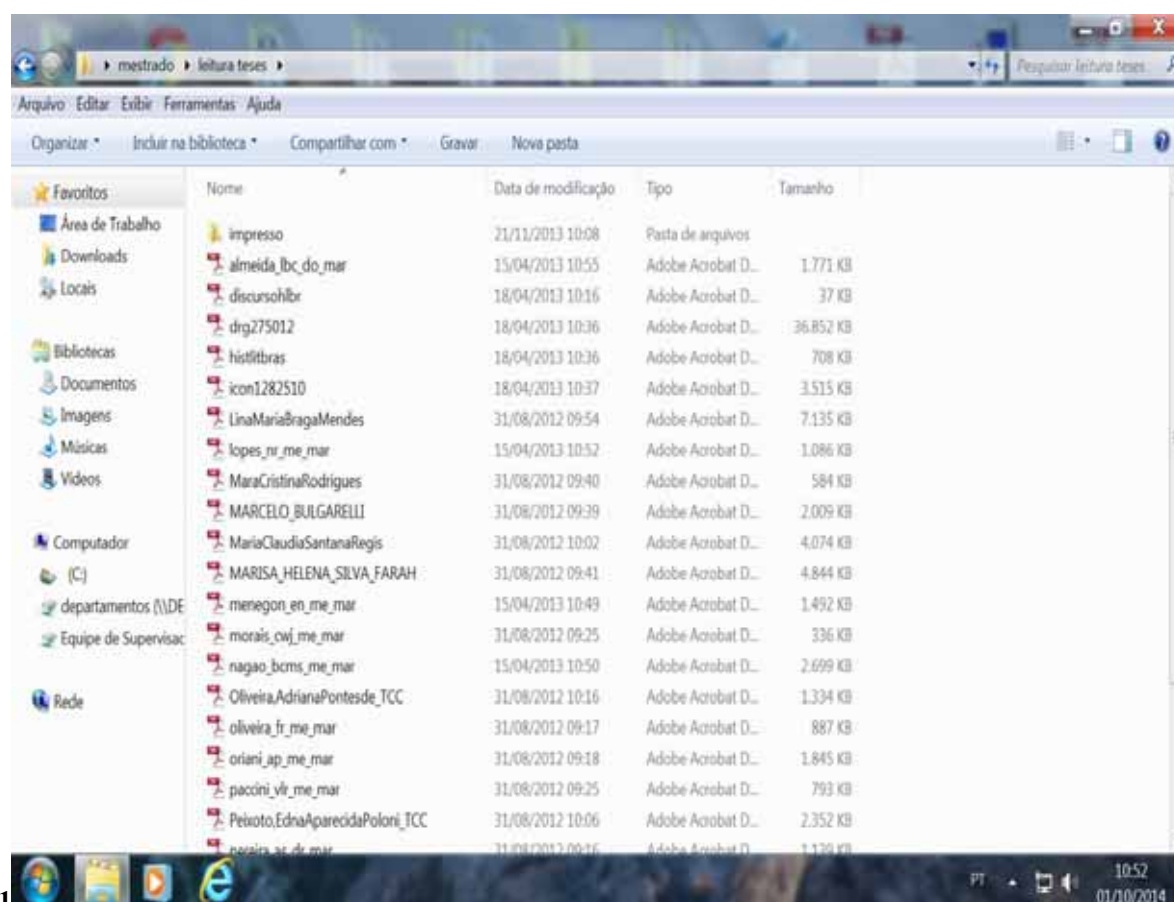


Figura 2 - Biblioteca de estudo da pesquisadora - parte 2

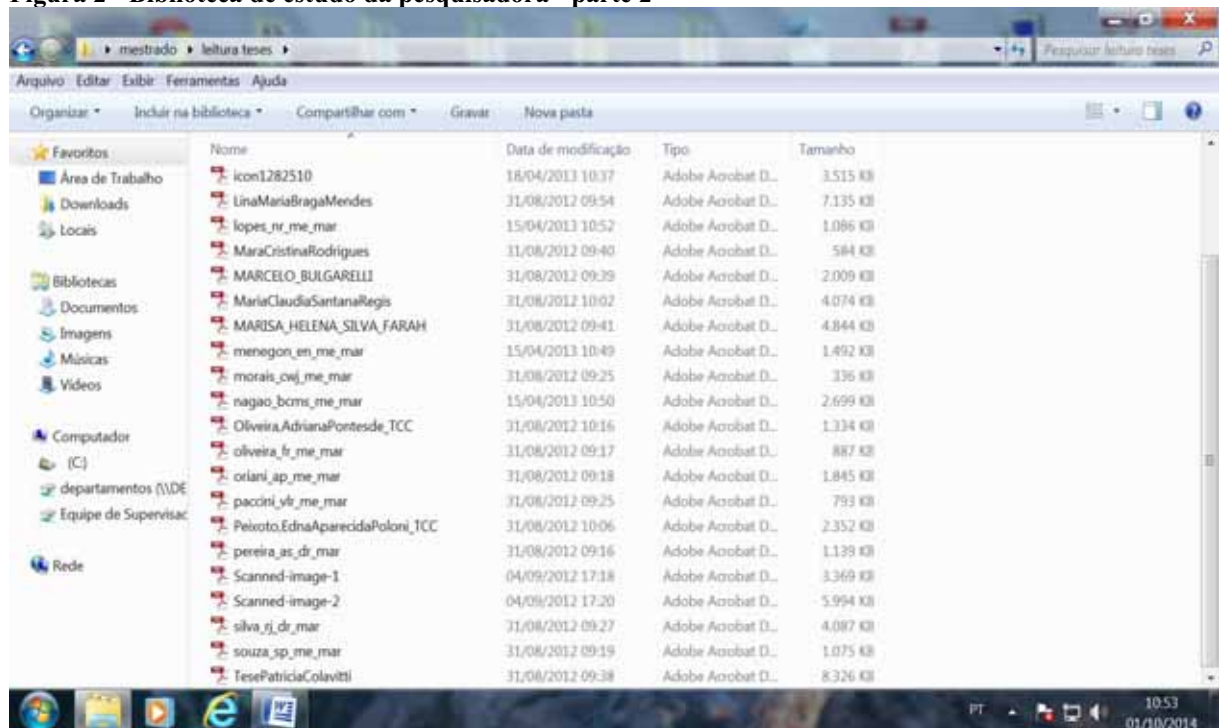


Figura 3 - Biblioteca de estudo da pesquisadora - parte 3

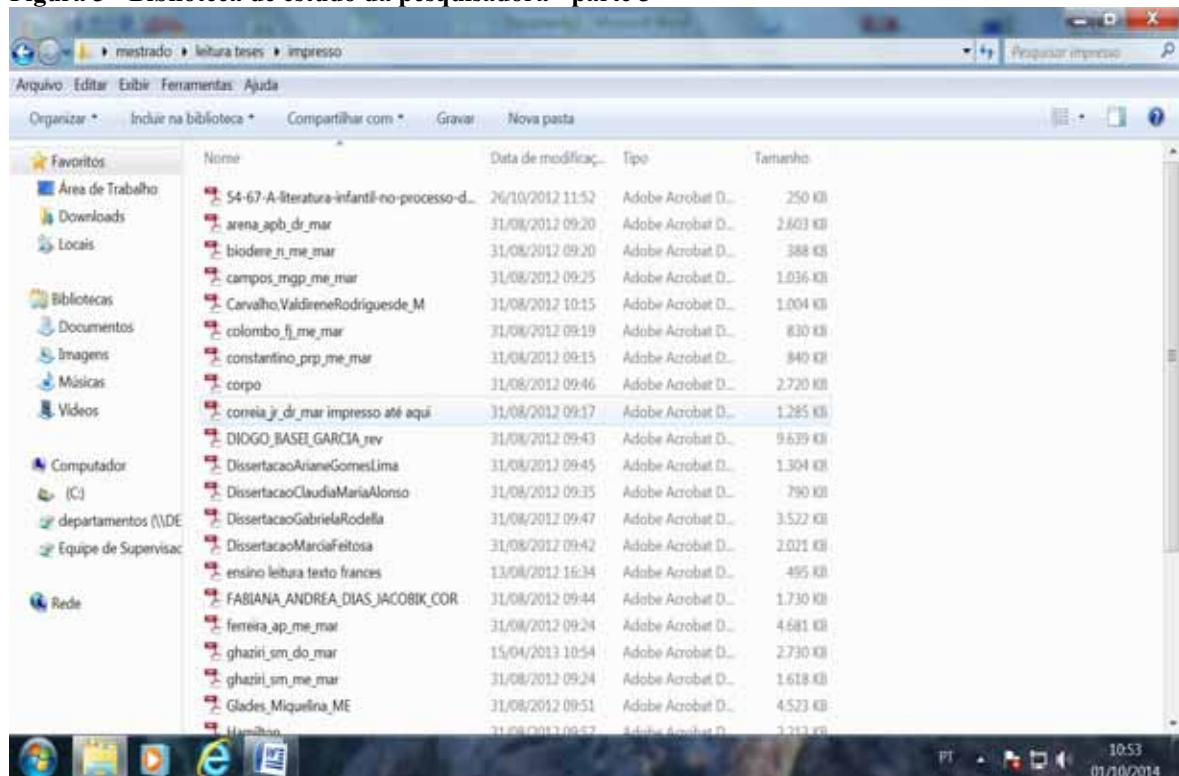


Figura 4 - Biblioteca de estudos da pesquisadora - parte 4

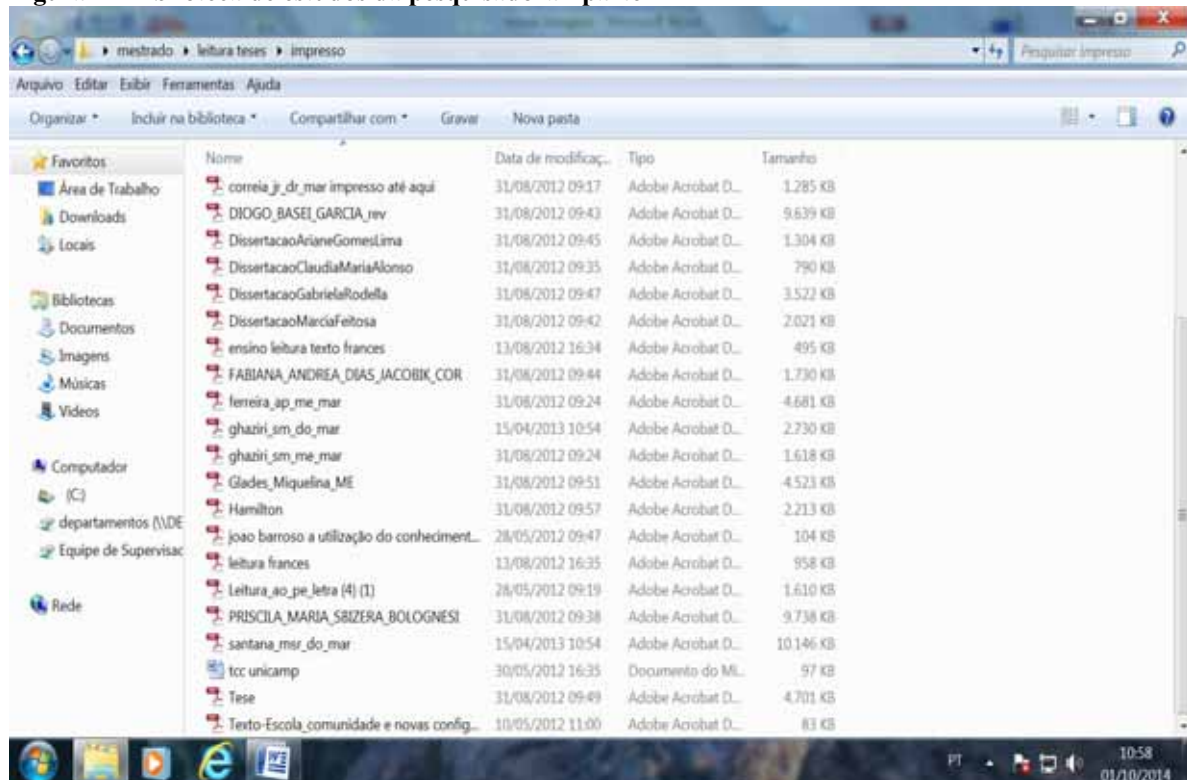
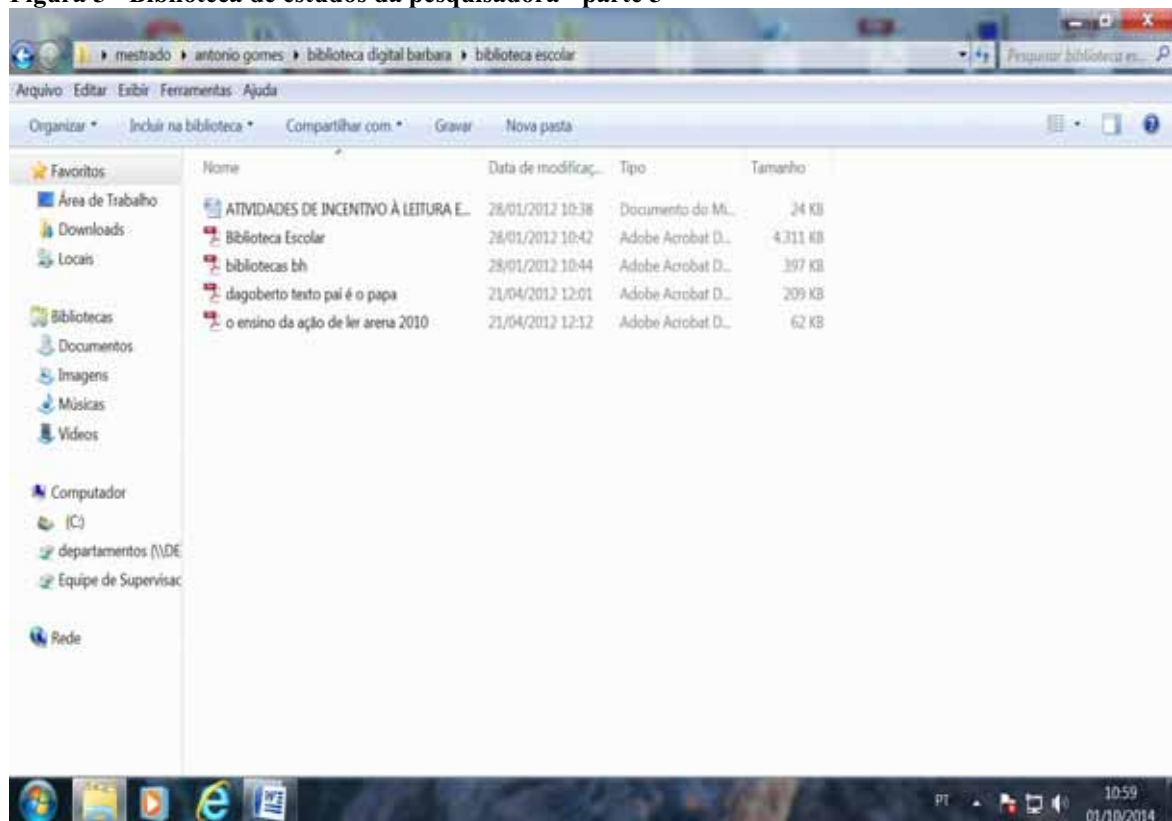


Figura 5 - Biblioteca de estudos da pesquisadora - parte 5



No início não estava claro os temas que deveriam ser lidos, mas com as leituras as lacunas apareceram, questões que não estavam respondidas teoricamente e não eram localizados nas pesquisas foram contribuindo para as escolhas que deram forma ao plano. Foi importante entender o homem pós-moderno para pensar na atividade com a literatura infantil que favorecesse o desenvolvimento da criança como ser humano. Dufour (2005) com a concepção de dessimbolização do homem ajudou a entender o homem pós-moderno e buscar um referencial teórico que alicerçasse a pesquisa.

Foi Bakhtin (2003; 2004) e sua concepção de linguagem e dialogismo que proporcionou uma maneira de conceber um homem simbolizado, uma concepção que deu base para pensar o sujeito de hoje e sua formação, a necessidade das relações, do diálogo para formar o sujeito humano, não individualista, mas um sujeito singular que se faz no social, nas relações com os homens e não nas relações com as coisas, na tentativa de ir, na contracorrente, no compromisso com a formação do homem genérico e individual que se perdeu na sociedade neocapitalista.

Outros temas apareceram na tentativa de conhecer os processos sociais de usos das bibliotecas e da literatura infantil, são eles: leitura, literatura infantil, roda de socialização, usos de tecnologia na escola, atividade humana, biblioteca escolar, linguagem.

A pesquisa dos conhecimentos já produzidos pela academia, para compreendê-los e trazê-los para a produção de uma biblioteca digital virtual como atividade humana, como atividade de estudo para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, tentava intencionalmente evitar ao máximo as distorções nas relações humanas, na busca de um fazer e conhecer em si e para si, na construção de um “processo educativo, um processo criador de carecimentos superiores, isto é, de necessidades humanizadoras” (DUARTE, 2007, p. 58). As necessidades são construídas socialmente, portanto, cabe à escola vencer o desafio de tornar seu fazer uma atividade envolvente para o homem.

Vigotski será o referencial para pensar no processo de aprendizagem das crianças e planejar intencionalmente uma atividade embasada nos princípios aqui expostos.

3.2 Vigotski e a atividade

Para Mészáros (2006), antes de Hegel, a atividade era vista apenas do ponto de vista concreto. Hegel é que a torna importante do ponto de vista filosófico, porém o faz do ponto de

vista abstrato, como diria Marx nos *Manuscritos de 1844*. Hegel só vê o lado positivo, usa a atividade para explicar a gênese e o desenvolvimento humano. Marx percebe o lado positivo, como objetivação e autodesenvolvimento humano, e negativo, como alienação, atividade humana não mediada pelo homem, mas pelas coisas. O conceito de atividade em Vigotski (2000; 2001; 2004; 2005) tem base marxiana.

Na construção de uma psicologia marxiana, com base no materialismo histórico dialético, Vigotski (2004) rompe com o idealismo hegeliano e com o materialismo vulgar; inaugura com seus estudos, não só um método, como também uma teoria, o elemento chave de sua psicologia se torna o aspecto teórico-metodológico. Vigotski consegue um grande feito para a psicologia e para a humanidade ao fundar a concepção das funções psíquicas superiores que se exprimem por sistemas de signos, tendo a língua um instrumento essencial na socialização do homem. Ele procura em estudos como pedagogo, após retornar a sua terra natal, Gomel – Bielorrússia, pensar na psicologia a partir do materialismo dialético de Marx, em contraposição à psicologia tradicional de Pavlov, o behaviorismo.

Outra questão surge para o soviético: a atividade prática do homem, a base para análise psicológica que se fundamenta no marxismo. O desenvolvimento do comportamento do homem para Vigotski se dá de duas formas; no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que toma o comportamento humano adquirido com a cultura, cálculo, linguagem, desenho, que se forma de base biológica, como atenção e memória. As duas se encontram afetando uma à outra.

Assim, há duas vias de desenvolvimento cultural do homem que traz como resultado o desenvolvimento humano. A primeira refere-se aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como desenho, linguagem, cálculo. A segunda, de base biológica, constitui funções elementares com as quais nascemos (memória, atenção, etc.). No desenvolvimento cultural, embora elas se interajam e se unam (sem se fundirem), constituem as formas superiores da conduta humana.

A linguagem como criação cultural é um instrumento importante para a formação das funções psíquicas superiores. Se o signo é um símbolo com significado, o símbolo linguístico é um dos signos sociais de extrema importância para a teoria de Vigotski, partindo do pressuposto de que a interiorização da cultura se faz pelo uso dos instrumentos psicológicos, como tudo aquilo que constitui signo. A consciência só se forma na interiorização que ocorre pelo social; os instrumentos fazem a mediação; estímulo-meio-reação compõem um trinômio

que não pode se dividir. Assim, o diálogo entre Bakhtin e Vigotski é possível, porque ambos pensam a linguagem como processo social, como instrumento para desenvolvimento do pensamento.

A palavra se torna um signo privilegiado para o desenvolvimento do pensamento, como atividade prática, como linguagem. Os signos linguísticos como instrumento psicológico contribuem para que na medida em que a atividade se interioriza, o pensamento verbal se estrutura. Para Vigotski (2004), no comportamento do indivíduo existem dois níveis de funções psíquicas, as funções elementares, que tem base na biologia do organismo e as funções superiores, que se formam na apropriação da criança dos instrumentos e signos da cultura. A concepção de Vigotski passa a ser chamada por ele de histórico-cultural, que constitui a base da sua Escola. Teve seu desenvolvimento em meio a uma atmosfera de repressão stalinista, a uma ditadura que não permitia nenhum tipo de pluralismo.

A palavra não se constitui apenas como uma categoria linguística, mas principalmente como categoria psicológica.

Além de suas dimensões histórico-culturais e sociais, a palavra como fenômeno psicológico comporta outra dimensão: a que exprime a vida emocional e motivacional da pessoa, sua experiência vivida. (YAROCHEVSKY, 1989, p. 7).

Para Vigotski (2001), existem três grandes categorias de teorias que se referem à relação a aprendizagem e desenvolvimento na criança. A primeira grande categoria refere-se às teorias que consideram o desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes, uma vez que o desenvolvimento depende da maturação de algumas funções para que a criança possa aprender determinados conhecimentos. Sempre o desenvolvimento virá primeiro, sendo a aprendizagem uma superestrutura do desenvolvimento, sem relação entre os dois. Um teórico desta categoria é Piaget.

A segunda categoria tem como pressuposto “que a aprendizagem é desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 104), tem-se aparentemente a ideia de teoria contrária à primeira, no entanto, se na primeira o desenvolvimento é determinante, na segunda a aprendizagem toma o primeiro plano, junto com o desenvolvimento, que fica “reduzido a uma simples acumulação de reação” (VIGOTSKI, 2001, p. 105). Para esta categoria, o desenvolvimento submete-se às leis naturais; para cada etapa da aprendizagem tem-se uma etapa do desenvolvimento, ocorrem juntas, simultaneamente.

O terceiro grupo considera aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes, de natureza diferente, mas conexos, não se excluem, são interdependentes, porque “o desenvolvimento é produto da interação dos dois processos” (VIGOTSKI, 2001, p. 106). A maturação possibilita a aprendizagem e aprendizagem possibilita a maturação. Tem-se aqui uma ampliação da importância da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Ao aprender, seu desenvolvimento vai muito além da aprendizagem, a esfera de ampliação realizada é maior, o que nos leva a concluir que aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Vigotski (2001) propõe outra categoria, baseado no fato de que a criança aprende muito antes da entrada na escola, existindo uma pré-história da aprendizagem escolar. Destaca a importância de compreender a relação e inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, estabelece dois níveis de desenvolvimento, um primeiro em que a aprendizagem ocorre dentro do nível em que a criança está, é o nível de desenvolvimento real – zona de desenvolvimento real (ZDR), aquele no qual a criança consegue agir com independência. O segundo se refere à zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP)²⁵, aquele no qual a criança age sob a orientação do adulto, do que está próximo, iminente. Na ZDP, a criança com ajuda de um sujeito mais experiente, tendo o signo como mediador do processo, pode realizar tarefas que sozinha não conseguiria, “o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKI, 2001, p.113). A área que potencialmente pode ser desenvolvida com auxílio do adulto, Vigotski a chama de zona de desenvolvimento potencial (ZDP). O ensino passa a ter um papel estruturante importante para o desenvolvimento mental da criança e o “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 114).

As funções psíquicas inferiores estão ligadas ao biológico, já as funções psíquicas superiores são especificamente humanas, construídas no desenvolvimento do homem como gênero humano. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança se dá primeiramente no plano interpsíquico, nas relações com as atividades sociais, para se tornarem intrapsíquicas, internas ao pensamento da criança.

A aprendizagem não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e essa ativação não poderia se produzir sem a aprendizagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

²⁵ Também traduzida por outros autores como zona de desenvolvimento iminente (ZDI), algo que está muito próximo de acontecer, prestes a acontecer.

A aprendizagem não é desenvolvimento, mas é condição para a formação do homem histórico. Para Vigotski (2004), não são faces da mesma moeda, são dependentes, mas não são paralelos e simétricos. O ensino tem que ser uma atividade intencional, controlado e os conteúdos têm valor social, como apropriação humana e fonte de novas habilidades e capacidades.

Segundo Oliveira (2006), a categoria de atividade humana na psicologia de Vigotski é compreendida como uma unidade entre teoria e prática da qual o homem se constituiu como ser histórico e social e criou a cultura do gênero humano. Por isso na pesquisa a biblioteca surge como espaço construído pelo homem ao longo de sua história como local para organizar, guardar, consultar obras de uso individual ou coletivo.

Assim, a biblioteca digital virtual também se constituiu como espaço para organizar, ler, socializar obras literárias infantis pesquisadas pelas crianças, como uma atividade humana de escolher, ouvir, trocar e decidir os livros que querem ter como acervo. Os percursos do leitor poderiam assim ser mapeados ao mesmo tempo em que ele se constituía como leitor.

Ao analisar a ontogênese do pensamento, Vigotski (2004) constata que os conceitos atravessam o desenvolvimento em várias etapas, primeiro na idade pré-escolar, com o sincretismo se constituindo como um pseudoconceito, baseado em impressões casuais, cotidianos, zona de desenvolvimento real (ZDR). A segunda compreende os conceitos complexos, são os conceitos científicos que são compreendidos de forma generalizada (ZDP). A terceira é o conceito, a abstração de um traço comum, de uma série de traços (que foram generalizados), e voltam a se sintetizar, formando o conceito, passa a ser a ZDR, num espiral. “O nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com ajuda de outras pessoas” (DUARTE, 2007, p. 96).

A distinção de conceito e pseudoconceito são de extrema importância. O pseudoconceito é o conceito espontâneo, ou cotidiano, a generalização das coisas, já os conceitos são generalizações de pensamentos, são científicos. O primeiro vai do concreto ao abstrato e o segundo do abstrato para o concreto (ZDP). Os conceitos cotidianos desenvolvem-se de maneira espontânea, já os científicos são ensinados. O ensino precede o desenvolvimento, conseguido com ajuda de um sujeito mais experiente ser reelaborado. “O bom ensino é justamente aquele que trabalha com a ZDP” (DUARTE, 2007, p. 97).

No processo de interiorização do interpessoal para o intrapsíquico, forma-se a consciência humana, que é de natureza social. Para Vigotski (2001; 2004; 2005), na infância, a atividade principal da criança²⁶ é o jogo, que pode criar a ZDP, e possibilitar o desenvolvimento psíquico; na fase escolar, a atividade principal é a atividade de estudo. Através dos objetos, dos instrumentos, da atividade humana, o homem se desenvolve, e a palavra, o signo linguístico, é um elemento importante para o desenvolvimento humano.

No animal a manifestação e acumulação da experiência adquirida hereditariamente é a experiência individual, mediante adaptação ativa ao meio. Na criança, a ontogênese da psique infantil se desenvolve no meio social através da cultura humana, proporciona o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e desenvolve as capacidades e a formação da personalidade.

A assimilação da experiência social se faz, portanto, de forma ativa, daí a importância de entender as diferentes atividades e influências no desenvolvimento da psique, compreender a atividade principal, os motivos. “A personalidade se desenvolve partindo das contradições internas que surgem na vida” (KOSTIUK, 1986, p. 17). Para o autor, nos conflitos, nas contradições entre o externo (social) e o interno (indivíduo) é que se tem o motor do desenvolvimento.

A força destas contradições se transforma na fonte de atividade para resolver as contradições, estas por sua vez, quando solucionadas, constituem-se como propriedades e qualidades da personalidade, “as contradições que surgem estimulam o indivíduo da atividade encaminhada a assimilar novas formas de conduta e a dominar novos procedimentos de ação e modos de atuar” (KOSTIUK, 1986, p. 17). Para Kostuik (1986), os motivos são socialmente internalizados, e, constituem a liberdade de subordinar os impulsos pessoais por ações conscientizadas socialmente, como necessidade humana. “A vontade moral da personalidade se consolida com seus próprios triunfos sobre as dificuldades interiores” (KOSTUIK, 1986, p. 18), Nas aspirações sociais, nas contradições surgem novos motivos, novas fontes para o desenvolvimento.

O desenvolvimento do indivíduo caminha das bases inferiores para as superiores e este caminhar se faz pelos conhecimentos generalizados que são gerados pelas contradições interpessoais e intrapsíquicas. As generalizações se formam na esfera motivacional,

²⁶ Autores como Zóia Prestes utilizam o termo *atividade guia*, em vez de *atividade principal*. Trago o termo utilizado porque esta autora estudou pedagogia em Moscou (Rússia), o que lhe dá um melhor domínio da língua russa, in: PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.

intelectual, pois “o novo surge do velho, mediante a atividade do sujeito” (KOSTIUK, 1986, p. 20). O ensino e a educação têm papel extremamente importante para o indivíduo vencer as contradições, mas também para que estas surjam com a criação de novos objetivos e atividades. Os novos objetivos surgem pela ação intencional da escola e criam divergências que motivam o autodesenvolvimento, favorecem autonomia, a independência e a autoafirmação.

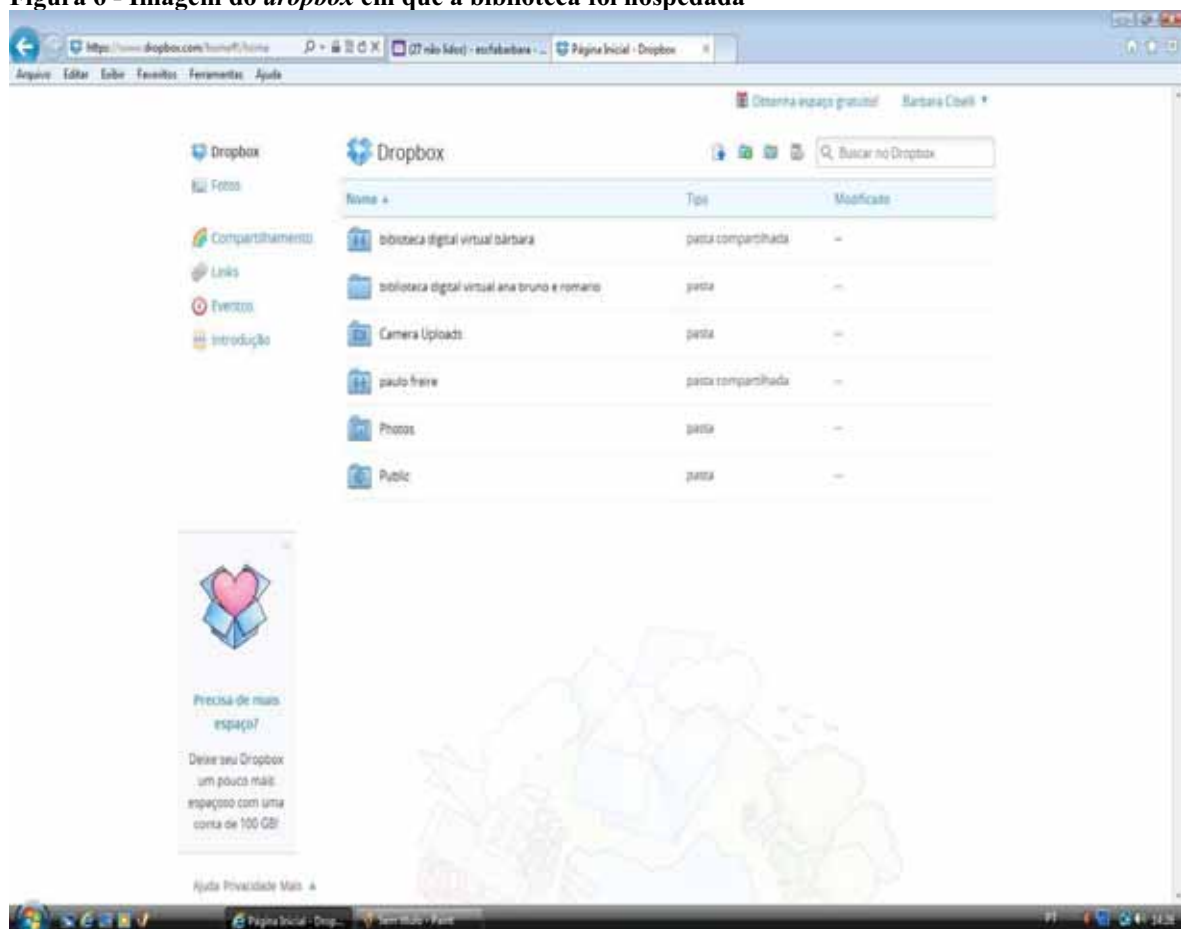
Leontiev (1986) aponta que, na criança, o que hoje é um motivo e é interiorizado, em outro momento do desenvolvimento da psique o motivo passa a ser outro, surge nova atividade principal e com ela uma nova etapa do desenvolvimento. Para Leontiev (1986), a atividade surge da necessidade, que demanda a escolha de signos de acordo com o que queremos, até alcançarmos o fim com os resultados esperados: motivo (necessidade, um fim), plano de atividade, realização das operações, dependência durante todo o processo da atividade (podendo haver trocas, mudanças para se chegar onde se estabeleceu) e resultado que se orienta pela atividade verbal, em um processo social, tendo a linguagem como atividade do próprio processo social.

Dada a importância de pautar as escolhas das obras a partir dos usos sociais da literatura, o cotidiano e as relações sociais são pistas que ajudam a compreender melhor as relações, as trocas realizadas socialmente no que se refere aos livros lidos. Nas práticas sociais de leitura literária, cada um lê um título diferente e troca impressões sobre o que está lendo com os colegas. Por sua vez, ao ouvir informações sobre o livro, novos desejos surgem em quem ouve. Muitas obras, após serem lidas e contadas, podem ser emprestadas para um colega, que depois empresta para outro que ouviu sobre a obra.

Trazer a leitura literária para a escola teria, pois, que vir com a possibilidade de ler obras diferentes, cada aluno poderia ler uma obra escolhida por ele, o que já seria um grande desafio, porque geralmente se lê a mesma obra na classe. Outro elemento que precisaria aparecer na leitura literária na escola era a possibilidade de conversar, trocar impressões sobre o que se lê e poder escolher uma obra, refutá-la, apenas percorrer os olhos pelas imagens, como se faz nas livrarias e bibliotecas. Os livros poderiam ser manuseados, adquiridos, mas se os alunos não se interessassem por eles, poderiam ser vistos ou lidos em outros momentos. Também precisaria organizar espaços, possibilidades de trocas, de se constituir com as palavras alheias; as relações do leitor com o livro precisariam ser compartilhadas.

Uma vez que os alunos não tinham tablete; que dois tinham acesso restrito à internet, que um não tinha acesso, por isso a biblioteca precisaria estar integrada em redes de *clouds*, ou nuvens²⁷, mas também poderia estar ao alcance deles através do arquivo em um *pen-drive*, assim, poderiam ler na escola, em casa, em *lan house*, na casa de um amigo, nas salas de informática de uso público, etc. Cada um faria sua biblioteca digital com suas escolhas. Logo no primeiro encontro os alunos argumentaram que queriam ler os livros escolhidos pelo colega, por isso bastava uma única biblioteca do grupo, conforme figuras 6 a 8 abaixo.

Figura 6 - Imagem do *dropbox* em que a biblioteca foi hospedada



²⁷ “O conceito nuvem vem da ideia de algo alocado na rede mundial de computadores – a internet. Dessa forma, é possível acessar fotos e documentos importantes em qualquer máquina. Para isso, basta contratar algum serviço de armazenamento em nuvem disponível e, por meio do navegador, acessar seus dados de onde quer que você esteja”. fonte: <http://assistenciatecnica.uol.com.br/dicas/armazenamento-em-nuvem.html#mcl>.

Figura 7 - Imagem da Biblioteca Digital Virtual em construção

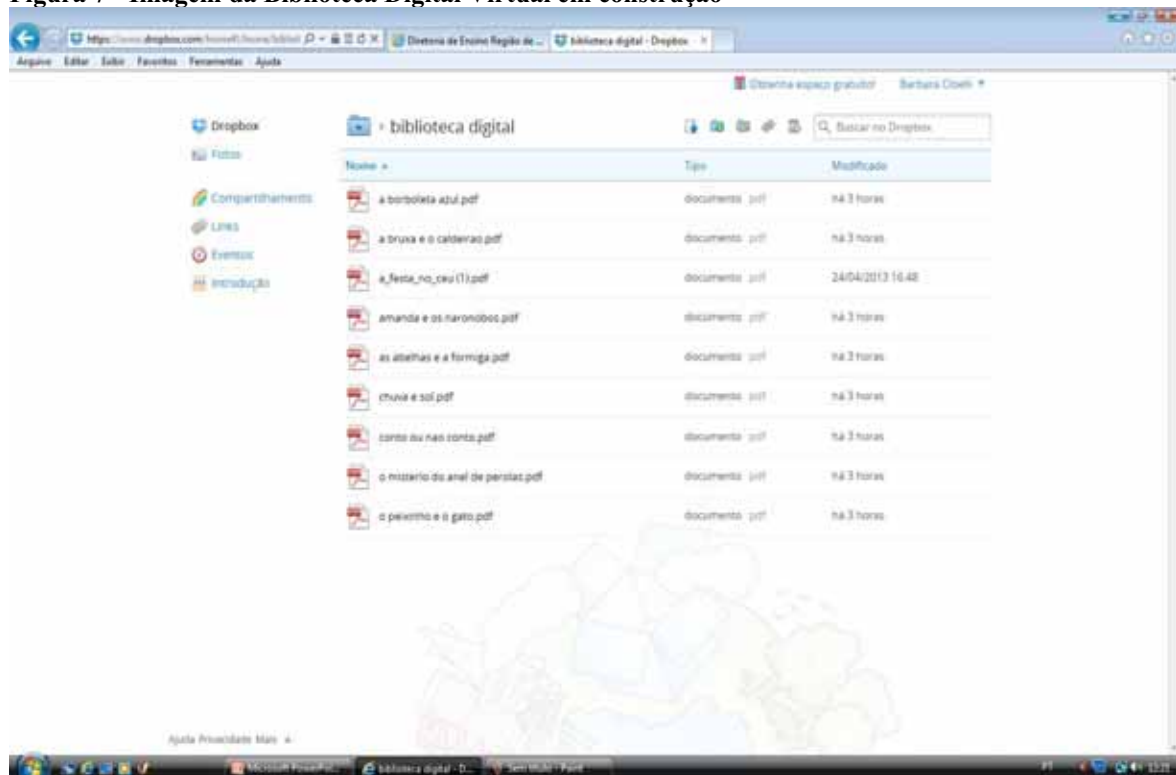
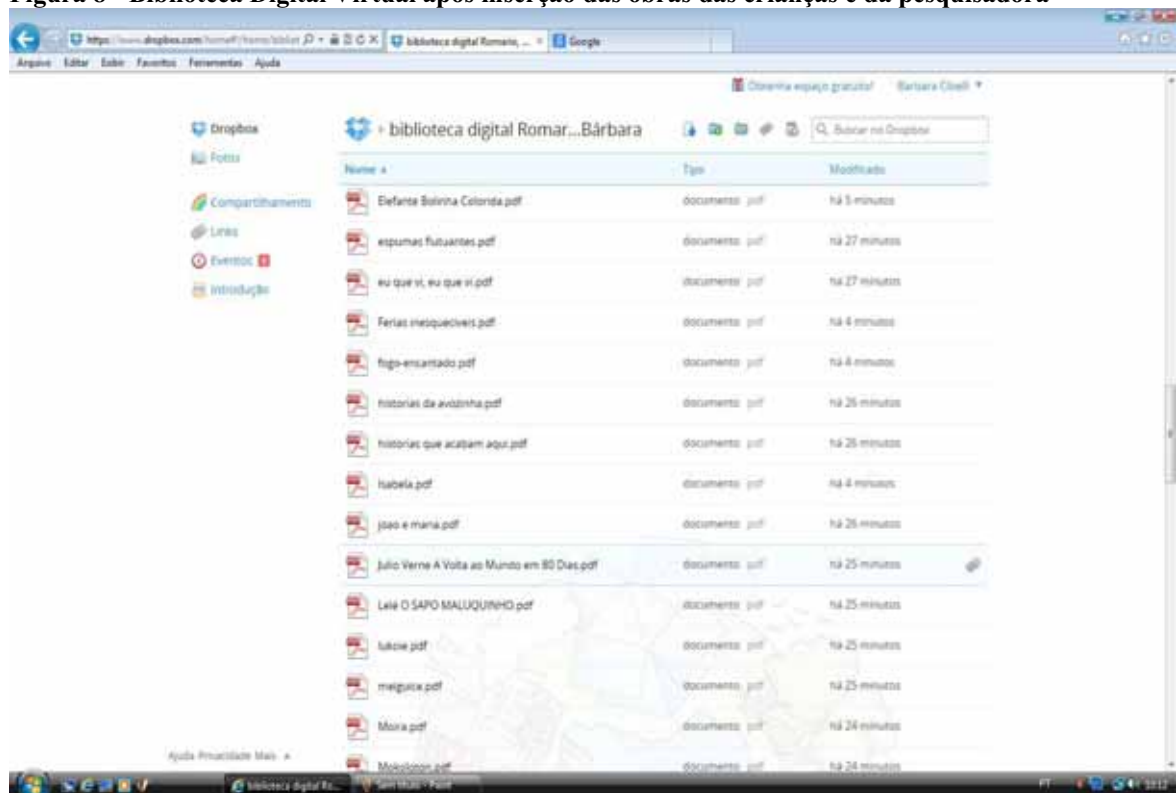


Figura 8 - Biblioteca Digital Virtual após inserção das obras das crianças e da pesquisadora



3.3 O desenvolvimento das capacidades humanas: só possível pela mediatização

A criança se apropria da cultura de forma ativa nas relações com as pessoas e objetos da cultura. As capacidades orgânicas gerais e individuais são importantes no desenvolvimento psíquico do homem. São condições necessárias, mas não são as determinantes do desenvolvimento da psique. As qualidades específicas humanas como pensamento lógico, imaginação criadora e voluntária das ações tem base na maturação das capacidades orgânicas, mas só são possíveis pela atividade humana, pelo trabalho. A verdadeira fonte de desenvolvimento humano é social, intersubjetiva, assim,

O desenvolvimento das capacidades humanas ocorre no processo de criação e assimilação por parte dos homens, dos produtos do desenvolvimento histórico da atividade humana, o desenvolvimento das capacidades não é a assimilação de produtos, acabados; as capacidades não se projetam no homem a partir das coisas, mas ocorrem no processo de interação com as coisas e os objetos, com os produtos do desenvolvimento histórico. (RUBINSTEIN, 1986, p. 59).

Biologicamente, o homem nasce com as atitudes necessárias para o desenvolvimento das capacidades naturais, porém elas são apenas parte necessária para o desenvolvimento das capacidades humanas. É somente na relação do homem com a natureza humana, com os objetos culturais, que ele se desenvolve como homem e contribui para o desenvolvimento da própria humanidade, da natureza social. As capacidades de natureza social, as capacidades humanas, se constituem de maneira complexa, pela apropriação das criações dos homens ao longo da história, das aquisições especificamente humanas, ontogenéticas.

O processo de apropriação não é um processo passivo, mas ativo, porque permite o próprio processo histórico-social. Ao objetivar, o homem atua sobre a própria natureza social. O contato, a presença do instrumento e o uso do objeto não garantem a apropriação da cultura humana. É na mediatização que o processo de desenvolvimento humano se dá. O adulto mediatiza a relação com o objeto, mostra sua função, os usos, as possibilidades, desenvolvendo nas crianças neoformações, novas capacidades para se relacionar com objetos da cultura humana.

Rubinstein (1986) discute a questão das capacidades e do desenvolvimento, das relações entre condições internas e externas no desenvolvimento das capacidades. É na interação do homem com os objetos da cultura, mediatizada pelos outros homens que as capacidades humanas se desenvolvem de forma individual e genérica. O homem apropria-se

da cultura e a objetiva, na interação dele com a humanidade, ele cria, ele objetiva a própria humanidade.

Os resultados das atividades humanas se materializam nos objetos e instrumentos criados pelo homem, mediatizam a relação do homem com a humanidade. A dialética da mediatização se dá na relação do homem com a cultura, mas também proporcionada pela cultura do homem com a humanidade. O homem e a cultura são agentes na formação e desenvolvimento da humanidade.

O desenvolvimento das capacidades é uma espiral: a realização da possibilidade que representa a capacidade de um nível abre novas possibilidades para o posterior desenvolvimento de capacidades de um nível superior. (RUBINSTEIN, 1986, p. 60).

Durante a pesquisa, tornou-se perceptível como as crianças se apropriam da cultura e desenvolvem muitas capacidades ao mesmo tempo, diferindo de um aluno para o outro, sem perder o processo social. Quem sabia ou descobria ajudava o colega, sem precisar que a pesquisadora mandasse ou até mesmo sem que ela precisasse fazer junto com a criança. O mais experiente fazia com o colega até sentir que ele estava mais autônomo.

Nos três trechos abaixo, são apresentados dados, frutos do Diário de Bordo. O Diário de Bordo foi feito com base em Zabalza (2003), é um registro com as reflexões da pesquisadora durante e após os encontros, com base nas anotações, nos diálogos, gestos e comportamento do aluno.

Os alunos se apropriavam coletivamente de novas habilidades, ao mesmo tempo a pesquisadora descobria e se apropriava melhor do uso do tablete.

Os alunos demonstraram ter contato com computador, notebook, mas com o tablete apenas um tem um primo que possui um. [...] Ao receberem o tablete o exploraram girando na vertical e horizontal, passando o dedo para aumentar e diminuir as imagens. Rafael foi o que mais ficou impressionado com a possibilidade de aproximar imagens e diminuí-las. Nenhum deles já havia lido livros digitais. (Diário de Bordo, 15 de maio de 2013).

Como as crianças olham para a tecnologia sem receios, medo de não saberem o que fazer, eles mesmos sem ter tanta familiaridade, se aproximam do aparelho tentando descobrir como fazer. Com dedos ágeis rolam a tela para cá, para lá. O colega às vezes auxilia e mesmo que cada um esteja com seu tablete, eles olham sempre para o do colega e sem que o outro solicite ajuda, eles percebem a dificuldade. Por exemplo, de fechar o livro. Rapidamente Rafael ajuda João a fechar. Existia uma cumplicidade entre os alunos e uma ajuda mútua na descoberta dos procedimentos no tablete. (Diário de Bordo, 15 de maio, 2013).

A pessoa mais insegura ali, com certeza era eu, a pesquisadora, que estava angustiada com tantas variantes para lidar: tablete, vídeo, intervenção, observação, registro, ser a mediadora. (Diário de Bordo, 15 de maio de 2013).

A mediatização nos trechos acima não era apenas da pesquisadora, mas principalmente dos colegas. O ensino inicialmente foi organizado como uma atividade individualizada, sem abrir muitos espaços para atitudes de aprender com o outro. Criar espaços para estas trocas durante a atividade é um desafio a ser superado pela escola. Posteriormente, este aspecto será detalhado melhor.

Para Leontiev (1986), faz-se necessário distinguir os tipos de capacidades das pessoas, naturais, de raiz biológica e as especificamente humanas, as superiores, que se formam na cultura histórico-sociais construídas. As atitudes sensoriais são capacidades naturais e se constituem como uma das condições para desenvolvimento das capacidades superiores. Note-se as atitudes, entendidas como modos de ação, que são desenvolvidas socialmente. São capacidades naturais, as sensoriais, que se formam nas atitudes congênitas, no desenvolvimento da atividade, no desenvolvimento de determinados hábitos e habilidades. São condições internas, biológicas, que se incorporam à atividade no desenvolvimento das capacidades do homem. Já as capacidades especificamente humanas têm origem diferente das naturais. As capacidades humanas são desenvolvidas no processo histórico-social. A determinação do processo de desenvolvimento humano não é regida por uma lei biológica, mas pelo desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos que a constituem.

Nos trechos a seguir, observam-se os alunos mobilizando seus conhecimentos para compreender o texto, que poderão proporcionar novas capacidades. A questão é como a escola lida com esta forma de os alunos pensarem mais de uma coisa ao mesmo tempo. Historicamente ela não permitia que o aluno fizesse outra coisa a não ser a orientada pelo professor. Não se trata aqui de deixar cada um fazer o que quiser, mas considerar um pensamento que se organiza para manter atenção em duas coisas ao mesmo tempo.

Heloísa mexia na cabeça com uma mão, depois levantava o tablete com a outra, girava na horizontal, na vertical. Perguntou o que era se esgueirar; de repente me disse que havia se perdido na palavra *verde*, olhei no texto e não tinha *verde*. Ela mesma encontrou onde parou dizendo que era na palavra *maduro*. (Diário de Bordo, 15 de maio, 2013).

Rafael disse que pretende ler muitos livros no tablete, porque é muito legal. Então, solicitei que me falassem sobre o livro e minha surpresa foi grande porque se alternaram apenas com olhares e juntos contaram detalhes do que

leram. O que um esquecia o outro completava. Eles haviam lido, compreendido e ainda opinaram sem que perguntasse sobre a postura do urubu e do sapo que fizeram parte da história. Enquanto contavam, Rafael abriu um jogo no tablete e, ao mesmo tempo em que contava sem perder o fio da meada da história, jogava, sendo acompanhado por João que prestava atenção nas jogadas e participava da história.
(Diário de Bordo, 15 de maio, 2013).

Outro livro lido por Heloísa foi *A abelha e a formiga*²⁸. Quando perguntei sobre o autor, Rafael disse que não sabia, mas João procurou a página na internet que tinha a lista com os nomes dos livros e autores e rapidamente respondeu quem era o autor. Pude perceber que os alunos leem o livro, contam a história, mas não sabem o título, o autor, ilustrador e editora.

Pesquisadora- Quem é o autor?

Heloísa- Autor desconhecido.

Pesquisadora- Você não conhece?

Heloísa – Não, é desconhecido mesmo, não se sabe quem escreveu.

João – Não, é Adelina Lopes Vieira, não é autor desconhecido não.

(Diário de Bordo, 29 de maio, 2013).

No primeiro trecho, Heloísa interagia com o texto e empregava seu diálogo com o texto em voz alta, seus gestos de girar o tablete poderiam ser visto como desatenção, mas não, ela buscava interagir com o suporte, ao mesmo tempo em que buscava compreender o texto. Perguntava sobre o que não entendia ao mesmo tempo em que ao se perder no texto, encontrou onde havia parado, provavelmente tenha saltado o olhar pelo texto em busca de pistas para construção do sentido e ao retornar, não sabia direito em que palavra havia parado a leitura, como era o sentido que estava em jogo, acabou inicialmente confundindo, *verde* com *maduro*, que são antônimos.

No segundo trecho, os dois alunos haviam lido o mesmo livro, e juntos contaram o livro, o que nos dá pistas de como é importante os momentos coletivos. Um apoiava o outro, ambos haviam compreendido a obra, mas juntos podiam resgatar os detalhes do texto e ainda se posicionaram criticamente frente aos personagens. Faziam a socialização e jogavam no tablete, portanto, nossa criança de hoje, é um leitor que consegue fazer mais de uma ação ao mesmo tempo, um desafio para a escola que sempre teve o controle do passo a passo da criança, sem deixá-la fazer duas ações ao mesmo tempo.

No terceiro trecho, aparece um elemento muito rico que foi construir aos poucos com as crianças este olhar para o contexto do texto (TREVISAN, 2002), seu autor, época, momento histórico. Sempre se chamava a atenção que estes eram elementos importantes para compreender o texto. Desde o primeiro encontro foi perceptível que eles não prestavam

²⁸ Heck, Lenira Almeida. *As abelhas e as formigas*. Editora Univates, 2012, 27 páginas.

atenção no nome do autor, ilustrador, ano da edição, etc. Como se tratava de uma introdução ao mundo das obras no suporte digital, estes detalhes adquiriram importância, possibilitaram um olhar crítico para a obra, inclusive permitiam uma análise para perceberem se era uma obra literária ou não.

A mediatização tinha sempre o papel de favorecer o processo de apropriação da cultura humana. Nos produtos objetivos e na atividade humana, os produtos materiais e espirituais, que cada geração recebe da geração precedente, só serão apropriados pela nova geração se esta tiver acesso a eles. Portanto, a apropriação humana necessita de mediação do homem com a cultura, do acesso aos bens culturais.

A seguir, um trecho do primeiro encontro, em que os alunos aprendiam os passos necessários para manipular o tablete, ao mesmo tempo em que se apropriariam de obras literárias e construiriam a Biblioteca digital virtual:

Acordamos que na primeira vez, para eles sentirem a experiência, leríamos um livro que eu já tinha gravado nos tablets, copiado de um *site* gratuito da internet. (Diário de Bordo, 15 de maio, 2013).

Nas figuras abaixo, temos a biblioteca do grupo em processo de organização, com as obras baixadas pelas crianças. No primeiro encontro o planejado era a biblioteca individual, como pode ser visto na figura 9. A figura 10 representa a página do *dropbox* com as três bibliotecas do primeiro encontro. Na figura 11, vemos uma das bibliotecas, com as obras baixadas no primeiro encontro:

Figura 9 - Imagem da Biblioteca Digital Virtual na página inicial do *dropbox*

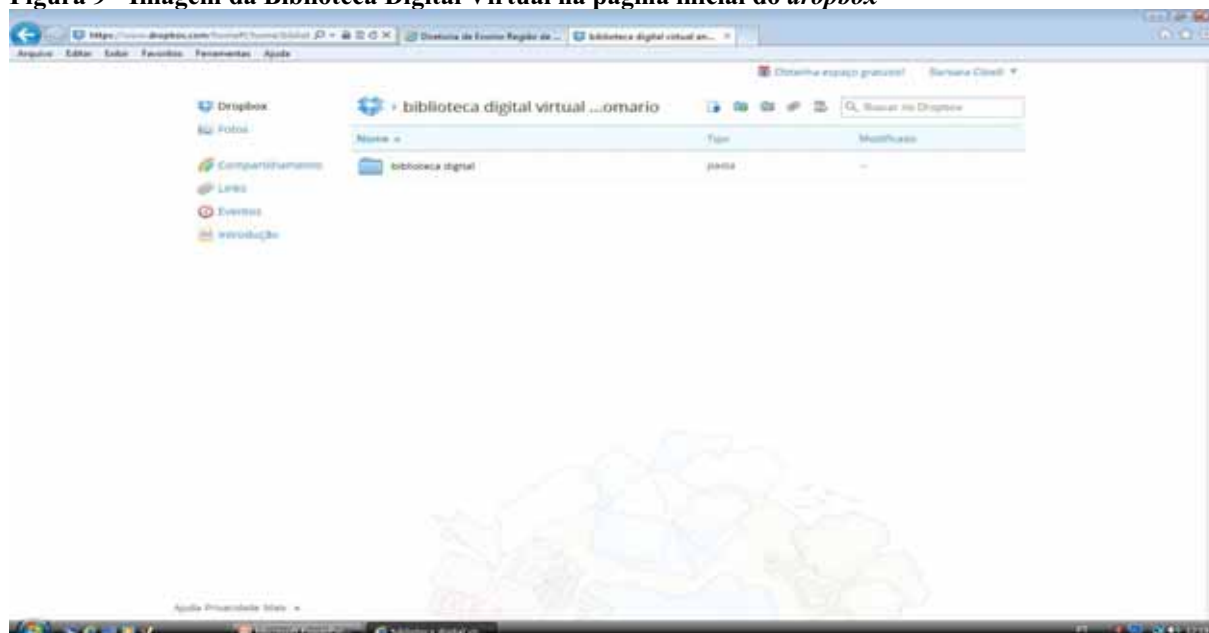


Figura 10 - Biblioteca em construção que foi colocada também no *pen drive*

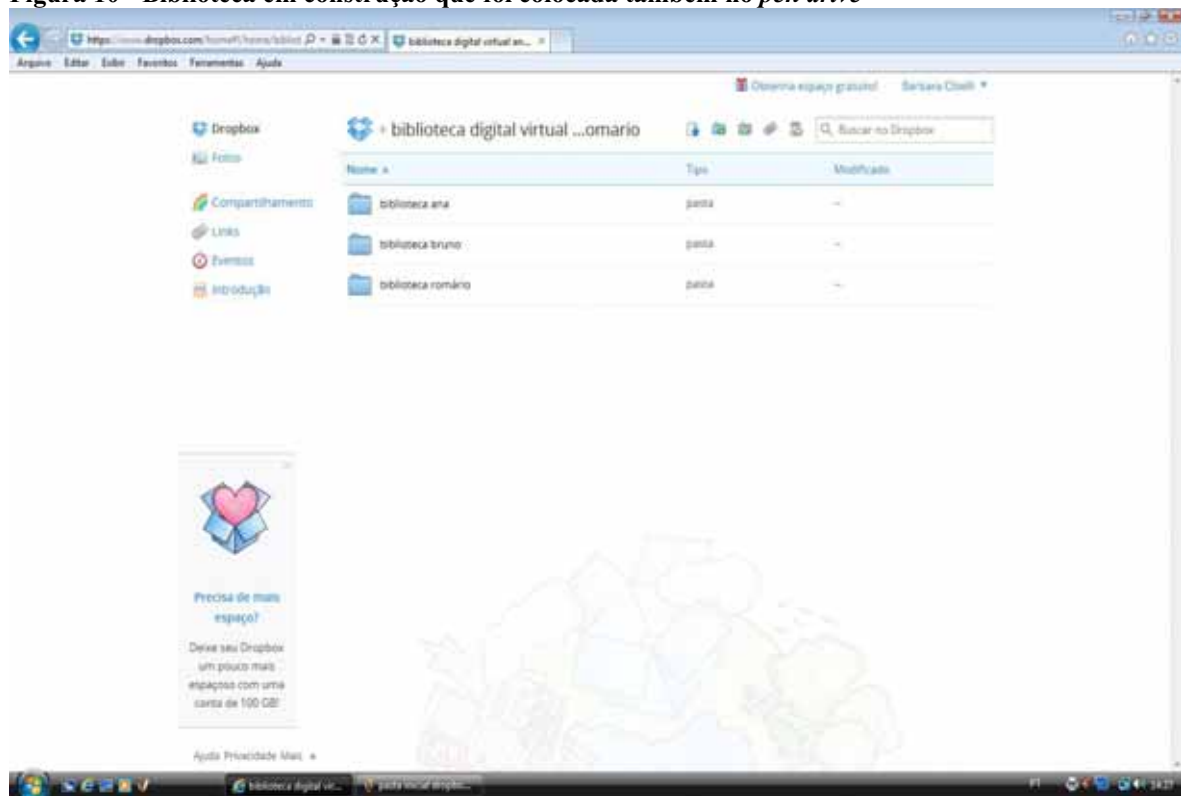
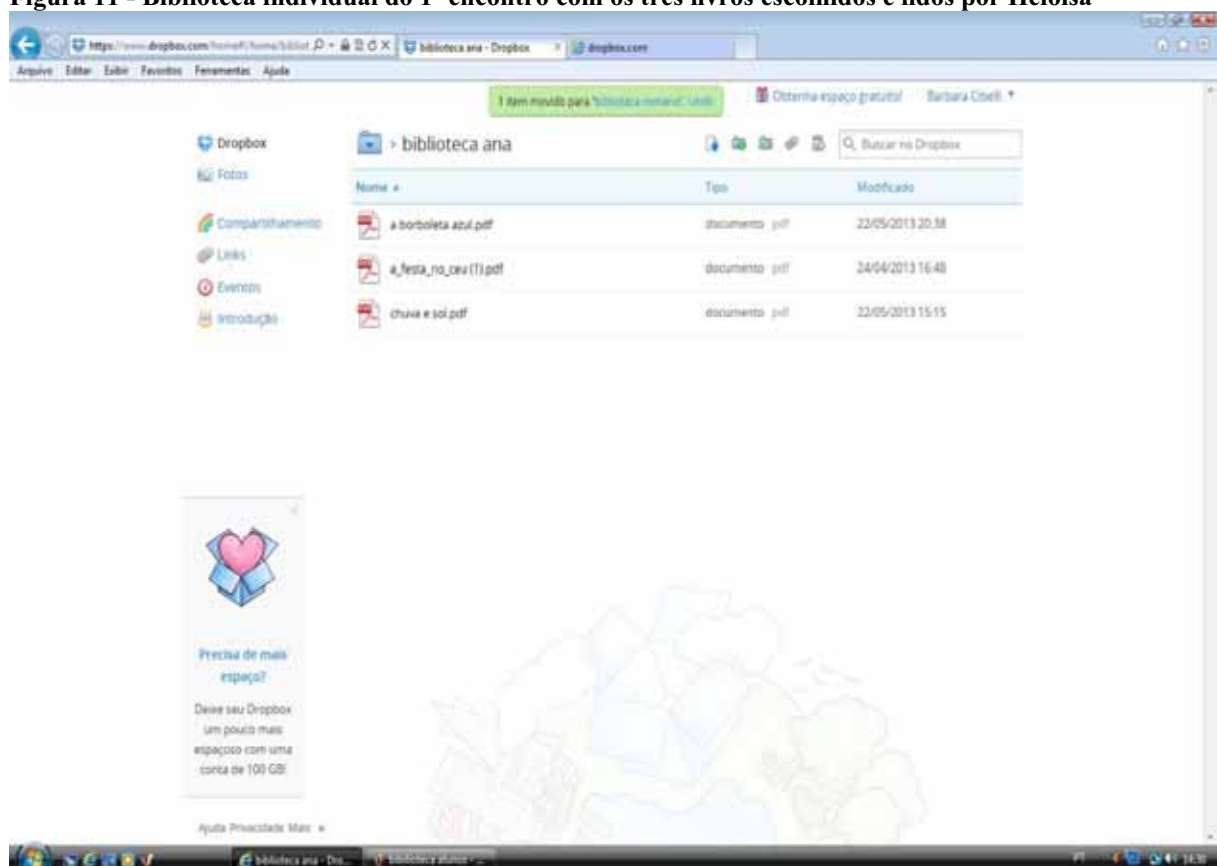


Figura 11 - Biblioteca individual do 1º encontro com os três livros escolhidos e lidos por Heloísa

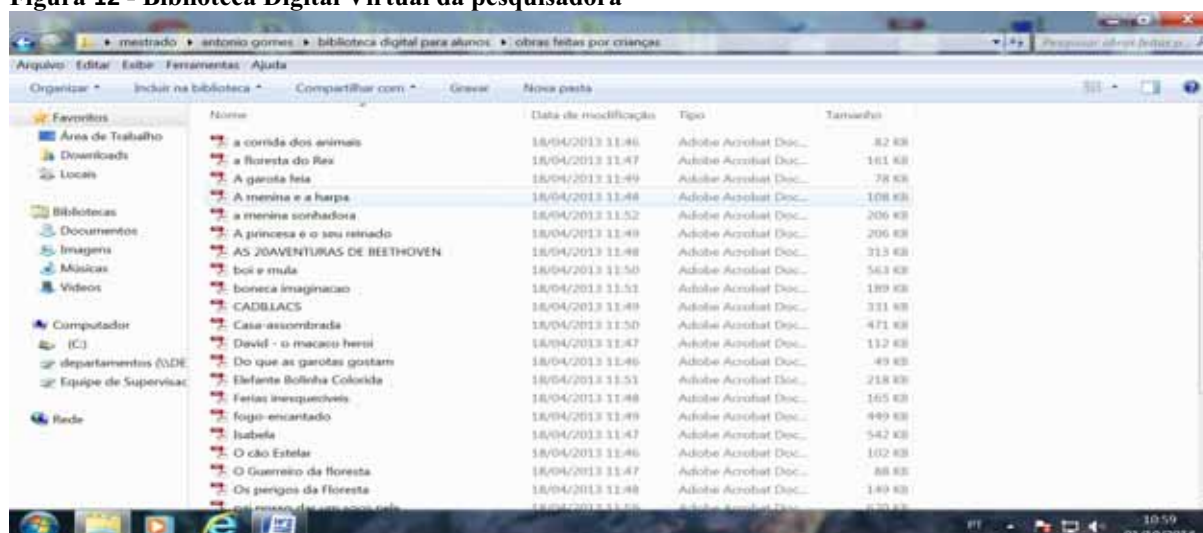


A escolha do *dropbox* se deu porque os livros podem nos acompanhar em casa, na cabeceira da cama, no ônibus, em vários lugares. A biblioteca digital também precisaria ser compartilhada e poderia ser acessada de outros lugares. A forma de acesso via internet, precisaria ser por meio de nuvens (do inglês *cloud computing*); elas oferecem a possibilidade de acessar arquivos pessoais pela internet sem necessidade de programas, mas apenas do acesso remoto. Os dados se encontram em uma rede, basta ter acesso à internet e os arquivos estarem armazenados em uma conta com senha pessoal. Algumas possibilidades que existiam eram o *Dropbox*, *Google talk*, *Sky Drive*, *Amazon Cloud*, *Icloud*, *Sugar Sync*, *Ubuntu One*, *Eyeos*, *Google Chrome OS*.

Em outro encontro, decidiram socializar as obras baixadas com seus colegas. A biblioteca digital do grupo foi armazenada nos computadores da sala de informática da escola. Seria uma única biblioteca e a pesquisadora poderia também compartilhar sua biblioteca digital. Assim, o motivo para a atividade estaria centrado na construção de uma biblioteca digital virtual para a escola e outros livros poderiam ser baixados posteriormente pelos alunos e professores. O planejamento requer considerar os elementos envolvidos no processo e se necessário retomar os passos para que o objetivo possa ser atingido.

Heloísa disse, na entrevista, que tinha um sonho de escrever um livro. Para mostrar para ela que isto era possível, obras escritas para crianças também foram objetos de pesquisa durante os encontros. Segue abaixo, a figura que mostra minha biblioteca e obras que eu havia baixado. As crianças conheceram um *site* e baixaram obras escritas por crianças, perceberam que poderiam ser autores também.

Figura 12 - Biblioteca Digital Virtual da pesquisadora



Os alunos fizeram perceber que por mais que se pensasse na atividade humana de ler obras literárias, ainda não seria possível planejar isoladamente o uso e apropriação das obras como um bem cultural de todos e para todos. Ao permitir aos alunos planejarem e reorganizarem o que havia sido planejado anteriormente de outra forma ficou perceptível como ainda está presente nas crianças o coletivo e a presença do *outro*. Somos nós adultos, que em nossas práticas, induzimos a uma individualização desnecessária, pois os livros são criados pelos homens para os homens. Nas relações de produção é que o acesso fica restrito a uma minoria. A maioria tem na escola uma fonte de aprendizado que não a faz se apropriar da obra literária como um bem que se constrói como valor (ou desvalor) nas relações do homem com o homem, mediado pelas relações de produção.

A concepção de atividade e de atividade de estudo possibilita à escola compreender melhor as necessidades, entender a importância de busca da necessidade criada pelo homem que torna a atividade uma prática social. A biblioteca escolar digital foi o motivo para os alunos compartilharem o trabalho com a literatura infantil digital. Ela se constituiu como fonte de desenvolvimento humano, potencializou a criação de necessidades a partir das rodas de socialização, assim como o planejamento, a avaliação e o controle contribuíram para reorganizar o trabalho e os próprios motivos, que culminaram na transformação da biblioteca digital virtual individual em biblioteca digital virtual da escola, além do uso que era inicialmente apenas no tablete e que com o acervo em *pen-drive*, possibilitou leitura em outros computadores que não tinham acesso à *internet*.

As atividades desenvolvidas permitiram trocas com as palavras de outros pesquisadores e teóricos; criaram o olhar para as práticas sociais de leitura literária, o desejo de compreender as novas tecnologias como propulsoras de novas práticas de apropriação dos objetos; proporcionaram o uso da leitura literária infantil na escola como prática social e a biblioteca digital como motivo para descobrir os processos para baixar livros e fazer leitura no suporte digital.

3.4 Leitura literária infantil em casa, uma possibilidade no *dropbox* e no *pen-drive*

Os alunos postavam as obras escolhidas a cada encontro no *dropbox*, mas não tinham tablete em casa e dois deles não tinham acesso à internet.

Pesquisadora – Você tem computador em sua casa?
João – Notebook.

Heloísa - Um computador que tá no meu quarto, mas não tá pegando direito.
 Rafael – Notebook.
 (Entrevista com aluno, 15/05/2013).

Assim, os procedimentos precisaram ser reorganizados. Cada aluno recebia também a cada encontro a biblioteca digital atualizada, que ficava hospedada não só no *dropbox*, mas também em um *pen-drive* dado a cada aluno. Sempre no início dos encontros perguntava-se se tinham lido alguma obra. Alguns escolhiam uma ou outra obra e outros chegavam a ler todas as obras. Todos tinham um computador em casa com entrada *USB*, o que facilitou a reorganização do trabalho.

Abaixo, transcrevo alguns trechos com as leituras realizadas pelas crianças em casa, com uso do computador. Como já foi dito, todo o acervo da biblioteca digital virtual de todos os alunos foi colocado no *pen-drive* a cada encontro e seguem alguns dados da leitura em casa:

João leu em casa *Eu que vi, eu que vi*²⁹.
*O galo Tião e a raposa Dinda*³⁰
 (Diário de bordo, 12/06/2013).

Rafael- Anotei aqui no papel os livros que li em casa, *O galo Tião e a dinda raposa e o Ramo verde*³¹. *O pacto maldito e outras histórias de morte*³², não li. Esqueci o da *Marreca de Rebeca*³³.
 (Diário de bordo, 05/06/2013).

Rafael leu em casa *João e Maria*³⁴.
 O pai da Heloísa não a deixou ler no computador dele.
 João leu todos os que ele tinha baixado.
 Pesquisadora- Qual o nome?
 João – Não me lembro, li todos os que eu tinha baixado.
 (Diário de bordo, 19/06/2013).

Após estudar, planejar, retomar, refletir sobre o percurso de pesquisadora ainda resta um desafio, o de compreender os percursos do aluno dentro deste processo. No próximo capítulo, ver-se-á a análise dos dados gerados pela pesquisa no que tange, ao percurso do aluno ao ler obras no tablete.

²⁹ NASCIMENTO, Devison Amorim do . *Eu que vi, eu que vi*. BPA, 2008, 21 p.

³⁰ HECK, Lenira Almeida. *O galo Tião e a Dinda raposa*. Univates, 2004, 23 p.

³¹ VIEIRA, Adelina Lopes. *O ramo verde*. Univates, 2010, 2 p.

³² SILVA, José Cláudio, da. *O pacto maldito e outras histórias de mortes*. Casa do novo auto. 1959, 66 p.

³³ Obra com poemas que foi lida *on-line* porque é um livro com direitos autorais e na versão impressa. Na divulgação, o leitor encontra apenas partes do livro acessíveis: CASTRO, José. *A marreca Rebeca*. Editora Paulus (únicas informações encontradas sobre a obra).

³⁴ ANÔNIMO. *João e Maria*. Virtual Books, 2000, 8 p.

4 LER COMO ATIVIDADE MEDIADORA DO CONHECIMENTO E OS PERCURSOS DO LEITOR

Neste capítulo, pretendo tecer meu discurso tomando como base os dados da pesquisa e os *outros* discursos presentes nas obras lidas, nas vozes ouvidas em aulas, palestras e seminários para compreender os percursos do leitor. O primeiro núcleo temático da pesquisa foi desenvolvido no capítulo anterior; trata-se do percurso da pesquisadora e da mediadora como atividade humana desenvolvente. O terceiro núcleo temático refere-se ao percurso do leitor e o papel do *outro* na mediação do conhecimento, que será abordado no próximo capítulo. Analiso, nesse capítulo, o segundo núcleo temático da pesquisa que trata das estratégias do leitor ao ler obras literárias no tablete. Esse núcleo se organiza em cinco categorias e tem a intenção de compreender e mapear o comportamento do leitor e o papel da escola neste processo: pistas, informação visual e não visual, escolhas, previsão, leitura silenciosa e em voz alta.

Devo esclarecer que, ao final do capítulo, trato um pouco da confusão presente nos *sites*, que incluem na categoria literatura infantil, livros que, na realidade, não se enquadram neste gênero. Outro aspecto que abordo rapidamente é a leitura silenciosa *versus* leitura em voz alta, como apareceram na pesquisa e a análise das suas ocorrências.

Toda a análise se baseia na concepção de leitura como compreensão, como ato responsivo (BAKHTIN, 2011). Dialogo com os dados da pesquisa, meus conhecimentos e os teóricos estudados, na busca de compreender os percursos das crianças participantes da pesquisa. Bakhtin (2011), ao propor o conceito de dialogismo, pregou o fim do monologismo, da palavra autoritária e acreditava na existência e na convivência de várias vozes que se entrecruzam e remetem para um ideal de liberdade humana. Se, para Bakhtin, a linguagem permeia toda atividade humana, em todos os campos, o dialogismo propõe que o discurso próprio e o do *outro* se formem por *outros* diálogos, por outras vozes; a subjetividade de cada ser se dará a partir das relações intersociais, como vozes que inserem o indivíduo no discurso da cultura. Foi a ideia de dialogismo, de vozes entrecruzadas, que motivaram minhas escolhas, minha fixação em determinados aspectos do percurso do leitor, na busca de perceber essas vozes.

A escolha da leitura literária infantil de uma obra completa tem como base o conceito de leitura como atividade humana, que permite ao leitor se apropriar dos discursos de *outros*

interlocutores de agora, de ontem, dos interlocutores presentes no tempo, nas obras, nos discursos da vida humana. Parti da premissa de que ler é atribuir sentidos ao texto verbal, então ler não podia ser apenas decodificar letras em sons, porque, ao decodificar, a criança faz uso de uma técnica a serviço do discurso, da linguagem, e não pode ser confundida como leitura. Tinha como suporte para minhas escolhas e reflexões autores como Bakhtin (2005; 2011), Foucambert (1997) e Smith (2003). Para esses autores, ler é compreender, e eles pensam o sentido como produto não solitário, mas como algo que se dá com o *outro*, como diálogo com os discursos da cultura humana.

Considero que, ao ler um texto, o leitor traz toda sua vivência, toda sua biblioteca mental. Todas as obras lidas, ouvidas, assistidas são levadas para a leitura, o que possibilita um verdadeiro diálogo com o autor, e a atribuição dos sentidos ao texto. O sentido do texto não é único. Cada leitor como sujeito subjetivo traz consigo discursos da cultura humana, que se entrecruzam com os do autor e constroem novos discursos, novos sentidos. Os sentidos são como uma bola de neve; quanto mais neve maior a bola, quanto mais obras lidas, mais possibilidade de sentido. Portanto, o sentido do texto lido hoje também será levado para a construção dos sentidos de *outros* textos que serão lidos, formando uma rede, uma teia do discurso que, em um contexto distanciado do contexto mediado, comporá a compreensão e o diálogo com *outros* discursos.

Em decorrência disto, ler obras literárias também remete ao conceito de compreender obras literárias, tendo em vista que a literatura traz consigo muitas vozes, a do leitor com sua palavra e as palavras outras presentes na narrativa, que ajudam a ir tecendo o próprio discurso da cultura, promovem a aprendizagem e desenvolvem o homem subjetivo e genérico. Desta forma, o discurso não se forma pacificamente com a incorporação da palavra do *outro*, mas no diálogo da palavra própria com as palavras outras, porque o conhecimento se desenvolve pela atividade mediada pelo texto.

Ao escrever este texto, trago comigo muitos diálogos construídos a partir de livros, textos lidos, ouvidos, debatidos. Ao escrever, o diálogo se intensifica com os textos lidos, com as respostas encontradas, com os possíveis leitores do texto, na busca de antecipar suas possíveis perguntas. Ler uma obra literária é dar-lhe sentidos, travar diálogo com homens de muitas épocas e lugares que dialogaram com seu tempo, com seu passado e com o futuro. O futuro do passado é o nosso presente. Assim, é muito importante a apropriação da cultura pelas novas gerações.

Antes de analisar as categorias, retomo um aspecto importante referente aos leitores da pesquisa, ou seja, os usos que fazem do computador no cotidiano. Logo no primeiro encontro realizei entrevista com os alunos e uma das perguntas foi relacionada ao que eles faziam no computador. A intenção era saber os usos sociais realizados por eles e confirmar se não faziam uso do tablete:

Pesquisadora – O que você faz no computador?

João – Às vezes eu fico lendo um pouco e depois jogo.

(aqui a leitura era feita pelas páginas de jogos, para saber sobre eles e fazer escolhas).

Heloísa – Como não está funcionando direito a internet, eu jogo, sabe aqueles joguinhos que você grava, lá, já vem no computador? Jogo de desenhar, eu fico desenhando bastante.

Rafael – Brinco como que mais tenho paciência, o de cartas.

(Entrevista, 15/05/2013)

No trecho acima, fica claro o uso cotidiano do computador pelas crianças para jogar, o que confirma a necessidade de ensino de outros usos da tecnologia, especialmente para apropriação cultural. Não bastam que os livros estejam acessíveis em *sites*, uma vez que as crianças precisam aprender também o ato de ler obras digitais. Tornar acessível a tecnologia seria possibilitar que cada criança soubesse usar o instrumento e o suporte digital para apropriação da cultura.

A pesquisa foi de curta duração (por tratar-se de mestrado), assim, só foi possível organizar uma ação que favorecesse a introdução dos alunos neste universo dos livros digitais, mas permitiu a introdução às obras digitais virtuais, porque nenhuma das crianças havia lido obras literárias no computador. Foi apenas uma iniciação, porque navegamos por alguns *sites*, baixamos livros, construímos nossa biblioteca digital virtual, tudo em apenas 10 encontros. Seria possível um trabalho mais longitudinal com as crianças na descoberta de novas obras literárias caso o tempo fosse maior. As crianças descobriram durante os encontros outra possibilidade de uso do computador, que não fosse apenas para jogar.

A escola tem papel importante em ensinar a criança a ler obras literárias nos vários suportes existentes e a literatura é a materialização, a palavra viva, o enunciado que “é de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113). A atividade mental do sujeito é social e não apenas ato individual interior. Refletiremos mais tarde sobre a leitura, as estratégias importantes de serem aprendidas pelas crianças como as pistas, escolhas, saltos, projeção, ligação das informações visuais e não visuais, entre outras, para que se tornem leitoras autônomas.

Quando aprendem estratégias de leitura, o *outro* está presente em todo processo, nos fazendo crer que a autonomia passa pela relação com o social, porque é pelo *outro* que o homem se forma subjetivamente. A seguir, trago elementos presentes na pesquisa que me auxiliam a entender a criança e seu processo de se tornar leitor de obras literárias com uso do tablete como fonte de apropriação cultural e desenvolvimento contínuo. Entender os percursos do leitor é o desafio.

4.1 Pistas e sinais utilizados pelo leitor

Um leitor busca pistas nos textos tendo como fim construir sentidos. Após baixarem os livros para compor a biblioteca digital, as crianças eram livres para iniciar a leitura de uma obra, para desistir, para percorrer os olhos, sem perderem o objetivo de, ao final de cada encontro, socializarem suas leituras com os colegas.

Nos encontros, as crianças buscavam um título que despertava interesse ou curiosidade, e, ao abrir o livro, se deparavam com alguns aspectos que lhes faziam desistir ou prosseguir, tais como, muitas páginas, poucas ilustrações, assunto desinteressante ou até mesmo o título, que remetia a um tema que era desenvolvido de forma diferente da expectativa inicial da criança. O trecho abaixo destaca a comanda para a escolha de obras,

Iniciamos o segundo encontro, com a retomada do *site* navegado na aula passada www.dominiopublico.com.br. Conversamos sobre as atividades propostas para o dia: pesquisar e baixar as obras que tivessem interesse em ler; depois poderiam lê-las ou não. O primeiro momento era apenas de coleta de obras para comporem a biblioteca digital do grupo.
(Diário de Bordo, 22/05/2013).

A escolha do *site* citado acima ocorreu por se tratar de um *site* oficial brasileiro, que não possuía muitas obras disponíveis, mas era de fácil navegação porque o objetivo era que aprendessem a pesquisar, manusear o tablete, baixar e ler livros. Ler no tablete era uma atividade nova para eles. Para Foucambert (1997), “aprender a ler é, então, aprender a desenvolver e a operar um programa de leitura para cada novo contato com um texto” (FOUCAMBERT, 1997, p. 117). Ler o texto digital no tablete era um novo desafio.

Pude observar a curiosidade dos alunos quando olhavam várias obras antes de fazer escolhas. Houve situação em que a criança olhava um livro, fechava, olhava outros títulos, para retomar um livro aberto anteriormente. Fazia escolhas porque buscava compreender as pistas presentes no título e nas páginas percorridas, já que “a leitura é uma questão de dar

sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons” (SMITH, 2003, p. 16).

Às vezes passavam rápido pelos títulos, em outras paravam, liam, voltavam, em busca de pistas para construir os sentidos. Quanto mais habilidade de leitura, mais pistas conseguiam perceber, menos fixação do olhar os leitores precisavam “uma vez que são capazes de coletar mais informações em cada fixação” (SMITH, 2003, p. 101). Conforme o tema, era perceptível a visão em túnel (SMITH, 2003) que se dá quando o leitor tem uma habilidade menor de ler a palavra e conectá-la ao texto, dar sentido. Mais necessidade de fixação, mais lentidão e menor compreensão são características da visão em túnel.

O número de fixação varia tanto de acordo com a habilidade do leitor quanto de acordo com a dificuldade da passagem que está sendo lida, mas não amplamente. Na verdade, a taxa de fixação estabelece-se por volta da quarta série escolar. (SMITH, 2003, p. 100).

Realmente, esta era a faixa etária dos alunos da pesquisa e as crianças demonstravam certa rapidez ao ler textos socializados ou temas de seu conhecimento e interesse. Aprender a ler passa pela construção de estratégias de leitor, como também pelo desenvolvimento de uma biblioteca mental de obras lidas e pela capacidade de ativar os conhecimentos na busca do sentido do texto lido.

O leitor ativa seus interesses, seus conhecimentos de mundo, suas indagações através de pistas, ou seja, de elementos do texto que lhe fazem sentido ou que buscam aprofundar o sentido, já que as pistas lhe permitem prever, e a “previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades” (SMITH, 2003, p. 35). Retomo aqui um trecho já citado anteriormente, mas o foco de análise agora é outro. Heloísa, no trecho a seguir, lia buscando pistas, saltava os olhos à frente, por isto, se perdeu no ponto em que lia,

De repente Heloísa me chamou, dizendo que havia se perdido na palavra *verde*³⁵, olhei no texto e não tinha *verde*; ela mesma encontrou onde parara dizendo que era na palavra *maduro*. (Diário de Bordo, 22/05/2013).

Heloísa estava em busca do sentido, porque ao ler buscava a compreensão, mesmo lembrando-se da palavra *verde*, que na realidade era um antônimo da que tinha visto quando interrompera a leitura; ao buscar a palavra, reconstruiu o fio da história e pode retomar, como se na busca da palavra *verde* encontrasse o sentido do texto e pudesse retomar a leitura. Para Koch (2010), a interpretação é algo que demanda hipóteses, operações mentais na busca de

³⁵ VIEIRA, Adelina Lopes. *O ramo verde*. Editora Univates, 2010, 2 p.

um sentido que ocorre *on-line*. Heloísa se perdeu porque fazia saltos em busca de pistas para compreender, usava uma estratégia de leitor.

Quando nos apropriamos do discurso pela leitura de forma *on-line*, buscamos marcas nos textos, marcas que ativem nossas estruturas mentais e que nos auxiliem na compreensão. Essas marcas se constituem como pistas para o leitor construir sentidos. Utilizamos estratégias para ativação do uso dos conhecimentos que estruturam nosso pensamento, na tentativa de sair da abstração do texto para a concretude do pensamento e as pistas se tornam estratégias. Ao buscarmos o sentido, extraímos dele uma compreensão que pode ir além da prevista pelo próprio autor.

No trecho abaixo, os alunos faziam uso do tablete para escolha de livros digitais virtuais e precisavam construir suas próprias estratégias de leitura e de percurso no suporte, em busca do sentido, do diálogo com o autor e com os outros textos já lidos. Assim, as crianças expressavam em voz alta o que pensavam. Rafael tentava se lembrar de um livro que ouvira anteriormente na roda de socialização. Heloísa fazia trocadilho com o nome do livro, na busca do próprio sentido do título. Tudo isto aconteceu enquanto manuseavam o tablete e navegavam no *site* em busca das obras que iriam baixar para a biblioteca.

Rafael - Aquele livro da *Rebeca*³⁶, o que é marreca mesmo?

Pesquisadora - A mulher do marreco, ela parece uma pata. Feminino.

Heloísa - Uma pata, a marreca de Rebeca, a Rebeca marreca.

Pesquisadora - Aqui você escolhe o livro, não aperte a tela, leia o título primeiro.

Heloísa - Já apertei.

João - O que é aquilo lá?

Rafael - Como é que baixa?

João - Ajuda ele. Pronto.

(Diário de bordo, 05/06/2013).

Rafael faz a pergunta e João, mesmo lendo outro livro, presta atenção e tenta compreender o que o colega pergunta. Heloísa olhava os títulos e depara-se com a palavra *marreca*. Perguntou para fazer a escolha de baixar ou não o livro. Estes diálogos aconteciam de forma muito rápida e ao mesmo tempo. No caso acima, havia dúvida de Heloísa sobre o que era marreca, se era uma pista do conteúdo da obra e tinha dúvida de como baixar o livro, mas não esperou a explicação e já apertou, baixando a obra. João e Rafael faziam suas escolhas ao mesmo tempo em que tentavam compreender e ajudar o colega. Este tipo de

³⁶ Obra com poemas que foi lida *on-line* porque é um livro com direitos autorais e na versão impressa. Na divulgação, o leitor encontra apenas partes do livro acessíveis: CASTRO, José. *A marreca Rebeca*. Editora Paulus (únicas informações encontradas sobre a obra).

comportamento de leitor que faz muitas coisas ao mesmo tempo se repetirá em muitos momentos da pesquisa. Em outros momentos serão retomados diálogos que se cruzam e entrecruzam em busca de pistas, sem que percam o sentido. No fazer docente este é um dado importante, o diálogo da criança não se dá apenas com seu texto, mas com o texto, o caminhar do colega, buscando pistas e agindo colaborativamente.

Mesmo ao se tratar do uso do tablete, do virtual, do *e-book*, as crianças buscavam a compreensão por meio de marcas e pistas. As pistas estavam presentes na escolha de obras, na leitura e na roda de socialização; eram meios para a construção do sentido. Koch (2010) entende que os textos se constituem com pistas, como chaves que devem ser descobertas pelo leitor. O autor, ao construir o texto, traz consigo outros textos, palavras outras, que se organizam na busca de uma tomada de posição. Um sentido que se faz na enunciação e constrói marcas que alinhavam o fio dialógico do discurso. São justamente estas marcas e pistas construídas pelo autor que o leitor busca.

No diálogo anterior, percebe-se a busca das pistas pela Heloísa ao tentar compreender o que era marreca e associar ao já ouvido ou não, para assim ver se lhe interessava ler o texto. Para os leitores da pesquisa, descobrir as pistas era descobrir as chaves do texto, na construção de seus próprios sentidos. Ensinar o aluno a fazer perguntas ao texto é uma estratégia para o ensino de leitura, porque, ao se ter perguntas, buscam-se elementos, sinais que ajudam a compreender. Foi muito importante a atitude de não interromper estas reflexões em voz alta, por compreender que elas ajudavam o aluno a aprender a buscar pistas com o colega que já usava esta estratégia. Aprimorar o uso das pistas e das perguntas ao texto foi possível nos momentos em que a criança fazia perguntas e era preciso voltar ao texto para auxiliá-la na busca de pistas. Isto era feito através de perguntas ao próprio texto.

As pistas do texto contribuíam na mediação entre leitor, autor e obra. O texto é composto de muitas vozes que se constituem em diferentes enunciados, que, por sua vez, compõem um novo enunciado na busca da construção de sentidos, na busca do diálogo constante com as vozes que tomam forma nos vários gêneros orais e escritos. “A construção dos sentidos no texto depende, em grande parte, das escolhas que ele realiza” (KOCH, 2010, p. 93).

Na leitura com uso do tablete, os alunos rolavam as páginas na tela, voltavam para as páginas anteriores, rolavam novamente para o ponto em que estavam lendo. Rolavam pelas páginas na busca, na construção dos sentidos. Voltavam ao ponto em que construíram

hipóteses ou que lhes possibilitava inferir os sentidos das páginas subsequentes. Rolavam a tela na busca de indícios, de pistas do desenrolar da história, para estabelecer ligação do fio da meada do discurso, no diálogo com o autor. A seguir mostramos trechos em que os alunos liam em busca do sentido e rolavam o texto em busca de pistas,

Observando os três se movimentarem, rolares a tela, a impressão que eu tinha era que não estavam compreendendo o texto ou até mesmo que não estavam lendo. João e Heloísa terminaram e Rafael disse que ainda não havia lido tudo; aguardamos um pouco enquanto os dois que já haviam terminado continuaram a folhear o livro no tablete.
(Diário de Bordo, 22/05/2013).

Rolar as páginas, subir e descer os olhos pelo texto são percursos de um leitor que busca pistas, que cria perguntas e não lê de forma linear. Navegando pelo texto ele constrói o sentido do texto. As crianças não estavam desatentas, liam e movimentavam a tela em busca do fio dialógico do discurso, do sentido.

O trecho abaixo se refere ao primeiro contato na pesquisa dos alunos com o tablete. Acessamos o site www.dominiopublico.com.br. Inicialmente, foi selecionada uma obra para lermos porque eles não sabiam manusear o tablete e a escolha de uma obra comum facilitaria a orientação do passo a passo para acessar, escolher, baixar e ler o texto. Foi proposto inicialmente o livro *A festa no céu*:

Leram *A festa no Céu*³⁷ e durante a leitura cada um se comportou de uma forma diferenciada. Rafael acertou o suporte do tablete para que ficasse em pé na sua frente e ia apenas virando as páginas com os dedos. João punha as duas mãos na cabeça e a mantinha abaixada com o tablete na mesa. Às vezes subia e descia o texto, e muitas vezes, tive dúvidas se ele estava lendo ou apenas movimentando o texto na tela. Heloísa mexia uma mão na cabeça, depois levantava o tablete com a outra, girava na horizontal, na vertical, e perguntava o que era *se esgueirar*. Pedi que voltasse o texto e lesse novamente o trecho em que aparecia se esgueirar. João escutou o trecho lido por ela e explicou o que significava.
(Diário de Bordo, 15/05/2013).

Ao mesmo tempo em que liam, as crianças aprendiam a manipular o tablete. Na leitura, as mãos podiam ficar livres, porque o tablete tinha uma capa que permitia que o livro pudesse ficar em cima da mesa enquanto liam. A pergunta de Heloísa para compreender uma palavra, a intervenção para que voltasse ao trecho do texto e a resposta de João, proporcionaram a primeira surpresa da pesquisa.

³⁷ Folclore brasileiro (anônimo). *A festa no céu*. Virtual Books, 2003, 8 p.

Surpresa, espanto. Os percursos de cada criança eram apropriados pelas outras. Elas conseguiam ler, prestar atenção como o *outro* manipulava e ainda contribuir com o colega para a atribuição de sentidos. Este dado foi muito importante porque os percursos do leitor são também percursos com o *outro*. Não dá para pedir para os alunos pararem de conversar durante a leitura porque estão se apoiando no colega para ler o que ainda não conseguem sozinhos. A conversa gera as trocas, as perguntas, as respostas e as pistas para o *outro* conseguir compreender.

Os dedos das crianças quando tocavam a tela eram ágeis, rápidos, como se o pensamento estivesse vasculhando o escrito na busca de pistas; liam silenciosamente, mas na socialização atribuíram sentidos, conseguiam estabelecer o diálogo com o autor e construir fios de compreensões.

O leitor, ao passar os olhos pelas páginas, usa seus dedos de forma ágil para rolar e voltar, então, faz escolhas, antecipações, seleções na busca do objetivo de atribuir sentido e responder a suas indagações. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todos as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 42). O diálogo é também a compreensão, o fio entre leitor e autor,

A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 137).

As pistas são a contrapalavra porque elas permitem ao leitor dar saltos pelo texto em busca do sentido. Quanto mais o leitor consegue realizar saltos de leitura pelo texto, mais rápida é a compreensão. Essa ação de saltar pelo texto em busca de pistas que buscam responder a novas perguntas é uma ação aprendida e a escola tem papel fundamental em pensar e consolidar práticas de ensino que favoreçam as práticas sociais de leitura e do desenvolvimento de um leitor em eterna formação, cada vez mais autônomo.

O exercício da autonomia passa pela busca de objetivo, pelo que se quer escolher. Na situação abaixo, o aluno tinha claro que queria baixar o livro para ter e ler em sua biblioteca, por isso rejeitou a orientação de ler na tela. Foi coerente a decisão dele porque ele tinha um plano, o de compor sua biblioteca para poder ler depois de baixar o arquivo, e ler na tela não vinha ao encontro de seu objetivo:

Rafael não conseguiu baixar um livro, então me chamou e solicitou ajuda.
Eu respondi:
– Este livro do dragão dá para ler na tela, não dá para baixar.

Rafael:
– Então não quero.
(Diário de Bordo, 19/06/2013).

Compreender as escolhas dos alunos favorece a própria intervenção da mediadora, que, no caso acima, era apenas a de esclarecer que o livro não poderia ser baixado. A ideia da construção do sentido como algo *on-line*, imediato, gera um percurso diferente para cada leitor. Na *internet*, com o uso de textos *on-line*, há a possibilidade de *links* e de diferentes percursos. O leitor pode interromper a leitura e buscar novas informações, que, a meu ver, oferece duas faces, uma de maior autonomia e novas possibilidades na busca do sentido do texto. A outra é a de que o leitor construirá um sentido sobre o tema, mas perderá de vista o autor do texto inicial sem buscar as pistas para descobrir e atribuir sentidos no próprio texto.

Será que perder o foco da busca para ampliação dos sentidos seria autonomia? Talvez não, porque a palavra *outra* em determinado texto permite ao leitor o diálogo constituir-se com o *outro*. Todavia, caso não foque no tema, perderá o desafio das descobertas. As pistas ajudam o leitor na construção do sentido *on-line* e novas perguntas favorecem não perder-se no texto.

Importante para compreensão é a velocidade de leitura, que é algo que se constrói nas relações do leitor com os livros e com o mundo. Relaciona-se com a rapidez em buscar pistas, fazer perguntas ao texto, encontrar respostas e saltar como se o pensamento saltasse. Assim, não é necessário hierarquizar o leitor em bom, médio ou mal, mas ter a intenção de pensar no ato de ensinar e organizar o ensino de forma que possibilite aventuras na leitura literária. Ensinar a encontrar pistas, fazer perguntas, saltar pelo texto em busca de seu sentido é construir muitos mapas e roteiros de leitura.

O livro impresso ou digital tem na palavra escrita o pensamento do autor que dialogou com muitos outros autores. No contato com muitas obras, o leitor construiu o fio dialógico com outros textos. A escola pode ser este espaço de diálogo com muitos textos, obras, autores, destarte possibilita que todos se desenvolvam e assim, muitas aventuras literárias são possíveis.

4.2 Informação visual e não visual: mecanismos de leitura

A busca de pistas pela criança concerne a ativação dos conhecimentos que a criança possui para tentar construir o sentido do texto lido. O livro é a materialização do pensamento do autor através da palavra escrita, que, por sua vez, se constituiu com muitos outros pensamentos ao longo de sua história até se concretizar no livro, no texto literário. Ao ler a criança precisa desenvolver estratégias na tentativa de unir os discursos presentes em seu pensamento, suas experiências de leitor com os discursos do autor e atribuir sentidos ao texto.

Para Bakhtin (2011), a literatura é como palavra sobre palavra. Nos momentos de leitura, nas trocas com os outros e na socialização, cria-se a possibilidade de novas fontes que ajudem o leitor a compreender o escrito, assim, cada criança constrói seu acervo mental para desvendar o mundo pela palavra literária. Ser leitor é saber ativar o pensamento em busca de informações armazenadas para construir a compreensão e percorrer os inúmeros caminhos possíveis. Ser um leitor depende muito dos textos apropriados e de como ativá-los na busca do sentido, do silêncio para escutar o pensamento do *outro*. Os olhos são suporte para entrada do texto gráfico, mas a leitura se dá no pensamento. Quanto maior o acervo do leitor, mais condições ele terá de percorrer as páginas dos livros, de desvendar a palavra escrita e o pensamento materializado no texto, e assim, construir o sentido. Para percorrer os caminhos, ele mesmo traçará o objetivo de compreender a palavra do *outro* por suas próprias palavras.

O leitor autônomo é capaz de ler no silêncio de seu quarto, da biblioteca, como também compreender um seminário, uma palestra. Ser leitor é conseguir ativar o pensamento para compreender tanto o texto escrito nas diversas situações em que os gêneros do discurso aparecem na vida.

Qual o papel dos olhos na leitura? Tomo por referência Smith (2003), por entender que o dialogismo também está presente na análise do pesquisador, que deve buscar dialogar com muitos autores na tentativa de compreender o que está diante dos olhos. Smith é um pesquisador que escreveu na década de 70 do século passado, mas traz importantes aspectos para compreender o processo de construção do leitor. Se Bakhtin (2010) contribui para entender a importância do social, do diálogo, Kock (2010) e Smith (2003) contribuem para compreender a subjetividade da leitura, como cada leitor constrói seu próprio processo. Ao tomar Smith (2003) para investigar o percurso do aluno, é possível observar como o aluno

compreende e, com isso, entra em questão o próprio processo de mediação e o próprio papel do educador de organizar um ensino intencional.

Informação visual é o que está diante dos olhos, ou seja, a forma gráfica do texto, e a não visual a que está no pensamento, que corresponde a todo acervo mental do leitor. Na leitura, os olhos são meios usados pela mente humana para atribuir sentidos ao texto, “ler é atribuir sentido por meio dos sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana” (ARENA, 2010, p. 242). Pelos olhos o texto é visto, mas é pelo pensamento que se ativa a capacidade de selecionar, de antecipar para compreender, “quanto mais o cérebro é capaz de utilizar a informação não-visual, mais podemos ver” (SMITH, 2003, p. 93).

Se nos atentarmos apenas ao papel dos olhos não leremos, mas decodificaremos as letras em sons. A informação visual é um meio para leitura, que utiliza as informações não visuais para compreender o texto visualizado pelos olhos. “Não somente o que vemos, mas nossa convicção de ver são coisas facilitadas pelo cérebro” (SMITH, 2003, p. 91), “quanto mais o cérebro é capaz de utilizar a informação não-visual – mais podemos ver” (SMITH, 2003, p. 93). Smith (2003) usa a palavra cérebro, mas o termo pensamento é mais abrangente e está teoricamente mais próximo de Vigotski (2000). O cérebro é um aparato biológico, mas seu uso social e cultural é pensamento.

Quanto menos informação não visual, mais difícil será a compreensão, isto gera o que Smith (2003) chama de visão túnel, aquela em que o leitor, por focar cada parte da palavra ou do texto, não consegue compreender. Como precisa muito da informação visual, o olho demora muito para enviar ao cérebro o que recolhe e dificulta a construção de sentidos, porque “a visão de túnel é um resultado da tentativa de processar demasiada informação visual” (SMITH, 2003, p. 93).

Um excesso de informação visual leva à lentidão para o envio da informação ao cérebro, o que dificulta ao pensamento identificar, fazer escolhas, tomar decisões. Quanto maior for o número de informações não visuais, mais fácil se torna a situação para a mente fazer escolhas porque as alternativas ficam mais reduzidas. Quanto menor for o número de informações não visuais, haverá mais alternativas, o que demanda mais tempo para tomar decisões para compreender.

Como a informação visual é rápida, mais ou menos um segundo, não demora muito para desfazer-se, e quanto mais se precisa da informação visual, mais difícil e mais lenta será a compreensão. Lemos, segundo Smith (2003), por saltos rápidos, irregulares; os olhos se

movimentam rapidamente. A construção do sentido, da compreensão, faz uso de indícios, o que, para Smith (2003), é a busca da *identificação mediada da palavra*, isto é, a compreensão a partir de perguntas, de indícios no contexto do texto, da analogia com outros textos.

Os saltos só são possíveis com as informações não visuais e com as perguntas do leitor ao próprio texto. Podemos dizer que as perguntas levam à procura de pistas, que geram novas buscas de respostas, que levam o leitor a saltar pelo texto, conforme constrói o sentido. Compreender demanda do leitor a ação de buscar pistas, ativar os conhecimentos já existentes, saltar, fazer escolhas para responder as perguntas que fez ao texto. Tudo muito rápido para organizar a trama do discurso. Assim, “quanto mais as crianças leem, mais aprenderão a ler, [...] quanto mais as crianças são capazes de ler – ou são ajudadas a ler, mais provavelmente descobrem e estendem estas estratégias por si mesmas” (SMITH, 2003, p. 178). Aqui há dois elementos importantes, a ajuda do *outro* e o desenvolvimento de estratégias, isto é, ser leitor demanda aprender com o *outro* a desenvolver estratégias de leitura. Muitas vezes as crianças não leem por considerarem que muitas páginas demandarão muito tempo e por isso não compreenderão. Neste momento a mediação do educador é de suma importância, pois pode ajudá-las a criar perguntas e a encontrar pistas para desvendar o texto.

No trecho abaixo, os alunos discutem um livro que escolheram pelo título, mas, ao abrirem, verificarem que eram muitas páginas, o que, para eles, demoraria uns 200 anos. Para os alunos, duzentos anos é muito tempo, mas não é um tempo cronológico, mas um tempo de se fazer leitor, isto é, o livro, no momento, é incompreensível para ele. A ideia de tempo pode não estar bem construída na criança, mas ao dizerem que levará duzentos anos sinalizam que é algo muito difícil, muito distante de onde estão hoje. As próprias crianças conseguem avaliar os livros que ainda não são capazes de ler sozinhas.

O leitor só realiza uma leitura compreensiva quando o que lê faz sentido, quando o que lê é compreendido, e quanto menos ele conecta a informação visual com a informação não visual, mais ele utiliza a visão em túnel que não favorece a compreensão, porque não consegue estabelecer o fio entre as pistas, entre os saltos, entre as escolhas e as respostas encontradas, e tem como fruto a dificuldade de compreensão, uma vez que “a leitura é mais fácil quando faz sentido, e o aprendizado da leitura é também mais fácil quando faz sentido” (SMITH, 2003, p. 179).

Aqui está diálogo anunciado há pouco:

Rafael - Olha o tamanho da letra³⁸, cinco destas páginas já dá um monte.
 João - 209 páginas!!
 Rafael - Olha o tamanho da letra, não vamos ler; cada página é deste tamanho!!!
 Heloísa - Se fosse um bebê para ler demoraria uns duzentos anos.
 João - Daí ele já ficava adulto
 Rafael - Dá até para morrer.
 João - Ninguém vive 200 anos.
 (Diário de bordo, 26/06/2013).

Como visto anteriormente, duzentos anos remete a algo inatingível, porque a criança sabe que não vivemos duzentos anos, e ler um livro muito grande, só com texto escrito, demandaria muito tempo. Aqui a questão não é o número de anos que levaria para ler, mas a própria ideia do leitor, do tempo que levaria. Talvez um tempo que ele não tenha no momento, por não ter interesse e desejo em ler algo que demande tanto tempo e trabalho.

Lemos com nosso acervo de experiências anteriores de leitor, e se ler é ativar os conhecimentos já existentes no pensamento do leitor para satisfazer a determinados interesses e objetivos, podemos concluir que lemos para ampliar o próprio conhecimento já existente, para responder a perguntas. Só lemos com o que já temos e o que já temos é que nos permite ler.

O número de páginas, a quantia de texto escrito e a ausência de imagens são elementos importantes no crivo, na escolha do livro baixado. Houve outro momento, em que se depararam com um livro que julgaram ser grande, por ter muitas páginas e por não ter quase imagens,

Rafael – Deixe-me ficar segurando o tablete. Tudo isto³⁹? *Vixe*, 11 páginas, do 0 ao 11,
 Heloísa – Não acredito, fui enganada por um livrinho, pensei que era uma página, não acredito.
 Pesquisadora – Olha como é o *site*, veja como é, tem várias histórias.
 Rafael – Vou ver *A festa no céu*.
 Heloísa – A gente já viu, foi a primeira coisa que a gente leu.
 Rafael – Eu sei, mas eu quero.
 (Diário de Bordo, 05/06/2013).

Mesmo o texto considerado grande pelo aluno, ele já o conhecia, assim, sabia que tinha elementos para ler, tinha perguntas, mas também tinha muitas respostas, portanto, um desafio que não demandaria duzentos anos. Acredito que o número de páginas estava ligado à

³⁸ CHAGAS, Claudiomar Barbosa. *A montanha dos Magos*. Virtual Books, 2000, 209 p.

³⁹ GENEROSOS, Geraldo Peres. *A minhoca e o João de Barro*. Virtual Books, 2000, 11 p.

difficuldade de construir sentido quando se tratava de um texto longo, de ligar o fio dialógico que se estende para além dos textos que estão acostumados no dia a dia. O que não deixa de ser uma forma de refutar determinadas obras. Aqui há um elemento importante da mediação, o de oferecer obras que, mesmo enquanto desafio, o leitor tenha elementos para compreendê-la. Posteriormente, veremos o papel das rodas de socialização na criação de interesses e perguntas que desafiem o leitor na busca de compreender um texto com muitas páginas e sem imagens.

Não eram crianças que não gostavam de ler, pelo contrário, liam três, quatro obras no encontro, mas liam obras com determinada quantia de texto escrito. Quando observavam a quantidade de páginas, outros critérios apareciam como figuras e tamanho da letra. As obras digitais, por serem de domínio público, remetem a obras com mais de setenta anos ou de autores do presente que a tornam pública e, por não visar lucro, não possuem os recursos gráficos de uma editora, o uso de imagens e ilustrações é restrito. Algumas obras não possuem ilustrações, e quando possuem, são em preto e branco. Este era um obstáculo, pois textos com poucas imagens, em preto e branco, fugiam dos tipos de obras lidas por eles. Talvez tenha sido algo aprendido pela própria relação social com obras de um determinado padrão. Os textos literários impressos existentes na escola para este público de até dez anos são coloridos e com muitas imagens. Em outro momento, neste mesmo capítulo, veremos uma obra complexa que dois alunos leram, talvez porque o interesse estava além dos olhos e tenha sido mais relevante do que o padrão de textos lidos até aquele momento.

Descer e subir as páginas do livro digital, rolando de uma página para outra são formas de buscar a ligação do pensamento com o escrito, por isto subiam e desciam em busca de palavras que lhes ajudassem a construir os sentidos. Em outro trecho, Heloísa escolhe uma obra que considera grande e percorre o texto para decidir se enfrenta o desafio:

Heloísa, ao baixar *As abelhas e as formigas*⁴⁰ percorreu o texto várias vezes do início ao final, do final para o começo, olhando figuras, número de páginas do livro, antes de iniciar a leitura propriamente dita. Então me chamou e disse:

– É bem grande, acho que vou tentar ler.

Leu o livro todo, sempre fazendo o ir e vir entre as páginas.

(Diário de Bordo, 29/05/2013).

Novamente, fica visível como a leitura tem início com o olhar investigativo para a capa, as imagens, o número de páginas, não que a criança não goste de ler, mas o desafio de

⁴⁰ HECK, Lenira Almeida. *As abelhas e as formigas*. Editora Univates, 2012, 27 p.

ler é que leva a criança a ler uma obra que acha difícil ou grande demais. Quando ela disse que tentaria, havia nas entrelinhas um pedido, no qual ela contava com o apoio da mediadora caso se tornasse muito difícil. Não foi necessária intervenção, porque ela mesma foi e voltou pelas páginas do livro, até terminar a leitura. Na literatura, ela tinha o *outro* que lhe permitira o diálogo (BAKHTIN, 2010), mas sabia que a educadora estava ali, caso precisasse.

Algo importante na pesquisa foi perceber que eu não era sempre o *outro*, ele poderia ser o professor, o colega, o autor, mas eu era importante para deixar que os *outros* tomassem forma e lugar na sala de aula. Logo abaixo, pode ser visto um trecho em que o *outro* é a pesquisadora, que intervém para que Rafael possa desenvolver uma estratégia de leitura, a de fazer perguntas ao texto e buscar respostas, a busca da construção do sentido no próprio texto. Ao fazer perguntas ao próprio texto, a criança imita o adulto:

Rafael: – O que é *das aves*?

Pesquisadora: – Vamos ver?

A Pesquisadora lê o parágrafo todo novamente e explica para que ele perceba que o sentido está no contexto, que, para entender uma palavra, tem de considerar o contexto. Ele compreende e segue a leitura.

(Diário de Bordo, 22/05/2013).

Neste momento, a pesquisadora ensina o aluno a imitá-la. Vigotski (2005) defendeu a imitação como caráter humanizador. Imitação para Duarte (1993) está no centro do conceito de ZDP, porque “abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto” (DUARTE, 1993, p. 95). O papel da mediação fica mais claro quando pensamos na imitação como processo humanizador, uma vez que o homem ensina ao outro os processos de uso dos objetos.

A imitação não tem caráter reprodutivista, mas de aprendizagem. Duarte (1993, p. 93) elucida a questão ao destacar que “para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são os produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade de que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. Aprender a ler um texto literário requer se apropriar dos procedimentos de leitura, e o professor e o colega são mediadores que ajudam o leitor a imitar um leitor que já lê sozinho. Ao aprender os procedimentos de leitura, imitando o outro a fazer perguntas, buscar pistas, a criança se apropria dos traços essenciais do objeto, se torna mais autônoma e pode fazer sozinha, o que fazia com ajuda.

Ligado aos procedimentos escolares, mas não restrito à situação escolar, está o mecanismo de *imitação*, destacado explicitamente por Vigotsky. Imitação,

para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. (OLIVEIRA, 2009, p. 65, grifo do autor).

Cada aluno da pesquisa trazia para o texto o seu conhecimento de vida, de mundo, dos textos vividos, suas experiências de leitura e de vida, que Smith (2003) chama de conhecimentos prévios, mas preferimos chamar de acervo mental ou até mesmo de biblioteca vivida (GOULEMOT, 2001), no sentido de textos verbais ou não que a criança se apropriou na vida. Não basta decodificar para compreender, mas aprender a dialogar com o texto escrito e com o acervo mental, com os *outros* textos presentes em nosso pensamento.

A palavra literária, ao ser subjetivada, é internalizada pelo sujeito singular; que dá a entonação ao discurso ao se apropriar dele (PONZIO, 2010). Portanto, aprender a dialogar com o texto precisa ser ensinado, e a imitação (DUARTE, 1993) é uma das formas que a escola pode utilizar. Aprender a imitar um leitor mais experiente é aprender a criar perguntas, buscar pistas, saltar, fazer escolhas em busca do sentido. Fazer escolhas tem muitas facetas, uma delas é escolher a obra. Quem escolhe o livro literário, o professor ou o aluno?

4.3 Escolher e refutar: mecanismos de leitura

Outro ponto importante é a relação entre quem lê e quem escolhe o que será lido. As obras lidas na escola geralmente partem da seleção do professor, que dita o quê, quando e de que forma será feito com o que se leu. Refutar é uma atitude importante para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Saber o que o aluno já sabe sobre o assunto tratado na obra, contextualizá-la, trazer novos elementos que ajudem a compreendê-la e proporcionar espaços de troca em sala de aula, são ações importantes para ampliar as possibilidades de compreensão pelas crianças.

Assim, o professor pode organizar o ensino de forma a ajudar o leitor a buscar o fio entre a sua teia do discurso e o discurso do autor, o que pode possibilitar novas aprendizagens, novas possibilidades de diálogo com a cultura humana. Para navegar, é preciso organizar o roteiro; na escola é preciso ensinar a navegar pela literatura, logo, a traçar os roteiros de viagem.

O projeto do professor que quer ensinar seu aluno a navegar pela literatura passa a ser o de permitir ao leitor desenvolver muitos trajetos, sozinho, com o *outro* e a partir do *outro*, cujo roteiro prevê paradas além do tempo presente, também no passado e no futuro. Escolhendo suas leituras as crianças mostram o que já sabem e o que ainda precisam de ajuda para lerem sozinhas, assim, “as próprias crianças devem julgar se os materiais ou atividades são demasiadamente difíceis ou entediantes” (SMITH, 2003, p. 247).

Ter a possibilidade de escolha envolve mais o leitor. Ele se sente livre para buscar, pular, saltar, abrir e fechar obras sem medo de ser advertido ou de não corresponder à expectativa do professor. Na realidade o papel da mediadora é ajudar, se necessário, ouvir a história contada nas rodas e auxiliar na construção da biblioteca digital. A liberdade de escolher as obras faz com que tenham mais autonomia enquanto leitores, pois, como diz Azevedo (2005, p. 1), “livros de ficção e poesia deveriam ser encontrados em livrarias e bibliotecas, escolhidos espontaneamente pelo leitor e lidos em casa ou qualquer lugar”.

As crianças, ao iniciarem a leitura de uma obra que estava muito difícil, ou melhor, distante da ZDR, podiam desistir da leitura, e não eram obrigados a ler se não gostassem. Esse procedimento de poder escolher é muito diferente das práticas correntes no cotidiano da escola, quando uma obra é estabelecida para toda a classe ler ao mesmo tempo.

O aluno, quando buscava um livro, fazia escolhas. O título lhe dava indícios de algo que queria saber. Ele buscava os indícios na capa, no autor, no título e no texto, tudo visando o diálogo entre leitor e livro. As escolhas na realidade se constituíam como ganchos na teia dialógica rumo à busca do sentido. Teia porque um fio não se desliga do fio já existente, e assim que o leitor investe na leitura, o diálogo se constitui como a busca, o sentido, que é o fio do texto que se liga à teia de conhecimentos de leitor. Quando não há ligação entre o fio do autor, com o fio do leitor, o leitor desiste, refuta. Refutar, portanto, é indício de não possibilidade de se estabelecer diálogo com o conhecimento de mundo entre o leitor e o autor. Isso é muito importante, pois não existe incapacidade do leitor, mas fios e tramas a se ligar, organizar e então, compreender.

Abaixo, no diálogo entre os alunos, as crianças gostam de trocar suas impressões sobre o livro, no caso, o número de páginas, que é um dos elementos que eles utilizam para refutar o livro. Rafael e João ficaram muito curiosos com o tema *diabo*⁴¹, então, mesmo achando que o livro era longo, enfrentaram o desafio de ler e contar. Como era longo, não podiam prestar

⁴¹ SILVA, José Cláudio. *O pacto maldito e outras histórias de mortes*. Casa do autor. 1959. 66 páginas.

atenção em muitos detalhes e, às vezes, na socialização, se perdiam na história. Então, eles se ajudavam e se apoiavam no livro para contar, pautando-se na “atitude do leitor, orientada pelo professor que sempre tenta atribuir *um* sentido e não o sentido” (ARENA, 2010, p. 245).

Rafael e João abrem o livro do Diabo, percebem que tem muitas páginas e várias histórias. Discutem um pouco porque o livro é grande, não tem figuras, só texto. Olham para mim, dizem que vão tentar e juntos escolhem qual das histórias iriam ler:

João – Escolhe você.

Rafael – Não, pode escolher. Vamos ver os títulos.

João – Você escolheu o livro, pode escolher a história.

Rafael – Bom, o Diabo.

Giram as páginas rapidamente pelo texto, da primeira a última página.

Rafael – João, espera, vamos ver quantas páginas?

Sobem rapidamente as páginas.

João – Ih! Não tem número nas páginas.

Descem novamente rapidamente à procura do título. Encontram, percorrem o texto até o final e voltam para ler. Rafael gira as páginas. Leem em voz alta. João ri bastante, Rafael começa a rir. Leem juntos revezando, um lê um pouco com os olhos enquanto o outro lê em voz alta. Sempre o que lê em voz alta termina depois. Falei que eles podiam ler em silêncio, mas decidiram que iriam ler revezando a voz alta e o silêncio.

Durante a leitura perguntam certas palavras: *lisonjeado*, *carrancudo*. Peço para lerem o trecho em que se encontra a palavra e explico a partir do próprio texto.

Heloísa termina de ler o livro, vê a foto da autora e diz que se parece com sua avó.

Rafael e João riem muito. Rafael lê com os olhos e movimenta os lábios sem emitir som. Leem em sintonia, já que riem juntos. Rafael continua a girar o livro, sobem e descem em busca de algo para entender. Riem.

Heloísa - Alvorço, desordenado. Nossa, meu livro está errado.

Vou até lá e leio com ela, ela compreende que não precisa aparecer no texto o que a rainha falou, a fala está implícita, está subentendido na frase posterior. Ela agradece porque compreendeu.

Na hora de socializar, Rafael e João contam juntos, o que um esquece o outro lembra. Apoiaram-se no texto, seus dedos e olhos percorriam as páginas em busca de pistas que garantiam que a contação seguisse a sequência da história. Quando perguntei se foi muito difícil ler um texto sem ilustração, respondem que não, que fora muito divertido.

João – No começo, achei que não seria legal, mas esta história de diabo me deixou curioso. Foi muito fácil, já estou ficando bom em ler história sem figura, até que é bem divertido.

Uma das histórias deste livro já havia sido lida por eles em 22/05/2013. (Diário de Bordo, 12/06/2013).

Em outro trecho, fica perceptível que ao selecionar os títulos os alunos faziam escolhas, porque encontravam possibilidades de ir ao encontro de seus interesses; e refutavam quando os títulos lhe permitiam antecipar a história e não consideravam interessante o que previam. Diabo era um assunto que interessava mesmo que o número de páginas fosse um dos

elementos para refutar. Decidiram aceitar o desafio porque o tema provocara um interesse grande.

O apoio do professor foi importante para não desistirem, porque quando não compreendiam uma palavra, buscavam ajuda e a ajuda estava justamente em mostrar como um leitor experiente faz, que é buscar o contexto da palavra para compreendê-la. Aquilo que ainda não fazem sozinhos, como ler um texto com muitas páginas, sem imagens, pode ser motivo para desistir, mas, ao ter a possibilidade de ler com um colega, de perguntar, de subir e descer o texto muitas vezes em busca de pistas e respostas, contribui para enfrentarem o desafio. Fazer com ajuda o que ainda não conseguem fazer sozinhos possibilitou aos alunos novos aprendizados que poderiam ajudá-los a ler sozinhos outras histórias com muitas páginas e sem ilustrações.

Ao realizar a previsão do assunto a ser tratado na obra, era possível fazer a seleção. Faziam análise em busca do fio que ligava os discursos, os conhecimentos que estavam além dos olhos. Ao selecionar, o leitor antecipava aquilo que ele podia compreender porque ele já sabia um pouco e tinha novas perguntas. Nos trechos abaixo, os alunos estão na roda e contam um pouco do que leram e refutaram.

Heloísa – Eu não li tudo não, comecei e larguei.

Pesquisadora – Você copiou dois livros, Rafael, do alfabeto⁴² e qual mais?

Rafael – O do *dragão*⁴³ eu não quis e sai. Achei que não era legal.

(Diário de bordo, 05/06/2013).

Podemos ver no trecho acima que os alunos refutavam alguns livros. Em um primeiro momento, o título lhes despertava interesse, mas na hora de decidir se iriam ler ou não, o livro não correspondia ao que lhes interessava. Ao ler um título, o leitor busca nele a criação de novas possibilidades para aprofundamento do já conhecido, das indagações que possui, já que a “leitura é uma atividade carregada de pensamentos” (SMITH, 2003, p. 36). A leitura e a escolha de um título se dão também pela antecipação das respostas e dos interesses. Garantir a escolha é um elemento importante para o aluno aprender a desenvolver critérios para leitura.

Ao conhecerem um novo *site*, as crianças ficaram um pouco inseguras, pois a configuração da página era diferente. Tinha muitas informações, muitos *links*, demandava buscar pistas para escolher os títulos. No trecho abaixo, elas querem confirmar o combinado

⁴² HECK, Lenira Almeida. No reino das letras felizes. Univates editora, 2007, 14 p.

⁴³ FERREIRA, Diego Nascimento. A floresta do Rex. BPA, 2006, 11p.

no *site* visitado anteriormente, ou seja, que podem baixar e, se não gostarem, podem desistir de ler.

Solicitei que olhassem os títulos do novo *site*, que se organiza diferente. João lê título por título, Heloísa percorre descendo e subindo e de repente diz:
 Heloísa – Rafael, eu gostei das histórias, mas se eu baixar vai vir histórias que eu não gosto.
 Referia-se a um livro com várias histórias.
 Pesquisadora – Pode baixar, você lê o que quiser e você escolhe.
 Heloísa – Tá bom.
 (Diário de bordo, 12/06/2013).

Poder rejeitar é um elemento que favorece a escolha, já que a criança escolhe pelo que o título ou a capa lhe desperta interesse. No momento da leitura, se não for interessante, tem a opção de recusar. Isso proporciona ao aluno mais liberdade de escolha, porque não será obrigado a ler um livro de que não gostou.

Assim, pensar em quais livros uma criança do 4º ano do Ensino Fundamental poderia ler causa inquietações. O primeiro problema é pensar se é necessário estabelecer livros ideais para cada faixa etária. Outro é refletir sobre o desenvolvimento real do aluno, já que ele lê aquilo que considera compreensível para ele, e, na leitura literária, os elementos sensoriais, emocionais e racionais estão presentes (MARTINS, 1994). Nos encontros não se estabeleceu qual livro cada aluno poderia ler, não se subdividiu os livros por idade. Eles poderiam baixar os livros, refutar e desistir da leitura, uma vez que o critério não seria idade, mas o interesse e compreensão. O leitor criaria seus próprios critérios, de acordo com sua experiência.

É preciso explicar esta opção. Pensei em como eu mesma escolhia um livro na biblioteca: primeiro o gênero, depois meu interesse. Quando pesquiso um texto científico, uso palavras-chave, pistas em busca do assunto. Jamais buscaria um texto científico de física, porque não é meu interesse. A criança também consegue estabelecer seus próprios filtros, e como queria favorecer um percurso mais autônomo, não estabeleceria as obras, mas os *sites* que já foram filtrados por palavras-chave como *literatura infantil*, *e-book*, *gratuito*, *domínio público*, entre outras.

A mediação do adulto não estaria na escolha dos títulos, mas na indicação de *sites* de domínio público com obras de literatura infantil e após escolha, a criança teria a pesquisadora como apoio para construção do sentido do texto. Portanto, a exposição de toda a literatura infantil dos *sites* escolhidos foi o recorte por mim realizado. Azevedo (2001) destaca que uma prática escolar a ser repensada é a reprodução da divisão dos alunos em faixas etárias na escola para leitura de livros de literatura infantil. O autor faz uma crítica ao apontar que a

escola divide os alunos em classes por faixas etárias e reproduz esta prática no acesso às obras literárias. Ele rechaça a divisão de livros literários por faixa etária e argumenta que as crianças

precisam ter uma formação livre e criativa, precisam saber lidar com a ambiguidade, precisam aprender a se expressar, precisam aprender a ter coragem de dizer a palavra nova, o pensamento que ainda nunca foi pensado. Neste aspecto, a literatura pode dar uma grande e insubstituível contribuição. (AZEVEDO, 2001, p. 6).

As crianças eram livres para fazer as escolhas e a possibilidade de refutar contribuiria para a mediação entre ela e a obra baixada. Outro aspecto que surgiu durante a pesquisa foi que nem tudo que apareceu nas páginas de busca como literatura infantil pode ser mencionado como efetivamente literatura infantil. Porém, seria um aprendizado para o leitor descobrir que, na *internet*, temos que aprender a analisar as informações, fazer escolhas, filtrar o que está disponível. Posteriormente descrevo um pouco as intervenções que fazia para que percebessem que existem livros que se dizem literários, mas, na realidade são obras de outro gênero, como os livros paradidáticos.

A mediação do educador está presente nos momentos em que as crianças precisam de ajuda na leitura, para esclarecer os nós que pedem a compreensão. Esclareço aqui que nó tem o sentido de ligação, busca do fio dialógico do discurso. A criança precisa de um mediador porque ainda não faz a ligação dos fios do discurso sozinha. Trevizan (2002, p. 42), afirma que o “texto é tecido de signos”, assim, a ideia de nó é como o signo. Muitos signos relacionam-se entre si no texto, compõem o que a autora considera uma verdadeira malha do texto. O papel do leitor é dialogar com os signos e as malhas do texto e resulta em diferentes “graus de completude da leitura realizada” (TREVIZAN, 2002, p. 43), assim podemos dizer que “existem graus variados de leituras – mais ou menos completas” (TREVIZAN, 2002, p. 51).

As intervenções foram feitas nos momentos em que os alunos não conseguiram fazer os nós sozinhos, enfim, nos momentos em que poderiam ser auxiliados na compreensão da obra, na busca da leitura ideal (TREVIZAN, 2002), que é aquela mais completa, que liga os nós do tecido com as malhas. No trecho abaixo, eles precisavam encontrar outros *sites*, outras formas de organizar os títulos e a busca dentro do *site*. Além de quererem ou não baixar a obra, depois poderiam iniciar, continuar ou rejeitar, e caso não gostassem, teriam acesso a outras obras:

Pesquisadora – Hoje vamos mudar de *site*, hoje vamos navegar no *site Terra*, porque ele também tem livros gratuitos, livros infantis; olhem os títulos,

todos estes aqui são livros; percorram para ver o que é que tem, para saber os títulos e fazer as escolhas.

Heloísa – O que é *João barro*⁴⁴?

Pesquisadora – *João de barro* é um pássaro que com seu bico constrói sua casa de barro.

Os alunos começaram a olhar e percorrer os títulos, abrindo alguns pelos títulos ou imagem do ícone.

Heloísa – Barbara tem um livro com histórias clássicas, tem alguns que eu gostei e outros que não, se eu baixar vai vir tudo, até o que eu não gosto?

Pesquisadora – Você baixa e lê o que você gosta. Leia as histórias que tiver interesse.

Heloísa – Mas tem história que eu não gosto.

Pesquisadora – Não tem problema, leia as que você tiver interesse, as outras, você deixa.

Heloísa – Escolhi.

Pesquisadora – Qual o título?

Heloísa – *João e Maria*⁴⁵.

Pesquisadora – Vira que fica melhor. Este é diferente, tem a capa, o ano, editora e resumo, também tem o autor e informações sobre ele. Você lê e vê se interessa com as informações, se interessar é só clicar em copiar, salvar como, destino biblioteca virtual digital.

(Diário de bordo, 05/06/2013).

No trecho acima, fica evidente como se dava a apresentação de um novo site. Heloísa privilegiou uma história que já conhecia, mas em outro formato, e talvez ainda tivesse respostas a dar. Certamente, a própria sinopse lhe possibilitou novas perguntas. No *site* de pesquisa do encontro anterior, as obras estavam em lista, em ordem alfabética, e nesta página nova, as obras estavam organizadas com a capa do livro e um resumo. O leitor clicava e obtinha informações sobre autor, editora, sinopse. Depois de ler as informações do livro, a criança optava por abrir ou não a obra completa.

Assim, durante o encontro, o próprio leitor fazia as escolhas, não por idade, mas por interesse, por um sentido buscado por ele e não pela pesquisadora. Os alunos podiam escolher as obras e não precisavam que o professor indicasse para eles; isso se confirmou possível durante a pesquisa. Pude perceber que era importante que os alunos escolhessem, pois, “a informação real que os leitores encontram ou procuram no texto depende da incerteza original” (SMITH, 2003, p. 187). No primeiro contato com uma obra, muitas vezes a criança não tinha interesse em lê-la, mas, após ouvir o colega socializar, ou até mesmo no contato inicial com a obra, criava perguntas. As incertezas levavam a querer descobrir, compreender a

⁴⁴ GENEROSOS, Geraldo Peres. *A minhoca e o João de Barro*. Virtual Books, 2000, 11 p.

⁴⁵ ANÔNIMO. *João e Maria*. Virtual Books, 2000, 8 p.

história na busca do fio dialógico, do dialogismo que coloca o homem no fio da história (BAKHTIN, 2004; 2005).

Ao ler o título, a criança permite que as palavras do título se conectem ao que está por trás dos olhos; uma hipótese sobre o livro é criada e esta pode ser validada ou não. Para Bakhtin, a dialogicidade se dá quando a palavra entra no discurso como célula viva, se multiplica, renova com a palavra outra, com a contrapalavra do leitor. “A escrita é um *elemento constitutivo da palavra*” (BAKHTIN, 2011, p. 8). A enunciação é sempre responsiva, de alguém para alguém, pertence aos atos comunicativos, responde e aguarda resposta. Ler uma obra é buscar a dialogicidade, é um ato comunicativo, por isso é preciso ouvir e escutar, pois a escolha é feita pelo leitor.

Para Kostuik (1986), motivos são socialmente internalizados, então podemos considerar que a escolha está ligada aos interesses, que são condições sociais e permitem ao indivíduo construir conhecimentos que favoreçam novos interesses, como uma cadeia em espiral crescente que proporciona desenvolvimento humano. O interesse é um verdadeiro furacão, um tornado que traz para o centro do pensamento todas as informações selecionadas pelos olhos, como instrumento do pensamento, de acordo com o desejo, interesse, na construção do sentido.

4.4 A previsão como elemento de leitura e a não hierarquização de leitores

Smith (2003) dá pistas para pensar em ações intencionais de ensino do ato de ler, ao ressaltar três fatores importantes para leitura, já destacados anteriormente: movimento rápido, seletivo e uso de informações não visuais. Também as expectativas, perguntas, indagações são elementos importantes para o leitor debruçar-se no texto. Na leitura, é o pensamento que direciona os olhos, que constrói o sentido e faz uso de regressões e progressões. São as previsões que permitem acionar o movimento rápido dos olhos em busca de respostas e conectar as pistas encontradas com aquilo que ele antecipou com suas perguntas.

Então, a diminuição da dependência visual proporciona mais rapidez ao ler porque permite que perguntas sejam respondidas e outras sejam elaboradas, construindo o sentido do texto. Então só posso dar para a criança obras que ela possa ler rapidamente? Novamente, não é necessário criar hierarquias entre os leitores, mas proporcionar mais situações e necessidades de leitura e socialização para ampliação das informações não visuais.

Na escola, qualquer tentativa de hierarquizar o leitor proporciona uma relação de poder e de submissão. Não é necessário criar hierarquias de leitores se o objetivo for o de oferecer um desenvolvimento contínuo de experiências de leitura a partir das já existentes. Para Trevizan (2002), é preciso diferenciar leitura errada de leitura incompleta. Na leitura errada faltam elementos de contextualização do texto e o leitor infere um sentido que não é verdadeiro, já na leitura incompleta, o leitor compreende o texto, mas não consegue penetrar em todos os sentidos propostos pelo autor.

Nas situações envolvendo práticas sociais de leitura os alunos podem se tornar mais ágeis, fazendo uso rápido de regressões, progressões, na ligação entre as informações não visuais e visuais, para realizar a compreensão do texto. As relações sociais proporcionam a apropriação dos bens construídos ao longo da história humana. Assim, ler agilmente, ou não, passa também pelas oportunidades sociais de acesso, apropriação e objetivação da cultura. Um leitor ágil em determinado gênero pode não o ser em outro, pois a agilidade terá a ver com as informações não visuais sobre o assunto, o gênero, os interesses.

Na leitura literária como instrumento social, os alunos aprendem a buscar pistas na construção do sentido. O desejo vai se desenvolvendo na própria atividade de tornar o texto legível, na busca da melhor visibilidade do todo. No trecho abaixo, o aluno leu o livro e, na socialização, com apoio do texto digital⁴⁶, buscou as pistas para sistematizar seu pensamento e recontar a obra lida.

Pesquisadora: – E aí, Rafael, você leu mais algum livro?

Ele vai até o tablete, no *Adobe*, onde havia gravado o livro e consulta para ver se lera mais algum.

Rafael: – Li *Conto ou não conto*⁴⁷.

Pesquisadora: – O que você achou?

Não se lembrava da história; foi ao tablete abriu o livro, virou as páginas e então a recontou, apoiando-se na leitura de algumas frases.

(Diário de Bordo, 22/05/2013).

Permitir ao aluno o uso de estratégias diversas para contar o texto contribuiu para a compreensão. Ao permitir que ele usasse o livro para busca de palavras e partes do texto, ele foi sistematizando oralmente o que o pensamento havia compreendido pelo escrito. O papel do professor é principalmente o de ter a sensibilidade de entender que ele não estava lendo, colando o texto, mas se tornando um contador de textos lidos. O objetivo principal do ensino

⁴⁶ Este processo também é possível com o texto impresso, mas a agilidade para buscar as pistas, as referências não é a mesma. Na tela, os dedos correm muitas páginas em poucos segundos.

⁴⁷ SIDNEY, Abel. *Conto ou não conto*. 5 p. (não consta editora e ano).

é o de proporcionar uma aprendizagem rumo à leitura compreensiva, a leitura incompleta pode se completar na socialização, na conversa com o outro. O leitor na vida social pode se apropriar cada vez mais de informações visuais e não visuais que podem lhe proporcionar maior compreensão do texto escrito. Compreender os caminhos que os alunos fazem para leitura no suporte digital pode contribuir para pensar o ensino direcionado para aprendizagem de leitura literária no suporte digital.

No grupo, o livro escolhido pelo colega também representa pistas do que o outro gosta e do que consegue ler sozinho. Logo abaixo há um diálogo entre Rafael e Heloísa. Ela discute com ele por lançar um olhar de desdém para um livro que tinha poucas páginas, e ao se sentir repreendida, o compara com o pai. Fazer escolhas é poder decidir e os alunos não gostam de poder escolher e depois serem repreendidos. São cuidados importantes na construção de um espaço que favoreça as escolhas próprias:

Heloísa: – A minhoca e o João de Barro⁴⁸.

Rafael olha o livro do Heloísa e diz:

Rafael: – Olha aqui, que livrinho pequenininho.

Heloísa: – Você está igual ao meu pai, se algo sai do controle, a culpa é minha, se ele guardou, a culpa é minha.

(Diário de Bordo, 19/06/2013).

Novamente aparece o aspecto número de páginas. O número de páginas para as crianças, ao mesmo tempo em que é um desafio, também proporciona um *status* perante o grupo de ser um bom leitor. Cada leitor está em desenvolvimento. Goulemot (2001) aponta que, para compreender, é preciso fazer emergir a biblioteca vivida, assim, ao ler, ao socializar, o aluno tem a possibilidade de fazer emergir toda sua biblioteca vivida em busca da compreensão.

4.5 Leitura silenciosa X leitura em voz alta

A leitura realizada pelos monges não era possível para quem lia pelos ouvidos, pela boca do *outro*, fazer escolhas, saltos, já que os ouvintes tinham apenas o papel de espectador, de quem ouve passivo. Neste contexto, não era possível a previsão, aquela em que os olhos vão pinçando dados para antecipar o que está escrito para a busca do sentido do que se lê.

⁴⁸ GENEROSOS, Geraldo Peres. *A minhoca e o João de Barro*. Virtual Books. 2000. 11 p.

E hoje? Quando a leitura é feita pelo professor, ele empresta os olhos ao ouvinte. Já na leitura silenciosa entendo que o olho pode ser um instrumento do pensamento para pinçar, prever. Para Smith (2003), aprender a ler demanda ativar a estrutura cognitiva já existente, a informação não visual, “uma organização do conhecimento” (SMITH, 2003, p. 22), que favorecerá ou dificultará a compreensão do texto escrito.

Ao pronunciar o texto em voz alta, o leitor realizou a leitura antes, então já atribuiu sentido. Ao ler para construir o sentido do texto, o objetivo da leitura é diferente da leitura com objetivo de oralização, porque, ao construir sentido, o leitor volta na visualização do texto. Se na escola o objetivo principal for pronunciar o texto em voz alta, construir o sentido torna-se secundário. Assim, ao oralizar, o leitor não retorna, não faz regressões e progressões em busca de pistas para compreender. Ler fica desvirtuado de seu sentido que é compreender, porque “qualquer linguagem escrita é lida como o chinês é lido, diretamente pelo significado” (SMITH, 2003, p. 185).

Na escola tem que haver espaço para a leitura silenciosa e o professor precisa abrir espaço para o aluno questionar enquanto lê. Ao ser questionado pelo aluno, o professor pode dar pistas dos caminhos que faz como leitor, por exemplo, regressão, progressão, contextualização. No trecho abaixo, as crianças foram orientadas a ler em silêncio, porém a prática escolar de ler em voz alta surge mais forte quando se trata da leitura de um mesmo livro por dois alunos, porque um tablete havia travado.

João lia em voz alta um livro escolhido por ele e Rafael.

Rafael lia com os olhos, era mais rápido, e então percebeu que o colega esquecera uma expressão:

Rafael – Você se esqueceu de falar *sem graça*.

João – É. *Sem graça*.

(Diário de bordo, 12/06).

Pesquisadora – Vocês vão ler o quê?

João – Eu leio tudo, um capítulo, cada um.

Rafael – Certo, você lê tudo, um capítulo e depois leio.

Quando estão em dois para ler o mesmo livro, não conseguem ler silenciosamente, revezam em voz alta, reproduzem a leitura de sala de aula. Já quando leem sozinhos, leem apenas com os olhos. Só foi possível verificar isto porque um dos tablets travou.

(Diário de bordo, 05/06/2013).

João – *Estrofe* era um conjunto de parágrafo, sei lá, não me lembro de nada. Cada um lê um parágrafo.

Rafael – Você é primeiro, dois ou um e depois par ou impar.

Pesquisadora – Cada um pode ler do seu jeito, não precisa ler alto, pode ler só com os olhos, vocês não preferem?

Rafael – Não, prefiro alto.
(Diário de bordo, 05/06/2013).

Nos trechos acima percebemos como as escolhas também são favorecidas pelas relações sociais. Os alunos chegaram a escolher a mesma obra para lerem, tinham perguntas em comum. Também fica evidente que quando dois alunos leem a mesma obra, a prática escolar de valorizar o oral é mais forte que a recomendação da pesquisadora de ler silenciosamente. Na escola sempre se trabalha a mesma obra com a classe e o professor lê ou pede que revezem na leitura; foi esta prática escolar que se manifestou na leitura dos alunos.

O próprio *Guia do Ler e Escrever*⁴⁹, que orienta o professor da classe regular das crianças, recomenda leitura diária pelo professor em voz alta, uma prática que se manifestou nos encontros da pesquisa. Arena (2010) entende que infelizmente a pronúncia fluente é o que a escola entende por ser um bom leitor e a verbalização é o procedimento utilizado para ensino do ato de ler, assim, pensam “ensinar a pronunciar para que, em etapa subsequente, o próprio aluno pudesse aprender a atribuir sentido” (ARENA, 2010, p. 240).

Ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema [...] cabe à didática da leitura elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às funções redescobertas do ato de ler. (ARENA, 2010, p. 242-243).

Formar leitores requer uma prática escolar que permita ao aluno ler seu próprio livro em silêncio. Para Leontiev (1986) a atividade surge da necessidade. O desafio de ler novos textos contribui para aprimorar o ato de ler, porque ao fazer novas relações para a compreensão, novos motivos surgem e ajudam o leitor. O professor precisa de uma prática intencional de ensinar o ato de ler que favoreça a leitura silenciosa para que possa realmente contribuir para a formação de um leitor mais autônomo.

E quando os livros que constam nas páginas de busca e nos *sites* como literatura infantil são apenas paradidáticos? Vejamos a seguir.

4.6 Literatura infantil ou paradidáticos?

Na *internet*, a confiabilidade é algo questionável, principalmente na formação do leitor, este é um aspecto importante a ser trabalhado. Os *sites* de busca filtram os assuntos

⁴⁹ Guia didático de uso obrigatório pelos professores da SEE-SP, que orienta o fazer docente em sala de aula.

pelas palavras-chave digitadas, mas o leitor terá o papel de refutar aquilo que não atender aos seus interesses. Portanto, o leitor deverá ter certa criticidade em relação ao que lê.

No caso da literatura infantil, muitos paradidáticos e outros tipos de texto aparecem como se fossem o mesmo gênero,

Os livros *didáticos* e *paradidáticos* são escritos por alguém que, em graus diferentes, pretende ensinar o leitor. São, portanto, comprometidos com a ‘lição’. Em oposição, os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. (AZEVEDO, 1999, p. 5).

Azevedo (1999) destaca que encontramos os tipos de livros: didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagens e literatura infantil. Os didáticos teriam a função de transmitir informações, são utilitários. Os paradidáticos também têm a mesma função dos didáticos e visam complementá-los, “são textos que manipulam informações concretas, conceitos supostamente mensuráveis ou normas de bons costumes e, ao mesmo tempo, recorrem à ficção através de um discurso literário e poético” (AZEVEDO, 1999, p. 4). Os livros-jogos são passatempos e utilizam o livro como suporte. Por fim, a literatura infantil “é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção” (AZEVEDO, 1999, p. 5), não é utilitária, recorre ao discurso poético, é subjetiva e pode ser ambígua.

se, há uma ‘utilidade’ da literatura na escola, muito mais que ensinar gramática e coisas assim, é a de possibilitar, no plano da expressão, o contato do leitor com uma linguagem expressiva, renovadora e poética, e, no plano do conteúdo, a discussão de temas que, no fundo, acabam sempre especulando sobre a construção do significado da existência. (AZEVEDO, 1999, p. 7).

Na socialização discutíamos características da obra, para que pudessem criar critérios de escolha. Um paradidático perde toda a magia da literatura, presta-se a ensinar algo, e isto é percebido pelas crianças. No contato com as obras, elas vão se apropriando da palavra literária e estabelecem seus próprios critérios de escolha.

Para Trevizan (2002), não basta compreender a mensagem literal de um texto (como o tema, conteúdo, título), mas também identificar o contexto, a autoria do ponto de vista ideológico, para poder realizar uma avaliação crítica da obra. No primeiro trecho a seguir, os alunos tinham a hipótese de que se tratava de um texto que complementava um texto

trabalhado pela professora em sala de aula⁵⁰. Como as perguntas não foram respondidas pelo texto, os alunos não conseguiam falar sobre ele; o sentido que buscavam não estava no texto.

Pesquisadora: – O que conta a história⁵¹?

Rafael: – Sobre o trabalho da minhoca.

Pesquisadora: – O que acharam? Interessante? Por que a Milena tinha vergonha?

Tive que insistir para contarem a história. Para eles a obra se importava em contar a história da minhoca e sua utilidade na natureza. Nas outras histórias socializadas eles contavam detalhes, porque a leitura era interessante. No caso desta história, tive que conduzir uma síntese, pois se tratava de um texto didatizado, para ensino de conteúdo de ciências sobre a utilidade da minhoca na natureza. O aluno percebe que a leitura não é prazerosa; ele percebe a ausência da arte literária. A leitura não flui como um diálogo, mas como um monólogo do autor que quer trazer um conhecimento de ciências para o livro, e com isso, a obra perde sua qualidade literária. Discutimos sobre um texto paradidático e um texto literário. Eles percebem a diferença, disseram que o literário é melhor de ler, mais gostoso, não queria ensinar coisa de escola. O livro em questão era um paradidático para ensino sobre a vida da minhoca na natureza.

Concluimos que é muito chato ler esses livros que só querem ensinar sobre minhocas, sapos, água. Talvez ler um texto em outro formato, como o texto científico fosse mais interessante. Também, discutimos a importância de sabermos que isto não é literatura infantil.

Heloísa: – Literatura é muito mais legal que livro que ensina ciências fingindo que é literatura. (Diário de Bordo, 05/06/2013).

*As abelhas e a formiga*⁵². Acharam que era igual uma história contada pela professora, mas era muito diferente. Todos contaram, sendo que Rafael conduziu a socialização. Disseram que não tinha autor. Rafael procurou na internet e informou que havia autor.

Heloísa – Não era nada do que eu pensava.

Heloísa referia-se à decepção visível em seu rosto, de achar que seria uma história legal e ser uma história para ensinar um conteúdo escolar. Discutimos sobre a obra, que não poderia ser confundida com uma obra literária. O *site* de busca apontava como literatura infantil, mas esse tipo de obra, é chamada de paradidática, usa historinhas para ensinar um conteúdo de ciência. Ela sorriu, como que diz:

-Você viu? Eu sei que não é um livro legal. (Diário de bordo, 12/06/2013).

O momento em que o grupo discutia sobre a obra era muito rico. No caso acima, eles tinham claro que era uma obra só para ensinar sobre a importância da minhoca, da abelha ou da formiga na natureza. Nesses momentos, podia-se observar as características da obra e as

⁵⁰ As crianças contaram que a professora leu um livro sobre o João de Barro e que eles achavam que era a mesma história contada por outro autor. As crianças não souberam me dizer o nome da obra lida pela professora.

⁵¹ Generosos, Geraldo Peres. *A minhoca e o João de Barro*. Virtual Books, 2000, 11 p.

⁵² HECK, Lenira Almeida. *As abelhas e as formigas*. Univates, 2012, 27 p.

impressões que as crianças tinham, para que descobrissem que muitas obras tentam se passar por literatura infantil, mas cabe ao leitor saber diferenciá-las.

As crianças são capazes de perceber quando a obra é paradidática, ou quando não se trata de uma obra literária, porque

as obras didáticas costumam apresentar um discurso muito semelhante entre si, pois nelas a voz pessoal do autor praticamente desaparece. A razão é simples: esse tipo de livro pretende que todos os seus leitores cheguem à mesma e única interpretação. (AZEVEDO, 2004, p. 3).

O problema é que a escola usa uma obra paradidática como literária, faz um recorte de um texto literário para ensinar algo e, ao longo da vida escolar, as crianças não desenvolvem critérios para não confundir. Assim, na escola e na sociedade existe o mito de que as crianças não querem ler, mas “a confusão entre a arte (e a ficção) e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da literatura” (AZEVEDO, 1999, p. 7).

É possível transformar o não saber ler em possibilidade para a escola perceber seu papel no ensino. Primeiro, é necessário a não didatização das obras, que é a de utilizar a leitura literária como subterfúgio para ensino de conteúdos escolares. Pelo contrário, é preciso permitir que as práticas sociais de leitura literária adentrem a escola, adentrem o ensino e permitam o diálogo com outras pessoas, épocas, lugares, além do tempo, e que permitam a viagem pelo tempo histórico da humanidade expresso na literatura. A escola pode lutar contra o mito de que os alunos não gostam de ler.

Na vida escolhemos o que queremos ler, refutamos, e penso que ao reduzir a linguagem a um saber escolar, sua principal característica, a simbólica, é destruída; as perguntas e escolhas escolares não precisam ter caráter didático; podem constituir-se em um diálogo permanente com a cultura, com os bens e instrumentos construídos pelo homem ao longo de sua história, porque

leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2003, p. 2).

Justamente por acreditar que os leitores para se formarem precisam aprender as diferenças entre as obras, suas características, foi que trabalhei com todos os textos que

apareciam nos *sites* de busca como livros de literatura infantil. A escola tem papel importante na contracorrente de um ensino, em que

boa parte de nossas crianças é levada a acreditar que todos os livros existentes são necessária, intrínseca e essencialmente didáticos, ou seja, tratam de um ramo específico do conhecimento (de uma determinada matéria) e contêm regras, leis, métodos, lições e informações unívocas que precisam ser aprendidas. (AZEVEDO, 2003, p. 2).

Nos encontros sempre conversava com as crianças sobre o que a obra queria, ou melhor, o objetivo do autor, para sensibilizá-los desta perspectiva, a de que o leitor precisa saber distinguir um livro de literatura de um paradidático, porque

um jovem leitor que confunda livros que pretendem ensinar coisas objetivas, com outros que pretendem, principalmente de forma poética e lúdica, especular sobre a existência terá, a meu ver, boas chances de afastar-se da literatura. (AZEVEDO, 1999, p. 5).

É possível trazer as obras digitais para a sala de aula e ensinar ao aluno classificar as obras em literárias ou não, para que não confunda literatura com paradidáticos, o que pode favorecer o constante desenvolvimento da necessidade humana de ler obras literárias. No próximo capítulo, o foco da discussão é o papel da roda de socialização como espaço de relações sociais e a importância do *outro*. O *outro* foi essencial no percurso do leitor, porque contribui para mediar a apropriação da cultura humana.

5 AS RODAS DE SOCIALIZAÇÃO E O *OUTRO* NA MEDIATIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE LER

Para Dufour (2005), temos hoje homens com seus espíritos reduzidos. A redução das cabeças ocorre pela morte dos valores simbólicos. A esperança de reverter este quadro reside na transmissão geracional e cultural como forma de preservar o homem histórico-cultural. É através da cultura e do homem crítico que poderemos preservar os valores simbólicos (DUFOUR, 2005). Temos a concepção de leitura já definida anteriormente de que o “ato de ler seria a ação de construir sentido” (ARENA, 2010, p. 243), assim, para compreender, o leitor depende das experiências com a leitura e com a própria cultura, mediado por outros leitores mais experientes. Nesse capítulo, o *outro* e sua importância no processo de mediatização é visto como alguém que contribui, que compartilha, auxilia, que faz trocas no processo de apropriação da obra literária digital como objeto cultural.

Uma leitura literária na escola precisa se aproximar o máximo possível das práticas sociais, porque, segundo Ponzio (2010), pela literatura é possível a interação dialógica tridimensional: escritor, narrador, e a palavra literária. O livro é a materialização do *enunciado* e nele está presente a possibilidade de dialogismo, da contrapalavra e do plurilinguismo (BAKHTIN, 2003; 2004). Para o ensino do ato de ler literatura infantil na escola é necessário uma ação intencional. É, justamente sobre a ação intencional, tendo o diálogo e as trocas com o *outro* como referência, que esta parte da dissertação trata das rodas de socialização das obras digitais lidas pelos alunos.

Partindo da prática social de compartilhar, conversar sobre obras lidas como fonte de novos desejos e interesses de ler livros de literatura infantil, podemos observar os percursos dos alunos com o *outro*. A construção do sentido pelo leitor é uma atividade que se dá na interação entre os seus conhecimentos e o sentido do texto. Para Miller, “quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor” (MILLER, 2003, p. 09). Para a autora, a língua proporciona a interação humana, então, seria importante que, na escola, os processos de ensino da língua se apoiassem na reflexão epilinguística como articuladora entre a atividade linguística (de produção de texto) e a análise metalinguística (sistematização dos conhecimentos), para a construção do sentido para o escrito.

No texto, a linguagem de um dialoga com a do *outro*, no texto as práticas sociais da linguagem se materializam, se tornam concretas, já que o texto é um momento de interlocução. O texto, portanto, é a própria socialização escrita das reflexões e construções humanas. Temos nele uma forma de socialização, mas não única, porque também nas relações humanas isso é possível. O sentido do texto e as ideias do autor podem ser aprofundados com o *outro*, e é principalmente sobre esse processo das trocas e construção do sentido com o *outro*, no caso, o colega e a pesquisadora.

Na apropriação do sentido do texto literário presente no livro digital como instrumento de objetivação cultural, o aluno, socializa, discute, reflete, constrói os sentidos. Os sentidos não estavam dados e se davam de acordo com a autonomia do leitor, com a capacidade que cada um adquirira ao se conectar a outros textos lidos, vividos, escritos e imaginados. Como aponta Geraldi, “navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossa compreensão” (GERALDI, 1997, p. 4). Naveguemos, então, com o *outro*, na descoberta de obras digitais virtuais. Nos encontros, após navegação pelo *site*, escolha e leitura de obras digitais, os alunos socializavam suas impressões, a respeito do que gostaram e do que não gostaram, e o que entendiam da obra lida.

A pesquisadora tinha as rodas como procedimento para geração de dados, mas principalmente para “criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas” (ARENA, 2010, p. 245). As rodas de socialização constituíam verdadeiras situações de vivência como exercício de autonomia, de alternância de sujeitos que se manifestavam, refletiam, e tinham como centro os próprios sujeitos leitores. Nesse espaço, os diálogos entre autor, leitor e ouvinte eram possíveis; as vozes podiam se constituir sem hierarquias, como vozes equipolentes (BAKHTIN, 2010). As rodas eram uma possibilidade de adulto e crianças compartilharem os objetos humanos, se apropriarem da cultura concedendo a escuta à palavra literária, como sugere Azevedo (2004, p. 8):

É riquíssimo imaginar um cenário onde, juntos, adultos e crianças – em casa, numa sala de aula, seja onde for – possam trocar ideias e impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual for a faixa etária, pode ‘ensinar’. Neste cenário, só é possível compartilhar experiências. Suspeitar ou sugerir, por outro lado, que crianças não tenham experiências de vida suficiente a ser compartilhada com adultos é ignorar a existência humana concreta.

A pesquisadora estava ali para compartilhar com as crianças e era mais um nas rodas, aquela que havia lido anteriormente todas as obras dos *sites* sugeridos nos encontros e estava ali para trocar impressões sobre o texto, as imagens, compartilhar inquietações, enfim, era parte da roda. Ali buscava a mediação com a cultura, com o *outro*, sinalizar, mostrar as setas para a compreensão, ao mesmo tempo em que permitia que as escolhas e as conclusões fossem dos leitores.

As rodas de socialização se constituíam como momentos importantes na criação de novos interesses de ler obras lidas pelo colega. Era muito interessante perceber se, ao ouvir o *outro* falar sobre livro lido, novos interesses surgiam entre os que não haviam lido a obra e se novas perguntas surgidas na socialização levariam o leitor a retomar leituras já realizadas, constituindo-se como novos desejos de ler.

Nestes momentos de compartilhar, o discurso que era objetivado pelo leitor no momento das trocas orais ajudava no desenvolvimento do sentido, que não era único, pois buscava a relação com outros discursos, buscava as palavras outras para a sua construção. Nas socializações das obras lidas, manifestava-se com clareza o processo de construção do sentido,

A socialização foi muito interessante; perceberam que haviam lido os livros contados por seus colegas na aula anterior, mesmo havendo outros títulos desconhecidos. Primeiramente quiseram baixar os livros contados por seus colegas; somente Rafael folheou, sem ler de forma linear um livro já lido. (Diário de bordo, 29/06/2013).

Parece evidente, no trecho acima, que o sentido do texto lido ou socializado em um encontro desencadeava novas perguntas e novos desejos de ler. O texto lido e ouvido contribuiria na construção dos sentidos de outros textos que seriam lidos, formando uma rede, uma teia do discurso. Os sentidos, as necessidades humanas de ler uma obra literária ocorriam também nas trocas com o *outro*, portanto, desejos subjetivos de ler obras literárias se constroem a partir do social. Esta constatação muito contribui para os procedimentos de ensino usados na escola porque leva o educador a organizar um ensino intencional, que promova novos contatos com os objetos culturais, primando pelas relações intersíquicas, já que elas podem contribuir para criação de novos desejos de se apropriar da cultura humana. No trecho abaixo, os alunos socializam obras lidas e estabelecem uma relação colaborativa com o *outro*,

Pesquisadora – Quem vai contar primeiro?
Heloísa – O Rafael.

Eles haviam lido a mesma obra.

Rafael – *O peixinho e o gato*⁵³.

Pesquisadora – Quem escreveu? Você sabe quem é o autor?

Rafael, procurou, subiu o texto à procura do autor.

Pesquisadora – O que você achou do livro? E as imagens, ajudaram a entender melhor o livro? O que você mais gostou?

Rafael – Sim.

Depois Rafael contou o livro, reclamou das imagens, dizendo que somente a capa era colorida e as imagens internas eram em preto e branco. Não viu nenhuma imagem que complementasse o texto, apenas reproduzia o texto escrito.

Toda vez que socializavam uma obra, eu pedia para comentarem sobre a organização gráfica do livro, se as imagens apenas ilustravam, complementavam ou faziam parte do próprio texto.

Quando Rafael contava o livro, trocava um olhar e Heloísa assumi a contação da obra. Bastava um olhar para trocarem de papéis, sabiam compartilhar até mesmo no momento de socialização.

Heloísa – Vixe.

Olhou no livro e continuou a contar, buscou a ajuda na imagem. Depois, ela olhou novamente para ele e ele reassumiu a contação. Os dois se apoiavam nas páginas do livro, não liam o texto de forma linear, apenas buscavam pistas da sequência da história nas imagens e em palavras do texto. Neste momento, quem contava a história eram os leitores e o próprio autor e ilustrador, uma simbiose na construção do sentido a ser objetivado pelo discurso oral.

Rafael contava e ia subindo as páginas do livro como apoio. Às vezes acelerava e voltava no ponto em que estava. Aqui percebia como ele se apoiava nas páginas seguintes para contar a anterior, tecendo o fio do discurso.

Rafael – Eu não gostei da parte que bateu, mas achei bem justo.

Heloísa – Aquele peixe grande é amigo dele ou é mãe?

Durante todo o tempo, percebia que Rafael havia compreendido o texto em seus detalhes, já Heloísa, ainda construía o próprio sentido do texto no momento em que trazia para o discurso oral o que havia lido com os olhos. O sentido para Heloísa era tecido no próprio momento de objetivação, na contação. Ao organizar o texto para compartilhar com os colegas, ela via-se desafiada a organizar o sentido, a compreender o enunciado.

Pesquisadora – Vocês gostariam de ter este livro na biblioteca de vocês?

Responderam afirmativamente; informei a eles sobre o *pen-drive*, que hospedaria a mala de leitura. As obras estariam, portanto, em dois lugares para que ninguém ficasse sem poder ler as obras em casa.

Heloísa – Vou contar *O mistério do anel de perolas*⁵⁴. No começo achamos que era colorida, que a capa é colorida, depois vimos que era tudo em preto em branco.

Pesquisadora – Vocês sabem quem é a autora?

Heloísa – Está lá no finalão.

Pesquisadora – Nossa, é a mesma autora do livro do Rafael.

Heloísa – No começo, ficou tudo preto, achamos que ia ser difícil, mas foi legal.

⁵³ HECK, Lenira Almeida. *O peixinho e o gato*. Univates, 22 p.

⁵⁴ HECK, Lenira Almeida. *O mistério do anel de pérolas*. Univates, 2008, 31 p.

Heloísa contou a história lida. João havia lido com Heloísa e apoiava quando ela esquecia. Contaram, nos mínimos detalhes, todas as partes, apoiando-se nas páginas.

Rafael – Heloísa, deixe o João contar também.

João continuou a contar, depois Heloísa retomou e, de repente, ela disse que não se lembrava.

Pesquisadora – Calma, que um apoia o outro, vamos deixar João falar. João passou a contar e um completava o que o outro falava.

Pesquisadora – Qual vocês acharam mais legal?

Heloísa e João – Do *fiofó*. (referiam-se ao livro *O mistério do anel de pérola*)

Pesquisadora – Vocês gostariam de ter este livro na biblioteca de vocês?

Todos responderam positivamente.

(Diário de bordo, 22/05/2013).

Podemos perceber a riqueza do fazer juntos. Apesar de cada um subjetivar a história de forma diferente, eles se apoiavam e um ajudava o outro a fazer aquilo que talvez ainda não conseguissem fazer sozinhos. Garantir na escola momentos em que um colega possa apoiar o outro na leitura, na compreensão, na objetivação, pode ser uma maneira de mediar e contribuir para que aquilo que está na ZDP possa com o *outro* se tornar ZDR.

Ao ler, cada aluno trazia para o texto o seu conhecimento de vida, de mundo, dos textos vividos, – chamados aqui de conhecimentos prévios, – suas experiências de leitura e de vida. Para ler é preciso que o leitor aprenda a dialogar com o texto escrito, com os conhecimentos prévios, com os outros textos presentes na biblioteca mental, mas isso precisa ser ensinado principalmente pela escola. No processo de socialização dos livros lidos, as crianças aprendiam e desenvolviam novos desejos, novos sentidos, uma vez que o que é lido pode ser ressignificado no contato com o *outro*.

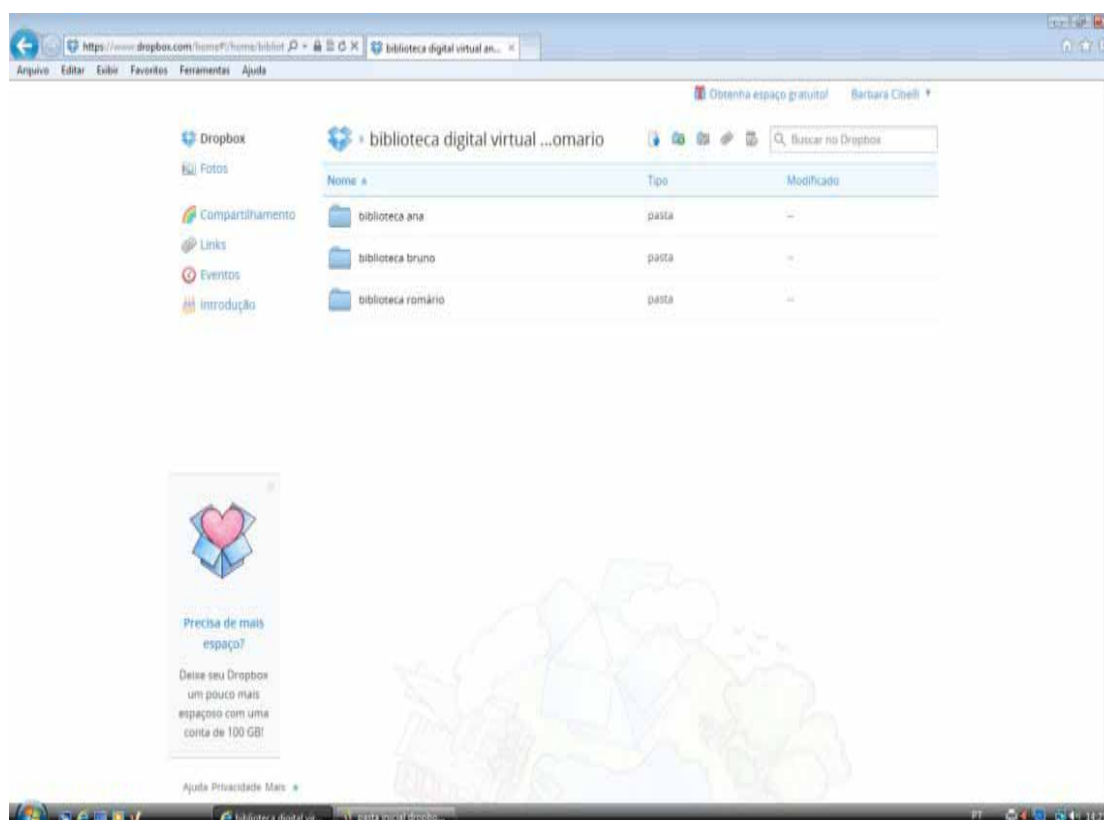
A partir das reflexões sobre o que é ler, podemos pensar que a escola discursa sobre a necessidade de conhecimentos prévios para a leitura de um texto, mas tem a decodificação como prática de ensino, porque em suas práticas muitas vezes não traz o texto literário como discurso da cultura, mas somente como objeto de ensino escolar, desvinculado da própria arte literária. A escola, ao dar ênfase à decodificação e não à organização do discurso para apropriação da cultura, não promove avanço na prática, com formas diferenciadas de trazer os textos que circulam na vida social para leitura dentro da escola. Na pesquisa, eles puderam vivenciar o discurso literário como uma prática social de leitura silenciosa, que com os colegas se tornam tema de conversas informais, de trocas e de novos desejos. Isso não significa negligenciar e esquecer que o sentido se dá também na interação do leitor com o autor. Podemos dizer que é singular, que a interação é única, sem se deixar acreditar que se

pode compreender qualquer coisa em qualquer texto, pois isto descartaria o diálogo com o *outro*, com o autor do texto que teve uma intenção ao escrever, o que Koch e Elias (2009) chamam de compreender as sinalizações do texto. Cada autor vai organizando o texto com sinais que se constituem indícios para o leitor atento, que busca o sentido.

Logo, pela linguagem, os sinais se constroem como significado, como sentido, porque tudo isto se dá no trabalho coletivo do homem, no intersíquico como elemento importante para construção do intrapsíquico, como elemento de subjetivação do homem. Na socialização, muitos sinais não notados individualmente podem ser percebidos, assim como a própria socialização pode dar sinais para o leitor ler sozinho, a obra que ouviu.

Meu olhar sobre a compreensão, que, inicialmente, era um processo mais individualizado, apesar de teoricamente eu dizer que era coletivo, foi se reorganizando. Ao ouvir os alunos nos encontros, pude perceber no comportamento deles, como a construção do sentido é uma ação do coletivo, com o *outro*. Logo no início da pesquisa, os alunos deveriam montar uma biblioteca individual, como aparece na tabela abaixo, e foi a partir da sugestão deles que uma única biblioteca do grupo foi montada, hospedada na sala de informática, constituindo-se a primeira biblioteca digital da escola.

Figura 13 - Biblioteca Digital Virtual individual - primeiro encontro



A Biblioteca individual se tornou Biblioteca do grupo, e deu início à Biblioteca Digital da Escola, pois os alunos doaram para a sala de informática todo o acervo coletado. Como pesquisadora, planejei bibliotecas individuais, mas foram os alunos que, juntos decidiram por uma única biblioteca. As vozes precisam ser ouvidas na escola, porque o *outro* nos permite reorganizar nossas concepções e conceitos. A ação de mediação também ocorreu nos momentos em que ouvi o grupo e retomei o planejado inicialmente. O olhar e a escuta ao *outro* permite que os procedimentos de ensino possam ser reorganizados para se constituírem como uma atividade desenvolvendo. Reorganizar a biblioteca individual para biblioteca coletiva proporcionou maior comprometimento e envolvimento dos alunos, porque queriam uma biblioteca para compartilhar com os colegas das classes e da escola. Na mediação, o educador também é parte do grupo “em outras palavras, não é possível que adultos façam papel de professores diante de crianças o tempo todo. Ao contrário, é preciso reconhecer a rica complexidade da existência concreta, seja na vida adulta, seja na infância” (AZEVEDO, 2004, p. 10).

No entanto, na escola, ao pensar o ensino, ainda temos dificuldade em organizar estratégias, que não desmobilizem os alunos em suas trocas. Ao olhar investigativamente para cada gesto, cada diálogo, os alunos se ajudavam mutuamente. Eles se apoiavam no colega e na pesquisadora como fonte para ajudá-los com a questão técnica do uso do instrumento, para construir o sentido do que liam, como também para novos desejos de ler obras socializadas pelo grupo.

Martín-Barbero (2003) destaca que a roda possibilita o olhar, o olho no o olho e a escuta, que permite às novas gerações se inserirem no fio geracional da história humana, e com isso se apropriar dos signos objetivados nos instrumentos humanos. O livro literário é um deles. A roda de socialização constituía-se como momento importante no estreitamento de vínculos, desejos e cooperação para a atividade de leitura literária e criação da biblioteca digital. A seguir, um trecho do João contando uma história⁵⁵ que foi lida e relida muitas vezes pelas crianças:

Tião era o rei. Ele teve uma briga com o treinador dele, ele fugiu, foi para uma fazenda, ficou morando lá, depois de um tempo chegou um caminhão com uma vaca, Tião ficou com medo e depois com ciúmes da vaca, brigou com o dono. Tava todo mundo lá, apareceu do nada um tigre, aí o Tião, aí a

⁵⁵ HECK, Lenira Almeida. *O galo Tião e a vaca malhada*. Editora Univates, 2005, 18 p.

namorada do Tião que esqueci o nome, a vaca fugiu, o Tião ficou com o dono, aí o tigre se aproximou, tentou bater no Tião, e ele era mais rápido, deixou o tigre cansado, atacou com bicadas o tigre e ele foi levado ao zoológico. Ele ficou sendo o protetor da fazenda, o herói.
(Diário de bordo, 05/06/2013).

A história acima foi lida pelos três alunos em datas diferentes: 22/05, 05/06 e 12/06. Socializar uma obra cria novas perguntas e novos desejos de desvendar o que foi contado pelo colega. Esta história tocou muito as crianças, pois contava a história de um galo que sofre uma desfeita, mas consegue reverter a situação mostrando a coragem só possível em uma grande amizade. Ele coloca em risco sua vida para salvar todos os moradores da fazenda. O mais fraco enfrenta o mais forte e vence. Desejo de justiça, de força, que faz parte da vontade, do desejo coletivo e encanta as crianças.

Desenvolver-se como mediadora requer tempo com o *outro*, uma vez que o tempo, a escuta tanto destacada por Ponzio (2010), faz parte do dialogismo bakhtiniano. Nossas reflexões teóricas e práticas precisam do *outro*; escutar as crianças me fez retomar meu projeto e perceber como está arraigado em nós adultos um comportamento que pensa mais no aspecto intrapsíquico e não percebe e valoriza as relações interpessoais no planejamento da ação pedagógica na escola.

O educador, ao falar sobre obras, ao dialogar com as crianças, contribui também para novos interesses. No trecho abaixo, apresento alguns títulos de obras presentes no *site*, mas, também se nota a subjetividade de cada um. Enquanto *Zumbi* interessa mais aos meninos, Heloísa sentia medo. Reconhecer a subjetividade de cada um significa respeitar o *outro*. Apresentei outras obras para Heloísa, mas a socialização pelos colegas da obra *Zumbi* permitiu a ela lidar melhor com seu medo. Também falei quem fora *Zumbi* dos Palmares. Isso resultou em um novo brilho no olhar de Heloísa, se antes era por medo, agora admiração.

Falei sobre alguns livros, a partir dos títulos. Quando falei do *Zumbi*⁵⁶, os três quiseram ler. Heloísa, ao ver as imagens, ficou com medo e não quis ler. Expliquei sobre quem foi *Zumbi dos Palmares*.

Heloísa disse que queria algo que fosse para meninas, escrito por menina. Encontrou *Do que as meninas gostam*⁵⁷, livro escrito por autor infantil.

Quando falei sobre outros títulos, novos desejos surgiram e Heloísa começou a baixar e percorrer as páginas de várias obras. A intervenção do *outro* é muito importante. Bastou falar, ler alguns títulos, que as crianças demonstraram interesse por lê-los. O *outro* ajuda a construir os desejos, os

⁵⁶ CUSTÓDIO, Estéfano Tarquino. *Zumbi*. BPA, 2007, 7 p. (autor infantil).

⁵⁷ SANTOS, Vanderson Rufino; RUFINO, Douglas Jefferson. *Do que as garotas gostam*. BPA, 2006, 5 páginas.

sentidos. Não basta o acervo. Apropriar-se do acervo é uma construção social e a escola, o professor, têm papel muito importante na mediatização com a cultura.

(Diário de bordo, 19/06/2013).

Também na tabela abaixo, fica perceptível a importância de se criar na escola espaços para socialização, as trocas entre crianças, pois educador e autores são fontes de novos desejos.

Tabela 2 - Obras lidas após socialização

Participantes	Obras escolhidas -1ª escolha	Obras escolhidas -2ª escolha	Inter para o intrapsíquico
Heloísa	O mistério do anel de pérolas, A borboleta azul	Borboleta Azul, Amanda e os Nanorobos (baixou o livro e não eu), Chuva e sol, Conto ou não conto, O peixinho e o gato, A formiga e a Abelha.	Releu uma obra e leu obra socializada pelo colega em encontro anterior
Rafael	O peixinho e o gato	Conto ou não conto, A bruxa e o caldeirão, Chuva e sol, O mistério do anel de pérolas	Percorreu o texto socializado por colega em encontro anterior
João	O mistério do anel de pérolas, A borboleta azul	O peixinho e o gato, Chuva e sol, A borboleta azul O mistério do anel de pérolas, O peixinho e o gato (novamente)	Releu obra s e leu obra socializada pelo colega em encontro anterior Chuva e sol foi tema trabalhado pela professora e os três leram

Ao analisar a tabela percebo que a Heloísa, no segundo encontro, releu uma obra que tinha lido no primeiro, o que ajuda para o entendimento de que o sentido não está no texto, pois ele se constrói a partir dos conhecimentos do leitor. Heloísa leu e socializou a obra no primeiro encontro, entretanto ainda tinha perguntas que precisavam ser respondidas. Releu a obra em busca de novos sentidos para responder perguntas para as quais ainda não havia obtido respostas. Daí a importância da criança poder escolher a obra que irá ler e decidir reler, para satisfação de seus desejos, para fruição, por prazer, como necessidade humana.

Heloísa também leu no segundo encontro um livro lido e socializado pelo João no primeiro. Ao escutar o colega falar sobre a obra lida, ela criou perguntas sobre o livro. Os sentidos foram se formando, o que resultou na escolha da obra lida pelo colega. Ao escolher um título, uma obra a ser lida, o aluno busca satisfazer as suas inquietações, que também se constroem nas relações sociais. Geraldi (1997) assinala que o que se leu é ao mesmo tempo de quem leu e de *outros*.

Rafael não leu no segundo encontro uma obra contada por colega no primeiro encontro, *A borboleta azul*, mas baixou esta obra e realizou movimentos de salto dos olhos pelas páginas talvez em busca de respostas ou de confirmação do que fora socializado pelos colegas no primeiro encontro. João releu as duas obras lidas por ele no primeiro encontro e também escolheu uma obra lida pelo Rafael.

Nas escolhas feitas pelos participantes tornam-se evidentes a influência, o sentido, o desejo de ler construído a partir do *outro*. Os alunos tinham muitas obras para escolher, mas escolheram as já socializadas pelos colegas. Ao escolher o já socializado, conhecido, ouvido, falado, novos sentidos, novos desejos de ler vão se construindo. A criação das rodas de socialização possibilitou perceber a importância do *outro* na apropriação dos objetos culturais, permitindo a manifestação de múltiplas vozes (PONZIO, 2010), do leitor, do socializador da obra, dos autores, do acervo mental de cada um.

No início da pesquisa, julguei que deveriam ler sozinhos, cada um com seu tablete, mas quando um tablete travava ou quando não conseguíamos conexão, eles rapidamente se juntavam, trocavam ideias, revezavam nas escolhas. Um escolhia e os dois liam, depois trocavam e era a vez do *outro* colega escolher. Tudo ocorria com muita tranquilidade; eles gostavam de compartilhar o suporte com o colega.

Compartilhar o suporte foi uma atividade que os alunos gostaram. Foi um aspecto positivo, pois as escolas possuem salas com dez, doze, às vezes vinte computadores. Como a média de alunos naquela escola variava de 25 a 30 alunos, considero possível a leitura de livros digitais em duplas. Na realidade pude vivenciar a leitura silenciosa em duplas (dois alunos em cada computador), quando socializamos a biblioteca digital virtual do grupo na sala de informática.

Sempre nas leituras em dupla, por mais que eu dissesse que não era necessário ler em voz alta, um lia em voz alta e o outro lia com os olhos; iam se revezando na leitura por página, uma prática comum na escola. Ler em voz alta é um hábito da escola, mas em casa relataram que gostavam de ler silenciosamente.

Para Manguel (1997), existem modos de ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa. Alguns gêneros são lidos no silêncio e outros se dirigem ao ouvinte. Como se quisessem marcar o ritmo, um sempre lia em voz alta, este é um modo de ler na escola e eles reproduziam essa prática de ler. Na hora de socializar, contavam a história e se apoiavam na obra digital e no colega que sempre completava o que faltava. Porém, a leitura podia se tornar

ainda mais rica quando liam livros escolhidos por eles e lidos juntos, porque havia troca de olhares, gestos, movimentos de rolar as páginas, que eram realizados juntos. Então, ler em dupla era possível e também era um momento rico, que riam juntos, faziam comentários e se soltavam mais na hora de contar, pois podiam contar com o apoio do colega.

Logo abaixo, um trecho da socialização:

A socialização foi muito interessante. Perceberam que haviam lido os livros contados por seus colegas na aula passada, mesmo com outros títulos desconhecidos. Primeiro quiseram baixar os livros contados por seus colegas. Somente Bruno não leu nenhum livro já lido. Ele leu três livros e começou a percorrer as páginas do tablete, até encontrar um jogo de encaixe e começar a jogá-lo. (Diário de Bordo, 29/05/2013).

A socialização mostra que o *outro* ajuda a compreender uma história que a criança talvez tivesse dificuldade de ler sozinha. As crianças se apoiam no processo de construção do sentido, como também contribuem para novas perguntas, e novos desejos de ler. As vozes circulam (PONZIO, 2010) nas rodas.

Também socializamos com as classes das crianças, 4º ano A e 4º ano B, as obras baixadas, o que foi muito interessante, tanto para os alunos, quanto para os professores. Abaixo, cito trecho em que combinamos a socialização da biblioteca digital virtual com o restante das classes em que estudavam os alunos:

Pesquisadora – Vocês já têm livros na biblioteca no *pen drive* e no *dropbox*. Vou marcar com a Diretora para os apresentarmos aos colegas. Olhem os livros, folheiem, se preparem, porque se algum colega perguntar, vocês terão que responder, como aconteceu comigo. Vocês orientarão seus colegas. (Diário de bordo, 26/06/2013).

Após ler Foucambert (1994), cheguei a pensar em compartilhar a biblioteca digital virtual com os pais dos alunos das classes envolvidas na pesquisa, porém a sala de informática teve novamente um problema técnico, que até julho de 2014 não havia sido resolvido. A escola aguardava havia meses que a solicitação de manutenção fosse atendida. Pretendo ainda compartilhar isso com os professores da escola em reunião pedagógica, após ativação da sala de informática.

Para Bakhtin (2003), a escrita do *outro* requer uma atitude responsiva, uma contrapartida. As perguntas são a contrapartida que proporcionam ao leitor o diálogo com os textos. O tablete, o *e-book* e as rodas de socialização podem se constituir como práticas sociais, espaços de trocas, de escuta, de fala e podem contribuir na construção do sentido e o

uso da tecnologia é instrumento para apropriação da cultura. Levy (2006) defende o uso da informática como padrão em redes, como novos modos de ler para atribuir sentido, porque há um “grande desafio da escola contemporânea: formar pessoas que tenham, repito, acesso aos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo e de forma equivalente, uma sólida cultura humanista” (AZEVEDO, 2013, p. 7).

Assim, é possível trazer a prática social de leitura literária para a escola sem exigir que todos leiam a mesma obra ao mesmo tempo. Portanto, não basta ter bibliotecas, sejam virtuais ou não, elas devem fazer parte da cultura escolar, da vida dos professores, alunos, funcionários e da família. A biblioteca digital em um *pen-drive* ou no *dropbox*, ou em outro programa nas *nuvens* só fará sentido se for para a apropriação da literatura infantil como patrimônio cultural da humanidade, como prática social a ser vivida pelos sujeitos na escola e na vida, como prática social que é compartilhada, validada por um leitor que já leu a obra em prática socializada.

Ao apropriar-se da cultura o homem garante sua não dessimbolização, pois, ao simbolizar ele se desenvolve e não sucumbe ao desejo do mercado na arte de esvaziar as mentes humanas. A literatura é uma fonte de simbolização, como um espelho que permite a bivocalidade da palavra, como espelho que reflete e refrata a ideia do autor e só é possível no discurso (PONZIO, 2010).

Durante as socializações, na discussão coletiva, na socialização do texto lido, os alunos puderam refletir sobre o sentido do texto. Na reflexão, os alunos construíam sentidos, e incorporavam novos saberes que possibilitavam maior autonomia para a leitura.

5.1 Leitura na escola. A contribuição das relações sociais para a aprendizagem

Cabe à escola o papel de proporcionar novas possibilidades de leitura para as crianças, tanto de obras importantes que se consolidaram na história humana quanto de obras que só se consolidarão como importantes se avaliadas pelos leitores de hoje. Assim se constitui o patrimônio cultural da humanidade.

Mesmo cada criança manuseando seu próprio tablete, ficou evidente como os corpos, os olhares se comunicavam. Os movimentos em relação ao *outro*, como apoios mútuos, evidenciaram como o ser humano se faz no, com e para o outro. No trecho abaixo, havia diálogo entre aluno e pesquisadora, aluno e texto, aluno e aluno, um entrelaçamento de

diálogos na busca do novo, dos sentidos, da descoberta só possível com o *outro*, seja colega, seja autor.

Heloísa – Está quase acabando.
 João – Por que está de ponta cabeça?
 Pesquisadora – Vira ele, vira que ele é inteligente. (Risos)
 Heloísa – Depois a gente vai baixar *O peixinho e o gato*⁵⁸, esta é a minha biblioteca. Vou colocar *Sol e chuva*⁵⁹ e *A borboleta azul*⁶⁰.
 Pesquisadora – Rafael, qual livro você vai colocar na biblioteca?
 Rafael – *A Borboleta azul*, aquela história, aquela que eles competem e to sol ganha. *Chuva e sol*
 Heloísa – Não está funcionando, porque tudo tem que ser loira, a loira do cemitério, a loira do banheiro, a loira do taxi.
 João – Escolhi *chuva e sol*.
 Heloísa – Eu que escolhi.
 João – O que o Rafael tá lendo.
 Pesquisadora – É uma poesia.
 Heloísa – Adoro poesia, eu quero também.
 Pesquisadora – É só colocar aí, já, já a gente põe na sua biblioteca.
 Pesquisadora – João você leu *O mistério do anel de pérolas*⁶¹?
 (Diário de bordo, 22/05/2013).

No cotidiano da escola, na organização da prática na sala de aula, primamos por ações individuais, promovendo uma educação mais individualista, rompendo com o caráter comunitário, que se estrutura a partir das relações sociais. É necessário dar a atenção à organização da prática para não romper com a disponibilidade em aprender com o outro, em promover o diálogo com o *outro* que está presente na sala de aula. O diálogo ocorre com o *outro* presente fisicamente ou na relação com a cultura objetivada nos instrumentos e objetos culturais. O diálogo na escola pode contribuir para a completude do homem, favorecendo o desenvolvimento da criatividade.

Diante disso, o controle do professor não pode ser um passo a passo rígido, a ser cumprido pelo aluno, mas um controle sobre os conhecimentos necessários para pensar a sala de aula.

Biblioteca digital virtual e a socialização de obras lidas:
 Pesquisadora – Quem conta primeiro?
 Rafael e João chamam Heloísa para ver quantas histórias havia no livro do Diabo⁶². O livro tinha várias histórias.
 Heloísa – 66 páginas.

⁵⁸ HECK, Lenira Almeida. *O peixinho e o gato*. Univates, 22 p.

⁵⁹ VIEIRA, Adelina Lopes. *Chuva e sol*. Virtual Books, 2000, 1 p.

⁶⁰ HECK, Lenira Almeida. *A borboleta azul*. Editora Univates, 2006, 17 p.

⁶¹ HECK, Lenira Almeida. *O mistério do anel de pérolas*. Univates, 2008, 31 p.

⁶² SILVA, José Cláudio. *O pacto maldito e outras histórias de mortes*. Casa do novo autor, 1959, 66 p.

Heloísa começa a rolar as páginas e depara-se com o sumário.
 Heloísa – Sumário não é história.
 Rafael – Sumário não é uma história, é o que indica a história.
 Heloísa – Bem que poderia ter uma história falando de sumário.
 Heloísa conta a história no *Reino das Letras*⁶³.
 Heloísa é supersticiosa, não gosta da palavra diabo, tem que bater três vezes na boca cada vez que fala a palavra.
 Rafael vai à procura da história *O diabo da humanidade*, diz que não compreendeu direito. Peço para ele contar como conseguiu. Ele se apoia no texto para contar.
 Durante a contação, quando se perdia, eu o ajudava dizendo palavras-chave que lhe davam pistas e juntos fomos construindo melhor o entendimento do texto.
 O livro tinha mais de 60 páginas, sem figuras, só texto escrito.
 (Diário de bordo, 22/05/2013).

Com o apoio da pesquisadora e da própria obra, foi possível ao aluno construir o sentido do texto e conseguir socializar uma obra considerada muito difícil por eles, já que tinha muitas páginas de texto escrito. Para contar, ele rolava as páginas rapidamente buscando na tela o apoio e as pistas para a organização do texto falado com sentido. O *outro* e a tela possibilitaram vencer o desafio de ler e contar uma obra que consideravam muito difícil e cansativa, por não ter figuras e ter muitas páginas. No dia 12/06/2013, conforme já apontado no capítulo anterior, eles leem novamente este livro, só que com maior autonomia e em dupla. O *outro* ajudava o colega a contar uma obra que Rafael lera pela primeira vez em 22/05/2013.

É possível na escola os alunos aprenderem a ler textos grandes e com poucas imagens, quando a palavra literária é mais instigante e mais desafiante. Cademartori (1987) destaca que patrimônio imaginário dos contos é percebido pelos alunos, e os instiga, assim, a perceber as obras dotadas da palavra literária, da palavra viva, da palavra que faz descortinar o mundo. O trabalho de ler uma obra grande pode ser recompensado por uma história diferente, irreverente, mágica.

Para Bakhtin (2010), a literatura permite a exotopia, que possibilita ao leitor sair do autocentro, assim, pela literatura, o aluno pode ter a experiência da exotopia, sair do autocentro e refratar, subverter o estabelecido. Para Ponzio (2010), a palavra literária tem colocação exotópica, colocação fora do discurso funcional e produtivo, portanto, pode ser uma forma de resistência do homem aos processos gerados no pós-modernismo. Coelho (1984) afirma que ao sair da descentração de si, a criança pode enriquecer-se como pessoa.

⁶³ HECK, Lenira Almeida. *No reino das letras felizes*. Univates, 2007, 14 p.

O papel da escola seria de assegurar a progressiva leitura autônoma de cada sujeito subjetivo, ampliando suas experiências com a leitura. No caso da pesquisa, procurei ampliar as experiências dos alunos suas experiências com os livros, autores e com outros leitores, através da busca de diferentes obras literárias, em diferentes sites e na socialização como espaço para trocas, descobertas. Através do acesso e da descoberta de novas obras a rapidez na compreensão já existente nas obras lidas, a criança é desafiada, e livros antes não lidos passam a ser o novo desafio.

Abaixo, trecho da entrevista em que o aluno relata quando vai à biblioteca escolar:

Heloísa – Não, sexta-feira, quando não tem nada na última aula, até que a gente vem, não, Rafael? Gostaria de vir mais.
(Diário de bordo, entrevista 15/05/2015).

Pelo relato dos alunos na entrevista inicial, sobra pouco tempo para a leitura literária na escola. O pouco que ela adentra as práticas escolares é para ensino de algo e não para ensino do ato de ler obras literárias. Não é um ensino voltado para fruição, para a criação de uma necessidade humana. Os alunos aprendem na escola que ler obra literária está em segundo plano, somente quando sobra tempo. Isso pode ser entendido pelas crianças que ler obra literária é uma perda de tempo na escola. Para socialização então, o espaço é ainda menor, é muito difícil sobrar tempo na escola para trocar impressões sobre obras lidas.

Planejar ações em que as escolhas possam ser feitas com o *outro*, assim como contemplar muitos momentos de escuta, favorece o desenvolvimento e a criação de novos interesses. Em seguida, trago as conclusões da pesquisa. Todas elas perpassam pela descoberta da importância do *outro*, no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tanto da criança, como da pesquisadora.

CONCLUSÃO

Ouso aqui divagar um pouco para tentar transpor em palavras o desejo de unir os estudos em todo processo de construção da pesquisa, principalmente na análise. Faço uma analogia da relação teoria e prática, tomo a teoria como infraestrutura de uma obra, como base que, muitas vezes, não se percebe na arquitetura de um castelo, mas que, se não tiver lá, qualquer vento, chuva ou outro fator fará com que tudo venha abaixo, por mais luxuoso, por mais rebuscado que seja. Quando há apenas a preocupação com a aparência do castelo, com o visível, com a estrutura aparente sem uma base sólida, sem um cálculo preciso, intencional do que é necessário e imprescindível para sustentar todo o aparato que ficará aparente, torna-se um modelo de areia. Nos momentos em que seu morador necessita se proteger da chuva, do sol, do vento, tudo pode vir a ruir. Por isso, nenhum material, nenhuma alegoria que venha de fora substitui o planejamento, o estudo, a reflexão que busque trazer a prática social da linguagem para a escola.

O ensino da literatura também pode ser um castelo que, sem a base e uma concepção de linguagem voltada para a construção de sentido, pode levar a criança, nas situações reais de vida, à fragilidade.

Ensinar a literatura na escola é ensinar a língua viva (BAKHTIN, 2010), que dialoga, refuta, refrata e reflete a língua como atividade para todas as ações humanas. O castelo representa a possibilidade de o homem intervir na natureza ao criar necessidades e com isso construir instrumentos que possibilitem escolhas, e até mesmo restaurar parte do castelo, reformá-lo, como intenção, necessidade, e não como fragilidade, como ameaça externa.

O castelo sem fundação é como o ensino da língua morta, fora da vida. Já uma cabana, que aparenta ser mais frágil que um castelo, construída a partir do solo, das condições climáticas da região, do uso que será feito por seu dono, pode ser mais resistente, mais eficiente, mais acolhedora e mais segura. Chego a pensar que os alunos, quando estudam gramática, conjugações de verbos, listas de adjetivos, substantivos, encontram-se abrigados em um castelo sem a estrutura adequada. Apesar de conhecerem a gramática, na vida são incapazes de compreender, de atribuir sentido, não percebem o alicerce da palavra para a vida.

A palavra que nasce com a vida, que não perde o vínculo com o real e com as necessidades reais, estrutura-se e se fortalece como língua viva, potencializadora da atividade

humana. Mesmo parecendo mais frágil, sobrevive às situações cotidianas e se fortalece, pode vir a constituir um castelo robusto e pleno de sentido.

Uma cabana se torna um castelo quando sobrevive às condições adversas da natureza. Pode ter lareiras para aquecer no inverno e janelas que ventilem no verão, pode ter salas para conversas interessantes, pode dispor objetos da cultura e da vida cotidiana. Penso na língua para si, não como algo dado sem a base da necessidade humana, mas como algo já conhecido pela humanidade que traz condições para construção de novas estruturas, novas janelas que possibilitem a objetivação na diversidade.

Esta pesquisa precisava de janelas, de lareira, de portas e portões, precisava resistir às intempéries, precisava de uma concepção de cultura e da prática da língua viva, pois “se todas as teorias são produto de alguma atividade prática, por sua vez toda atividade prática recebe orientação de alguma teoria” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 125).

Entendo que fazer adentrar na escola práticas sociais de leitura e promover a ampliação dos usos dos recursos tecnológicos seja uma posição ideológica da escola e do educador. Ao não proporcionar a ampliação de possibilidades no desenvolvimento de seu aluno, a escola lhe nega o direito de descobrir o mundo, de ampliar seus horizontes culturais e de se desenvolver como ser humano.

Pensei em uma escola que promovesse o desenvolvimento do homem. Para isso, a pesquisa tinha que ser pensada, estudada, planejada, refletida tendo a aprendizagem como fonte promotora de novas capacidades. Freire (1981), em relação à desumanização e humanização, afirma que ambas implicam “obviamente na ação dos homens sobre a realidade social - a primeira, no sentido de preservação do '*status quo*'; a segunda, no da radical transformação do mundo opressor” (FREIRE, 1981, p. 79, grifo do autor). Minha opção foi por uma pesquisa que me ajudasse a mapear o comportamento leitor dos alunos, mas também contribuísse para uma ação formadora, ou melhor, desenvolvvente do homem.

Para um ensino desenvolvvente, é necessário fazer escolhas concisas e claras para enfrentar os desafios do fazer-se educador. Na arte de ser educador é importante não perder de vista o *outro*, não com o sentido do *outro* se adequar ao proposto, mas do *outro* se sentir provocado, desafiado, a ponto de sentir necessidade do diálogo com o seu *outro*. O desafio tem mão dupla, porque ao desafiar o *outro*, também o desafiante se sente desafiado a refletir, a pensar, a criar, a dialogar.

A relação entre ensinar e aprender está justamente na relação entre educador e aluno, no diálogo de ambos que cria novos sentidos na apropriação da cultura presente, no instrumento em que está objetivado a cultura humana. Acredito ser importante o deslocamento do objeto de ensino, que não pode se fixar no instrumento, mas na relação do homem com o *outro* objetivado no instrumento. Uma pretensão deste trabalho foi a possibilidade de criação de novos desejos de apropriação da cultura existente no instrumento. O diálogo favoreceu o ensino do ato de ler.

Vencer a ideia de prazer, de estudar sem esforço, é um desafio das gerações como a minha, que sofreram influência do movimento do escolanovismo. Aprendi com a pesquisa que estudar dá trabalho e o prazer reside justamente em descobrir neste trabalho a nossa ação humana, como indivíduo subjetivo, como homem que atua e faz pensando o que faz. O prazer está presente quando nos percebemos como sujeitos de nossos atos. Como nos tornar sujeitos de nossos atos como educadores e pesquisadores? Tinha muitas perguntas que me incomodaram, tais como: o que, como, por que e para que faria. Ser sujeito do meu ato na pesquisa consistiu em proporcionar ao *outro* o prazer de ser sujeito de seus atos. Mas como percebi isto, com planejei, o que estudei?

Para Freire (1981, p. 9), "estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento". Para o autor, estudar é uma tarefa do sujeito e não do objeto, o que demanda uma atitude crítica sobre o ler, uma ação proativa frente ao texto, uma entrada na vida humana desvendando seus mistérios, uma inquietude perante o ainda não conhecido pelo leitor, mas conhecido pelo processo histórico do homem. Precisei dialogar com outros autores, outros pesquisadores. Entretanto, "nem sempre o texto se dá facilmente ao leitor" (FREIRE, 1981, p. 10). Logo entendi ser necessária uma atitude crítica e humilde frente ao texto, da "inexistência na busca do desvelamento" (FREIRE, 1981, p. 10).

Estudei, busquei caminhos que poderiam ser percorridos pelo homem na apropriação da cultura literária de tal modo que os motivos para ler coincidiram com os resultados (LEONTIEV, 2006) e, assim, pude perceber uma verdadeira atividade humana na aprendizagem de ler literatura no tablete. Constatei que a atividade só seria possível se, como pesquisadora, trouxesse para a escola os usos e sentidos da palavra literária, do gênero do discurso literário. Nesta perspectiva, a pesquisa precisou trazer, na construção da biblioteca digital virtual pelos alunos, a possibilidade de eles a refutarem, assim como a criação de

espaços de socialização das obras lidas. O tablete pode ser um suporte usado pela escola para apropriação dos instrumentos criados pelo homem ao longo de sua história e com isso formar alunos cidadãos da cultura escrita (COLOMER, 2007). Ele pode ser usado como suporte para ensino do ato de ler obras literárias infantis, como fonte de descoberta de ler, como fruição e desenvolvimento de hábitos de leitura literária infantil. Ele pode também ser um instrumento de ensino dos processos de aprender a ler a obra literária, bem como de ser manuseado a serviço da apropriação dos instrumentos que materializam a cultura humana. Pode tornar-se suporte para livros digitais e acesso a *sites* que hospedam livros de domínio público e obras disponibilizadas gratuitamente; pode estar a serviço do ensino e da criação de novas formas de ler na escola e na vida social, pois, como constatado na pesquisa, nenhum aluno fazia uso do tablete em sua vida social para leitura literária. Foi na escola que conheceram um novo suporte para o livro, que esteve a serviço da leitura literária, e com ele descobriram novas possibilidades de construção de bibliotecas individuais e coletivas da sala de aula, da escola e da família.

Novos suportes geram novas necessidades sociais e a escola pode ser laboratório, ser local onde se planeja para novas formas de ler nos novos suportes. No caso da pesquisa, o uso do tablete para leitura literária pode contribuir para que novas práticas sociais se organizem a partir da aprendizagem do seu uso na escola.

Ao organizar minha própria biblioteca, pude pensar nos procedimentos possíveis para ensino do ato de ler obras literárias infantis com uso do tablete, sem perder de vista as práticas sociais para construir um fazer que fosse uma atividade envolvente para as crianças. O planejamento intencional esteve aberto ao replanejar. A biblioteca individual sofreu alterações após eu escutar os alunos e se tornou Biblioteca da escola. Outro aspecto foi a criação da Biblioteca digital virtual no *dropbox*, que também tomou a forma de mala de leitura, quando instalada no *pen-drive*. Assim, para acessar a biblioteca, não era necessária a *internet* e também poderia ser lido em outro computador existente na casa do aluno e na própria sala de informática. Tablete e outros computadores eram suportes para Biblioteca digital do grupo. Ainda surgiu pelo caminho da pesquisa, a leitura em casa dos livros baixados pelas crianças e pelos colegas, além da biblioteca na sala de informática como acervo da escola, para uso coletivo. Estas modificações aconteceram a partir do grupo de crianças, das necessidades que não consegui prever em meu planejamento. Faz-se necessário a sensibilidade do educador em

escutar, refletir, observar os procedimentos previstos no planejamento, para realmente ele se constituir em atividade humana.

Os *outros* presentes nos livros, nas teses, nos eventos, os especialistas da DER, me possibilitaram saber o que fazia, porque fazia e como fazia. O embasamento teórico me sensibilizou para perceber o *outro* e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Esse *outro* teve papel fundamental no meu percurso de pesquisadora e educadora e no próprio percurso das crianças, que me mostraram como se sentiam seguras com o apoio do colega e como estavam disponíveis para ajudar o *outro* nos momentos de escolha, de leitura, de manuseio do tablete e na socialização.

Os sentidos e interesses são sociais, a subjetividade de cada criança se constitui nessas relações. As rodas de socialização possibilitam novas descobertas, novas perguntas, novos interesses e desejos de ler uma obra. Não basta ter obras porque a criação de ambientação (SOUZA; GIROTTO, 2010) é essencial para novos desejos de ler. Verificar o desenvolvimento real do aluno ajudou-me no planejamento da pesquisa, tomando o currículo como processual (ELIOTT, 2000). Quando o fazer docente se torna uma atividade, fica mais fácil buscar o invisível (GRAUE; WALSH, 2003).

A escola pode se constituir como local do diálogo, da réplica, da escuta (PONZIO, 2010), proporcionando a cada um perceber o *outro*, com o *outro* e a si mesmo através do ato de ler literatura infantil no tablete, como uma forma de inserção do homem no fio dialógico da história humana. A inserção da criança no fio geracional (DUFOUR, 2005) e na história da humanidade lhe dá oportunidade de fazer escolhas, descobrir-se como ser humano em desenvolvimento, o que constitui uma forma de resistência à dessimbolização e ao esvaziamento das cabeças (DUFOUR, 2005).

A literatura infantil, portanto, é a materialização do simbólico, o seu valor não é a mercadoria, mas a palavra viva, a palavra da vida (PONZIO, 2010). A literatura infantil é um valor simbólico para si e a escola pode se constituir como local de mediatização (LEONTIEV, 1986) entre a relação objetivação-apropriação em si e para si (DUARTE, 2007).

Ensinar a escuta ao *outro*, que também se concretiza na palavra literária, proporciona às gerações o desejo de apropriar-se da palavra *outra*. Ponzio (2010) considera que a linguagem tem papel importante na transformação do que está posto e a palavra literária pertence ao cenário da vida. É concretude da linguagem, portanto, fonte de transformação e transgressão, por isso precisa ser objeto de ensino na escola. Pude constatar que a leitura

literária no tablete pode respeitar os gostos, interesses, ao mesmo tempo em que pela socialização, pelas trocas, cria novos desejos, novos interesses, em descobrir a palavra viva, a palavra *outra* que só se faz presente no enunciado, na literatura.

A palavra literária é ideológica, vem carregada de valor e este valor possibilitou na pesquisa o próprio diálogo do leitor com o autor, com os colegas, com a pesquisadora e consigo mesmo. A concepção de que me construo pelo *outro* (BAKHTIN, 2010; 2011) possibilita à escola pensar e construir procedimentos para objetivação-apropriação da cultura humana, sendo a construção da biblioteca digital virtual uma atividade com vistas à emancipação do ser humano. A passagem do pensamento espontâneo para o pensamento teórico pode se concretizar pelo diálogo (BAKHTIN, 2010) e pela atividade (LEONTIEV, 2006), que valorizavam o aspecto social e a palavra *outra*.

Leitura literária e socialização contribuíram para ampliação do acervo literário mental das crianças, em busca da construção de verdadeiras bibliotecas mentais. As rodas de socialização se tornaram efetivamente local de vozes equipolentes, sem palavra hierarquizada, que se tornava subjetiva, ganhava uma entonação (BAKHTIN, 2010) subjetiva, que por sua vez desenvolvia novos desejos, novas perguntas e novos interesses em relação à palavra literária. As vozes equipolentes só puderam ocorrer pela escuta (PONZIO, 2010), que permitiu a compreensão através do diálogo, da palavra viva.

Na pesquisa estiveram presentes pesquisadora e educadora em busca de compreender o processo de formação do estatuto do leitor, como o homem que busca compreender o processo e apontar caminhos.

Para Eliott (2000), a ética na transformação da verdade privada em pública precisa se fazer, por isso o Diário de bordo traz minhas reflexões, com os recortes que realmente julguei terem contribuído para compreender a mapear o comportamento leitor do aluno, tentando ter uma postura ética com a verdade privada que irá se tornar pública. Mas a pesquisa só foi possível devido à metodologia da pesquisa-ação como ação política, com a intenção de tomada de consciência pelos educadores da necessidade de superação de práticas escolares (CARR; KEMMIS, 1988), como teoria e prática na vida concreta e possibilidade de emancipação dos envolvidos.

Pude constatar que a prática intencional se materializa, primeiramente, no pensamento. Ao planejar, materializei em nível de pensamento os caminhos e percursos que previa como procedimentos para ensino de práticas sociais de leitura literária no tablete. No fazer, precisei

retomar questões como a valorização do *outro* no percurso de se fazer leitor, mas somente a prática, pensada antes, me possibilitou registrar nos Diários de Bordo minhas impressões, reflexões na materialização do cotidiano, na sala de leitura, as práticas construídas no pensamento. A isso chamei de atividade intelectual prática, só possível pelo diálogo construído na pesquisa-ação, espaço em que autor e ator se tornam uma unidade efetiva.

A pesquisa-ação visa a auxiliar o professor que faz escolhas e sabe por que as faz; que estuda, reflete e atua no processo de ensino, assim, aprende sempre consigo mesmo e com os outros. A pesquisa-ação baseada em Eliott (2000), Carr e Kemmis (1988), os núcleos temáticos (PADILHA, 2006), a análise de dados (GRAUE; WALSH, 2003), contribuíram para que teoria e prática pudessem ser faces da mesma moeda, a moeda real da vida, da prática social de leitura literária com uso do tablete como suporte para obras literárias digitais na escola, e assim, dar forma ao futuro (CARR; KEMMIS, 1988).

Também concluo ser possível na escola a existência de comunidades de educadores que reflitam na ação (ELIOTT, 2000), o que favorece a seus integrantes se reconhecerem no mundo (FERIRE, 1981), na construção de uma escola desenvolvente (LEONTIEV, 2006). Nas conversas com meu orientador, com o apoio de outros especialistas da DER e com minha experiência, meu próprio *outro*, teoria e prática puderam se tornar unidade (VIGOTSKI, 2000). Entendo que é possível o educador exercer a liberdade de escolha, quando consegue esta unidade entre teoria e prática em busca de fazer surgir a palavra viva.

O diálogo aproxima as partes e possibilita o olhar que torna unidade o que está compartimentado. Ao mesmo tempo em que os riscos amedrontam, também podem impelir para o futuro, como transgressão, para quebrar o já estabelecido. Para Freire (1981), o diálogo traz consigo a esperança, a esperança de um futuro.

No dia a dia de minha pesquisa, aprendi que a pesquisadora pode fazer muitas coisas, no entanto, seu objeto de pesquisa está presente o tempo todo, num eterno diálogo com a vida, com nossas inquietações. Também senti em muitos momentos a dificuldade de ler, de atribuir sentido, de criar perguntas, de buscar respostas, todavia também aprendi que buscar respostas exige estudo, disciplina, perseverança, questionamentos e registros que nos desafiam com sua complexidade.

Outro aspecto importante no meu processo de pesquisadora foi constatar ser possível apropriar-me da escrita do gênero científico dentro da própria pesquisa pela mediatização de meu orientador. O diário de bordo foi a própria materialização escrita da reflexão do

educador, porque me possibilitou a aproximação e o distanciamento necessário para escutar e dialogar com os autores, com as crianças e com o fazer docente. As intervenções da pesquisadora e do colega também contribuíram para que a criança fizesse sozinha, o que antes fazia com ajuda, por meio da mediatização que contribuiu, dessa maneira, para o desenvolvimento de novas capacidades.

Ao longo da pesquisa, pude constatar que os alunos não se sentiam mais aterrorizados ao abrirem um livro com figuras em preto e branco, ou com muitas páginas sem figuras. Eles aprendiam o valor da palavra literária escrita, o prazer de compreender a palavra *outra*, de navegar, como fonte de desenvolvimento do pensamento, porque aprendiam a ler para si.

Aprender a ler obras sem imagens precisa ser ensinado. Isso é um desafio que a escola talvez não esteja enfrentando. Será que o nó não é esse? Os alunos leem muito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, depois deixam de ler. Verifiquei que os alunos veem o livro sem imagens como um problema. Será que nossos professores estão fazendo esta passagem do livro com imagens para o sem imagens? Fica a pergunta para outras pesquisas que virão.

Muitas obras são classificadas no ciberespaço como literatura infantil, mas são paradidáticos. As crianças, nas rodas de socialização, puderam vivenciar um olhar para a obra de forma mais crítica, com intuito de saber discernir o que é literatura de outros tipos de obras com fins não literários, que usavam literatura como subterfúgio para o ensino. O mais importante, é que este processo foi realizado com a criança, sem o professor fazer antes a seleção por elas.

Outro aspecto importante foi a constatação de que as obras não precisam ser escolhidas pelo professor, pois se os alunos tiverem a possibilidade de refutar, de escolher, eles podem estabelecer aquilo que já conseguem ler sozinhos, assim como se sentirem desafiados a ler aquilo que não compreendem individualmente.

O interesse em ler obras literárias é um desejo que se faz no social, com o *outro* e este é um elemento de extrema importância na organização do ensino pelo educador. Livro não é instrumento para ensinar a leitura, mas, como aponta Chartier (2007) é instrumento cultural, de apropriação da cultura, como objetivação de palavras como representação da vida humana real ou utópica, como desejo, como linguagem que consegue transcender o tempo e o espaço. O meio (VIGOTSKI, 1935) escolar quando visto como fonte de desenvolvimento constitui-se como possibilidade de relações com os *outros*, com a cultura, e a construção da biblioteca

digital virtual se deu nas relações, tornando-se uma unidade, uma vivência (VIGOTSKI, 1935).

Fazer da leitura na tela um espaço de construção de sentidos, sem a fragmentação do conteúdo, apoiar-se na leitura literária em suas reais práticas sociais, tendo o ciberespaço como uma de suas reais situações de leitura e o *e-book* como suporte para o livro literário, pode possibilitar à escola maior espaço para contato com as mais variadas formas de leitura literária nos mais diversos suportes, o que potencializaria as funções escolares, como parte importante deste todo que é a vida humana.

A língua como patrimônio coletivo e histórico (ECO, 2003) é possível de ser desenvolvida na escola, mas requer comunidades de educadores, que tenham a oportunidade de se desenvolverem, e na pesquisa pude perceber meu desenvolvimento, como pesquisadora, educadora e supervisora de ensino que busca a unidade teoria e prática, só possível no diálogo com os outros.

O uso da tecnologia na escola pode partir da escuta do fio histórico da humanidade. Mesmo que a leitura literária no tablete ou em outro suporte digital não seja uma prática social do aluno, ao escutar, dialogar com os teóricos através de suas obras, pude entender a importância da palavra viva na escola; pude organizar um ensino intencional capaz de fazer uso da tecnologia com desenvolvimento das crianças, desenvolvimento para si. Com isso, foi possível criar uma possibilidade na escola de tornar viva a palavra literária e não matá-la com a didatização que a torna palavra morta.

O diálogo com Martín-Barbero (2003) que trata dos três tipos ontológicos de ensino da língua proporcionou o equilíbrio entre oral, escrito e tela, o que favoreceu a ampliação dos sentidos das obras lidas e o desenvolvimento de novos interesses e desejos no grupo e pelo grupo. Nas leituras, pude constatar como é alta a influência da prática de leitura em voz alta, da pronúncia do texto realizada pela escola para ensino do ato de ler. Ensinar o ato de ler como leitura silenciosa para atribuição de sentidos ao escrito, do silêncio que busca a escuta do *outro*, ainda é um desafio da escola, portanto, creio que seja papel importante das equipes formadoras, e aqui me incluo como supervisora de ensino, pensar um processo de desenvolvimento contínuo de professores que tenham o direito de se apropriar de conceitos que entendam a linguagem como palavra viva, de viver um processo de descentração de si (COLELLO, 2006), para que possam objetivar em suas práticas de ensino os procedimentos que favoreçam o desenvolvimento do leitor.

Durante toda a pesquisa muitas pessoas indagavam o que minha pesquisa tinha a ver com a supervisão de ensino, respondia que tinha tudo a ver, que é papel do supervisor pensar e pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem; também é papel do supervisor pensar junto com os professores e coordenadores o uso das tecnologias na escola, assim como fomentar em cada educador o seu lado pesquisador. O ensino pode ser um espaço de escuta, de diálogo.

Dar voz ao *outro* significa a escuta da palavra viva, materializada nos diversos instrumentos e objetos sociais. Minha principal conclusão, meu encantamento principal com a pesquisa foi perceber a importância do *outro* em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. O *outro*, portanto, é peça chave na garantia da perpetuação da história ontológica, que se concretiza nos objetos e instrumentos materializados pelo homem ao longo de sua história.

Ainda temos muito a avançar em termos de acesso às obras em suporte digital gratuitas, mas, desde o início da pesquisa até agora, pude perceber uma explosão no aumento de *sites* e de acervos de domínio público. Espero que este seja um movimento ascendente, com cada vez mais obras de grande qualidade literária acessível a todos, o que facilitaria o acesso das escolas para torná-las objetos humanos a serem apropriados e objetivados na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

ARENA, D. B. *Nem hábito, nem gosto, nem prazer*. In: MORTATTI, M. R. L (org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003, p. 53-61.

_____. *O ensino da ação de ler e suas contradições*. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

AZEVEDO, R. *A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores*. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). *Literatura e Letramento: Espaços, Suportes e interfaces – O Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/revistafronteiraz> > Acesso em 9 jan. 2015.

_____. *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil*. In: OLIVEIRA, I. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*, São Paulo, DCL, 2005. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf> > Acesso em 9 jan. 2015.

_____. *Como o ar não tem cor se o céu é azul? Vestígios dos contos populares na literatura infantil*. Revista “Signos” Ano 20 nº 1, Lajeado, Univates, 1999, p. 92- 102. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>> Acesso em 9 jan. 2015.

_____. *Formação de leitores e razões para a Literatura*. In: SOUZA, R. J. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>> Acesso em 9 jan. 2015.

_____. *Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso*. In: Rösing, T.; Burlamaque F. (org.). *Literatura para crianças e jovens– Por um novo pensamento crítico*, Editora Universidade de Passo Fundo UPF, 2013. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/2013-Literatura-e-suportes-contemporâneos2.pdf> > Acesso em 9 jan. 2015.

BAJARD, E. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Da Escuta de Textos à Leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.
- _____. *O discurso do romance: questão de literatura e estética. A teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 71-210.
- _____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1963/2011.
- _____; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CANCLINI, N. *Consumidores e Cidadãos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- CARR, W. ; KEMMIS, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza — La Investigación/Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Marín Roca S. A., 1988.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. Introdução. In: _____. *Inscrição e apagamento: cultura escrita e literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria análise*. São Paulo: Edições Churrone Ltda, 1984.
- _____. *Panorama Histórico da Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COLELLO, S. *Educação e Intervenção escolar*, Revista Internacional D'Humanitats 4, 2006. Disponível em: <www.hottopos.com> Acesso em 12 set. 2013.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUFOUR, D. *A Arte de Reduzir as Cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECO, U. *Ensaio sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 3. ed. Madrid, Espanha: Ed. Morata, 2000.

ELKONIN, D. *Acerca Del problema de La periodización Del desarrollo psíquico em La edad infantil*. In: ILIASOV, I. ; LIAUDIS, V. Antologia de la psicología y de las edades. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 104-109.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALEANO, E. *Palavras Andantes*. Bezerros: Editora L&PM, em parceria com o xilogravurista pernambucano J. Borges, 1993.

GEGE. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULEMOT, J. *Da leitura como produção de sentidos*. In CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRAUE, E. ; WALSH, D. *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KOCK, I. V. *O texto e a construção do sentido*. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1.

_____, J. et al. *Transformando a formação docente: Uma proposta didática em pesquisa – ação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JORGE, L. S. *Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias*. In: DIAS, M. C. M. M; NICOLAU, M. L. M. (org.). *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KOUSTIUK, G. *El principio Del desarrollo em La psicologia*. In: ILIASOV, I; LIAUDIS, V. *Antologia de la psicologia y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 104-109.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. *Sobre la teoría del desarrollo de la psique de lo niño*. In: ILIASOV, I; LIAUDIS, V. *Ontología de la psicologia y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 104-109.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das letras, 1997.

MARTINS, M. H. *O que é Leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos; 74).

MILLER, S. *A leitura na escola hoje*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: EDUNESP, 2003. p. 335-340.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel: Introdução*. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, 02, p. 1-14, 1977.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. O processo de produção do capital. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989.

_____. K. *Manuscritos Econômicos – Filosóficos*. Tradução Jesus Raineri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NIEPOMMASCHIAIA, N. I. *La importância Del estudio sistemático de La psique de los niños para La practica pedagógica*. In: ILIASOV, I; LIAUDIS, V. *Antologia de la psicologia y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 68-73.

OLIVEIRA, B. A. *Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo*. In: MENDONÇA, S. G. de L; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 03-26.

PADILHA, A. M. L. *Contribuições teórico - metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional*. Campo Grande: InterMeio, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PETRILLI, S. *Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura*. In: PAULA, L; Stafuzza, G (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010.

PONZIO, A. *Procurando uma outra palavra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, A. *Hipertexto: que texto é esse?* XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Uberlândia, nov. 2006.

_____; SACRAMENTO, I; ROXO, M. (orgs.). *História da televisão no Brasil – do início aos dias de hoje*. São Paulo: Contexto, 2010.

RUBINSTEIN, S. *El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a La teoría psicológica*. In: ILIASOV, I; LIAUDIS, V. *Antología de la psicología y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 104-109.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor - 3ª série*. Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação. 3. ed. São Paulo: FDE.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cutrix, 1969.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, R. J. ; GIROTTI, C.G.F.S. (2010). *A Constituição do Leitor: Ambientação, Espaços Textualizados, Cantos e Recantos ou a Negação da Leitura como Prática Significativa e Emancipatória? Quaestio: Revista de Estudos Em Educação* 10 (1).

TIEPLOV, M. *Sobre La formación de las capacidades*. In: ILIASOV, I; LIAUDIS, V. *Antología de la psicología y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educacion, 1986, p. 104-109.

TREVIZAN, Zizi. *O leitor e o diálogo dos signos*. 3. ed. São Paulo; Clíper Editora, 2002.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: _____. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4 ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2001, p.103-118.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *El problema do entorno*. 4ª Conferência. Mimeo, 1935.

_____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 2000.

YAROCHEVSKY, M. G. *León Vygotski: à procura de uma nova psicologia*. Enfance. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1-2, p.119 a 125.

ZABALZA, M. *Os dilemas práticos dos professores*. In: *Revista Pátio*. N. 27 Porto Alegre: 2003.

ZANELLI, J. C. (1992) *Formação Profissional e Atividades de Trabalho: Análise das Necessidades Identificadas por Psicólogos Organizacionais*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Informações sobre o aluno:

Idade-

ano –

O que é ler para você?

O que costuma ler em geral?

Lê com que frequência?

Qual o último livro que leu?

Fale um pouco de você como leitor.

O que gosta de ler?

Onde lê?

O que costuma ler na escola?

Faz uso da biblioteca escolar?E de outras bibliotecas?Com que frequência?

Gosta de ler livros de literatura infantil?Alguém o orienta na escolha?

Para você, para que serve literatura infantil?

Vai sempre à sala de informática de sua escola?Fazer o quê?

Já leu livros de literatura infantil pelo computador?

Você tem uma biblioteca em casa?

Gostaria de ter seus próprios livros?

Se tivesse muitos livros disponíveis em casa, acha que leria mais?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Há espaço físico para a Biblioteca Escolar?

Qual a dimensão?

Acervo?

Mobiliário?

Computador?

Mesas?

Tem um responsável?

Em que período funciona?

Como é utilizado?

Consta na Proposta Pedagógica de escola?

Qual a frequência de uso?

Para que é usado? Como?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA AMBIENTE DE INFORMÁTICA

Há espaço físico para a Biblioteca Escolar?

Qual a dimensão?

Acervo?

Mobiliário?

Computador?

Mesas?

Tem um responsável?

Em que período funciona?

Como é utilizado?

Consta na Proposta Pedagógica de escola?

Qual a frequência de uso?

Para que é usado? Como?

**APÊNDICE D - ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA SOCIALIZAÇÃO DAS
LEITURAS NA SALA, APÓS LEITURA DE LIVRO NO TABLETE PELO ALUNO**

Que livro você leu e que gostaria de compartilhar?

Qual título? Autor?

O que você achou do livro?

O que lhe chamou atenção?

Que comentário gostaria de fazer?

Considera uma obra literária?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós-graduação da UNESP de Marília, intitulada **Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: introdução à leitura da literatura infantil** e gostaríamos que seu filho (a) dela participasse. O objetivo geral desta investigação é mapear e analisar o comportamento leitor de crianças na leitura de textos literários infantis digitais com o uso de tabletes.

Participar desta pesquisa é uma opção. Caso aceite participar gostaríamos que soubesse que com os dados coletados serão sistematizados em uma dissertação de mestrado e que os resultados serão divulgados para fins científicos, como em publicações, congressos. Imagens e a identidade do seu filho serão preservados.

Eu, _____
portador do RG _____ responsável por _____
_____ autorizo-o a participar
da pesquisa intitulada **Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: introdução à leitura da literatura infantil** a ser realizada na EE _____ no município de Marília-SP.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência de meu (minha) filho (a) poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos para ele (ela). Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do responsável: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Orientador responsável pela pesquisa: Dagoberto Buim Arena fone-14-

Discente – mestranda: Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo – fone 14-

Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP Marília

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

APÊNDICE F - OFÍCIO PARA ESCOLA**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO****EE PROF.**

Rua , Marília - SP

Fone: (

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a aluna Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo, RG 21.734.434-3, sob orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Marília, a realizar a pesquisa intitulada **“Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: introdução à leitura da literatura infantil”**.

Marília, 26 de fevereiro de 2013.

Diretor de Escola

APÊNDICE G - OFÍCIO PARA DIRETOR UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

Marília, 25 de fevereiro de 2013.

Senhor Diretor

Encaminho a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa, para submissão ao Comitê de Ética, **Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: introdução à leitura da literatura infantil**, elaborado pela mestranda Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo, com o objetivo de mapear e analisar o comportamento leitor de alunos na leitura de textos literários infantis digitais com o uso do tablete.

Sem mais para o momento,

Dagoberto Buim Arena Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo
Professor Doutor Aluna regular da Pós-Graduação e Educação
DD/PPGE UNESP/Marília
UNESP/Marília Pesquisadora responsável
Orientador

Ilmo Sr
Prof. Dr. José Carlos Miguel
DD.
Diretor da FFC/UNESP/Marília

Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo
Endereço: Rua , Marília/SP
Telefone: (14)
e-mail: escfabarbara@yahoo.com.br

APÊNDICE H - FOLHA DE ROSTO PARA COMITÊ ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

1. Projeto de Pesquisa: Biblioteca digital virtual e o uso do tablete: introdução à leitura da literatura infantil				
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) Educação		3. Código: 7.08	4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4)	
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso) Grupo III		6. Código(s):	7. Fase: (Só área temática 3) I () II () III () IV ()	
8. Unitermos: (3 opções)				
SUJEITOS DA PESQUISA				
9. Número de sujeitos Na Escola: Total: 03		10. Grupos Especiais : <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrião /Feto () Relação de Dependência (Estudantes , Militares, Presidiários, etc) () Outros (x) Não se aplica ()		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
11. Nome: Bárbara Cibelli da Silva Monteagudo				
12. Identidade: 21.734.434-3		13. CPF.: 157.906.998-39		19. Endereço (Rua, n.º): Rua
14. Nacionalidade: brasileira		15. Profissão: professora	20. CEP: 17.525.260	21. Cidade: Marília
16. Maior Titulação: especialização		17. Cargo Supervisora de ensino	23. Fone: 14-	22. U.F. SP
18. Instituição a que pertence: Unesp - Marília		25. Email: escfabarbara@yahoo.com.br		
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: ____/____/____ Assinatura: _____				
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO				
26. Nome: Escola Estadual		29. Endereço (Rua, n.º): Rua		
27. Unidade/Órgão: Escola Estadual		30. CEP:	31. Cidade: Marília	32. U.F. SP
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (x)		33. Fone:	34. Fax.:	
1.6.8 35. Projeto Multicêntrico: Sim () Não (x) Nacional () Internacional () (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)				
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição) : Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução Nome :: Cargo: Diretora de Escola Data: ____/____/____ Assinatura: _____				
PATROCINADOR Não se aplica (x)				
36. Nome:		39. Endereço		
37. Responsável:		40. CEP:	41. Cidade:	42. UF
38. Cargo/Função:		43. Fone:	44. Fax:	
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP				
45. Data de Entrada: ____/____/____	46. Registro no CEP:	47. Conclusão: Aprovado () Data: ____/____/____	48. Não Aprovado () Data: ____/____/____	
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ____/____/____				
Encaminho a CONEP: 50. Os dados acima para registro () 51. O projeto para apreciação () 52. Data: ____/____/____		53. Presidente/Nome Dra. SIMONE AP. CAPELLINI Presidente do CEP		
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP				
54. Nº Expediente :	56. Data Recebimento :	57. Registro na CONEP:		
55. Processo :				
58. Observações:				

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0656/2013

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: BIBLIOTECA DIGITAL VIRTUAL E O USO DO TABLET: INTRODUÇÃO À LEITURA DA LITERATURA INFANTIL
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): BÁRBARA CIBELLI DA SILVA MONTEAGUDO
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 08/03/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.
Objetivos
Mapear e analisar o comportamento leitor de alunos na leitura de textos literários infantis digitais com o uso do tablet.
SUMÁRIO DO PROJETO
Este projeto pretende investigar o comportamento de leitor literário de três alunos do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública de rede estadual de educação, com o uso do tablet, em bibliotecas virtuais. O pressuposto orientador da pesquisa tem como referencial Vygotski e Bakhtin que têm a leitura como atividade cultural e histórica, Foucambert e Bajard, que consideram o ato de ler como o de compreender, de atribuir sentidos diretamente ao sistema gráfico, sem a passagem pelo sonoro. Trata-se de uma pesquisa que terá como metodologia a pesquisa-ação, utilizando-se dos registros sistemáticos das observações dos sujeitos, registros de imagens e voz, entrevista com crianças, tendo o pesquisador duplo papel, o de pesquisador e de mediador. Ao investigar e mapear os caminhos percorridos pelos alunos na construção de sua própria biblioteca digital virtual, o pesquisador também investigará seu próprio caminho na organização dos procedimentos para o ensino do ato de ler. Os dados serão coletados, sistematizados e analisados por categorias na tentativa de compreender o comportamento do leitor de texto literário digital nas bibliotecas virtuais, e as possibilidades de uso pelos alunos de e-books de literatura infantil no cotidiano da sala de aula como práticas sociais. A pesquisa pretende pensar no uso dos suportes sociais de leitura, nas situações reais que se constituem como linguagem e nas possibilidades de práticas no uso do tablet, da leitura literária no suporte digital, no comportamento leitor do aluno. Pretende-se uma reflexão na busca de melhor compreender os processos que possam levar a construção de uma maior autonomia e apreciação literária pelos alunos e assim contribuir para uma possibilidade de compreensão do ensino do ato de ler que favoreça a emancipação dos alunos
COMENTÁRIO DO RELATOR
A realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade moral e/ou profissional do sujeito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados são adequados para os objetivos propostos. Há

Pág. 1 de 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

consentimento da instituição onde será realizada a pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido apresenta as informações necessárias para esclarecimento dos procedimentos do projeto aos responsáveis pelos participantes da pesquisa. O projeto está de acordo com as solicitações e normas da resolução CNS 196/96.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 27/03/2013.

Simone Aparecida Capellini
Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

José Carlos Miguel
José Carlos Miguel
Diretor da FFC

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302

D4a 3 de 3