



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Câmpus de Marília

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA UTILIZANDO A *WEB*

**MARÍLIA
2022**

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA UTILIZANDO A *WEB*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha 3 - Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

MARÍLIA
2022

S586e

Silva, Adriana Naomi Fukushima da

O Ensino dos Atos de Leitura Utilizando a Web / Adriana Naomi Fukushima da Silva. -- Marília, 2022

170 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Claudia Regina Mosca Giroto

1. Educação. 2. Ensino do ato de ler. 3. Atos de leitura. 4. Teoria Bakhtiniana. 5. Web. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ADRIANA NAOMI FUKUSHIMA DA SILVA

O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA UTILIZANDO A WEB

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da faculdade de filosofia e Ciências, da Universidade Estadual paulista – UNESP – Câmpus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: *Teoria e Práticas Pedagógicas*

BANCA EXAMINADORA

Claudia Regina Mosca Giroto, Doutora
Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília
Orientador

Stela Miller
Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília.

Luciana Aparecida de Araujo
Universidade Estadual Paulista – FFC – Marília.

Ana Paula Berberian
Universidade Tuiuti do Paraná

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Universidade de Campinas

Marília, 10 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

À minha família, Seiko Yamashita Fukushima, Yumico Fukushima, Tenório Itiro Fukushima Feliciano da Silva e a Fernanda Yuriko Fukushima da Silva pelo apoio e respeito que me dão nas minhas escolhas.

A Vitor Boccio e Cookie por serem meus companheiros nas minhas vivências e experiências diárias.

A Sônia Oliveira dos Santos, amiga e conselheira, pelas recomendações, ensinamentos, e por jamais hesitar em me ajudar mesmo na sua rotina corrida.

A minhas amigas Aline de Novaes Conceição, Viviane da Silva Gauy e Anna Carolina Conceição Targino do Nascimento, que nunca deixaram de estar perto mesmo quando estivemos longe fisicamente.

À equipe da escola onde foi realizada a pesquisa, em especial à equipe gestora, às professoras e aos alunos, por todo apoio, pelas ótimas relações e por permitiram a concretização da pesquisa.

Aos professores (as) Claudia Regina Mosca Giroto, Dagoberto Buim Arena e Valdemir Miotello, especificamente orientadora e membros titulares da banca examinadora de qualificação, pelas valiosas contribuições para a escrita da tese. A Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Stela Miller, Luciana Aparecida de Araujo, Ana Paula Berberian, Ana Paula Santana, Rosane Michelli de Castro, membros titulares e suplentes da banca de defesa de tese de doutorado, por aceitarem participar de um momento tão importante para mim. Agradeço pelos diálogos que tanto contribuíram para minha formação.

A todos o meu profundo agradecimento, com a certeza de que sem vocês não teria perseguido meus objetivos.

RESUMO

Este trabalho relata o resultado de pesquisa que teve por objetivo geral analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com onze interlocutores, 10 crianças com idade entre seis e oito anos e eu, numa escola de ensino fundamental de um município de grande porte do Estado de São Paulo. Para isso, à luz do referencial teórico do Círculo de Bakhtin, da pesquisa de cunho qualitativo e da metodologia de pesquisa colaborativa, os dados foram gerados por meio de revisão bibliográfica, leitura do material e desenvolvimento de situações de leitura no ambiente escolar. A geração de dados em um ambiente escolar ocorreu com o intuito de desenvolver situações de ensino dos atos de leitura utilizando a *web* de modo que pudessem ocorrer o diálogo e as relações de alteridade entre os interlocutores da pesquisa. Os dados foram gerados em uma escola municipal de um município de grande porte do Estado de São Paulo nos meses de abril a dezembro de 2018. Foram propostas situações de leitura de gêneros discursivos em encontros dialogados, nos quais os interlocutores tiveram oportunidade de aprender a ler gêneros discursivos, à escolha deles, utilizando a *web* como suporte. Os dados foram transcritos e analisados com base em quatro eixos temáticos: *O outro em mim: compreensão de leitura; Leitura e seus suportes através dos tempos; Relações Entre Os Interlocutores e os Gêneros Discursivos; e Atos de leitura*. A partir da geração colaborativa dos dados, da organização, discussão e de sua análise à luz do referencial teórico apoiado nas concepções de leitura, cronotopo, alteridade e posição responsiva do Círculo de Bakhtin, a análise permitiu verificar que as compreensões de leitura das crianças estão ligadas à área que defende a redução da escrita a um código que permita a decodificação, possivelmente devido à forma como os pais e as professoras veem o ensino das técnicas de decodificação. Para as crianças, o suporte de leitura relaciona-se com os suportes físicos porque estes são os suportes utilizados na escola para ensinar a criança a ler. Ao aprenderem atos de leitura pela *web*, as crianças passaram a utilizar gestos característicos deste suporte e as ferramentas disponíveis nele para assumir posições responsivas. No que se refere ao ensino dos atos de leitura, foi possível verificar que compreender a estrutura do gênero contribuiu para a tomada de posição e aprender estes atos possibilitou ao leitor buscar pelas informações e dialogar com texto, de modo a se alterar e compreender o texto. De modo geral, é possível concluir que os processos de apropriação dos atos de leitura pela *web* contribuíram para a formação de leitores que tomam posições responsivas sobre o que leem utilizando gestos em um suporte que se aproxima daquilo que é usado fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação; Ensino do ato de ler; Atos de leitura; Teoria Bakhtiniana; *Web*.

ABSTRACT

This work reports the result of research whose general objective was to analyze the processes of appropriation of the acts of reading through the web in situations of dialogued meetings with eleven interlocutors, 10 children aged between six and eight years and me, in an elementary school in a large city in the State of São Paulo. For this, in the light of the theoretical framework of the Bakhtin Circle, qualitative research, and collaborative research methodology, data were generated through literature review, material reading, and development of reading situations in the school environment. The generation of data in a school environment took place intending to develop teaching situations of reading acts using the web so that dialogue and alterity relations between the research interlocutors could occur. The data were generated in a municipal school in a large city in the State of São Paulo from April to December 2018. Situations of reading discursive genres were proposed in dialogued meetings, in which the interlocutors had the opportunity to learn how to read discursive genres, of their choice, using the web as support. Data were transcribed and analyzed based on four thematic axes: *The other in me: reading comprehension; Reading and its supports through the ages; Relations Between Interlocutors and Discursive Genres; and Acts of Reading*. From the collaborative generation of data, organization, discussion, and its analysis in the light of the theoretical framework supported by the conceptions of reading, chronotope, alterity, and responsive position of the Bakhtin Circle, the analysis made it possible to verify that children's reading comprehensions are linked to the area that advocates the reduction of writing to a code that allows decoding, possibly due to the way parents and teachers view the teaching of decoding techniques. For children, reading support is related to physical support because these are the supports used in school to teach children to read. When learning acts of reading through the web, children began to use gestures characteristic of this support and the tools available in it to assume responsive positions. Regarding the teaching of reading acts, it was possible to verify that understanding the structure of the genre contributed to taking a position, and learning these acts enabled the reader to search for information and dialogue with the text, to change and understand the text. In general, it is possible to conclude that the processes of appropriation of the acts of reading through the web contributed to the formation of readers who take responsive positions on what they read using gestures in support that approaches what is used outside the school environment.

Keywords: Education; Teaching the act of reading; Acts of reading; Bakhtin theoretical; Web.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Imagens retiradas da tela ao fazer a busca pela palavra ribanceira	89
Figura 2- Imagens retiradas da tela ao fazer a busca pela palavra pasmo.....	90
Figura 3- Imagem retirada do livro <i>Contos de fadas: edição comentada e ilustrada: Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel, O Gato de Botas, O Patinho Feio, A Pequena Sereia</i> (Clássicos Zahar) (TATAR, 2013)	91
Figura 4- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pela palavra maltrapilha	91
Figura 5- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pela história do Rei Arthur.....	94
Figura 6- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pelo livro na plataforma do <i>Kindle Unlimited</i>	96
Figura 7- Imagens retiradas das crianças nos encontros dialógicos.....	98
Figura 8- Imagem da carta lida por Alcione (2º ano) e Gabrielly (2º ano)	110
Figura 9- Imagem da carta lida por Emilly (1º ano).....	115
Figura 10- Imagens retiradas do livro <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i> disponível no site da <i>Amazon</i>	139
Figura 11- Imagens retiradas do livro <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i> disponível no site da <i>Amazon</i>	148
Figura 12- Imagens retiradas do livro <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i> disponível no site da <i>Amazon</i>	151
Figura 13- Imagens retiradas do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> disponível no site da <i>Amazon</i>	152
Figura 14- Imagens retiradas do livro <i>Alice no País das Maravilhas</i> disponível no site da <i>Amazon</i>	153

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Crianças que foram substituídas durante o estudo.	27
Tabela 2- Crianças participantes da pesquisa e ano escolar.	27
Tabela 3- Atividades desenvolvidas durante o estudo.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
H.T.P.C.	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
PROLEAO	Processos <i>de Leitura e Escrita - Apropriação e Objetivação</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. PERCURSO METODOLÓGICO: O DIÁLOGO ENTRE MIM E OS <i>OUTROS</i>	20
1.1. Relações de alteridade e a interação entre os sujeitos no campo de pesquisa.....	22
1.2. A relação entre espaço, tempo e sujeitos: contexto enunciativo.....	24
1.3. Dinamismo entre mim e os <i>outros</i> : processos de geração dos dados.....	31
1.4. Reconstituição e compreensão do contexto enunciativo-discursivo e compreensão dos dados	39
2. O <i>OUTRO</i> EM MIM: COMPREENSÃO DE LEITURA.....	43
2.1. Compreensão fonológica de leitura: as vozes das crianças.....	44
2.2. O ensino da visão dialógica de leitura.....	59
3. LEITURA E SEUS SUPORTES ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	78
3.1. O papiro e o livro: avanços e limitações.....	79
3.2. O suporte digital e seu estranhamento como suporte para leitura.....	80
3.3. O suporte digital e os gestos para lidar com as informações.....	88
4. RELAÇÕES ENTRE OS INTERLOCUTORES E OS GÊNEROS DISCURSIVOS ...	107
4.1. O gênero carta.....	109
4.2. Os filmes legendados.....	118
4.3. Quem canta seus males espanta: o gênero música.....	122
4.4. Era uma vez: o gênero contos de fadas.....	123
4.5. O gênero aventuras.....	125
4.6. O gênero biografia.....	127
4.7. O gênero histórias em quadrinhos.....	128
5. OS ATOS DE LEITURA.....	131
5.1. Previsão.....	132
5.2. Relação texto e experiências vivenciadas pelo leitor.....	138
5.3. O ato de fazer perguntas.....	146
5.4. Tomada de posição.....	147
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS.....	160

INTRODUÇÃO

Meu interesse em desenvolver investigações na área da leitura iniciou-se no primeiro ano da graduação em pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências - campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no ano de 2009, quando tive a oportunidade de participar do projeto *Atividades de estágios e estudos orientados*, que desenvolvia situações de leitura com crianças na educação infantil.

No ano de 2011, participei do projeto de pesquisa e extensão *Filmes legendados e dublados em escolas públicas e a formação do leitor*, promovido pelo Núcleo de Ensino-UNESP-Marília, cujo objetivo era ensinar os atos de leitura para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio de filmes legendados. Nesse mesmo ano, participei do grupo de pesquisa *Processos de Leitura e Escrita - Apropriação e Objetivação (PROLEAO)*, que estuda a temática da leitura e da escrita com base na teoria da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo. Foi a partir desse momento que tive contato com os teóricos que embasaram a pesquisa realizada.

Com a orientação do professor coordenador do grupo, desenvolvi, em 2012, a pesquisa intitulada *Atividades de ensino do ato de ler e a sua aprendizagem no ensino fundamental*, aprovada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que tinha o objetivo de compreender como as práticas de leitura se manifestavam no ambiente escolar. As análises dos dados me chamaram a atenção sobre os atos de leitura ensinados pelos professores sujeitos da pesquisa, e me questionei como seria o ensino destes atos utilizando um material didático.

Deste modo, em 2015, submeti ao processo seletivo de mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências o projeto *Programa LER E ESCREVER e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental*, que buscava analisar este ensino utilizando o material do *Programa LER E ESCREVER*, manual oferecido na Rede Estadual de ensino na cidade de Marília. Com a aprovação e desenvolvimento da pesquisa, observei que, embora o material apresentasse sua compreensão de leitura, os professores seguiam a que tradicionalmente já utilizavam para ensinar os atos de leitura. Com o desenvolver da pesquisa, constatei que o computador estava disponível na escola, mas não era utilizado com as crianças. No entanto, elas dispunham, com frequência em suas casas, do suporte digital para entretenimento, o que me fez indagar como seria o encontro da criança com o *outro* aprendendo a dialogar com ele pelos diferentes gêneros discursivos utilizando a *web* e como o suporte digital poderia contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura

Atualmente, as crianças estão cada vez mais inseridas no contexto da *web* como forma de entretenimento ou busca de conhecimentos. Além disso, é possível observar um cenário em que uma grande quantidade de crianças utiliza os *desktops* ou dispositivos móveis (também conhecidas como *mobiles*) nas diferentes atividades. Os *mobiles* tiveram alta aceitação devido a sua portabilidade, uma vez que foram criados para atender profissionais e pessoas em movimento que necessitam de rapidez, facilidade e segurança no acesso às informações corporativas e pessoais. Apesar de terem sido criados para auxiliar a vida corporativa, também tiveram grande aceitação das crianças, que podem levar os dispositivos com seus múltiplos aplicativos para diferentes lugares. É importante considerar que o *desktop* ainda é mais utilizado do que o *mobile*. No entanto, o uso deste suporte vem crescendo a cada ano (STATCOUNTER, 2017).

As tecnologias estão integradas ao cotidiano das pessoas. De acordo com Barton e Lee (2015), os sujeitos inserem as tecnologias nas diferentes atividades de suas vidas e consideram isso cada vez mais normal, o que facilita encontrar a transformação digital em muitas atividades do cotidiano. Isso também ocorre com a leitura, com o uso frequente dos suportes digitais para o desenvolvimento de atividades de trabalho, para solucionar dúvidas, buscar conteúdos e informações de modo mais rápido, entre outras possibilidades. Esses autores afirmam, ainda, que, os textos

[...] estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias. Além disso, estão se tornando cada vez mais complexos no plano online, e a intertextualidade é comum em textos online, pois as pessoas recorrem e jogam com os outros textos disponíveis na web. Novas mídias também introduziram novas relações entre as noções tradicionais de fala e escrita. Mais gêneros híbridos são identificados na web. (BARTON; LEE, 2015, p. 31).

A *internet* permitiu o crescimento industrial de *desktops* e *mobiles* diante da facilidade na comunicação de forma mais econômica e rápida, sem necessariamente estarmos presos a um determinado espaço, e, com este crescimento, nota-se também a ampliação dos gêneros discursivos. Nessas condições, percebe-se maior disponibilidade de textos nas páginas da *web*, de modo que o leitor tem a possibilidade de buscar outras opções instantâneas de interação discursiva, de dialogar com o *outro* utilizando mais gêneros discursivos, de solucionar suas dúvidas e de se constituir nessa interação com maior quantidade de informações. Os tempos são outros e a cronotopia, ou seja, a “[...] relação tempo-espaço

envolvida na produção de discurso” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 25) se modifica.

Lyons (1999, p. 19) afirma que

A revolução eletrônica tem inspirado algumas reações extremadas: de um lado, nostalgia pelo antigo, misturado a uma dose de pânico; de outro, um entusiasmo ingênuo com relação às promessas do futuro. A história nos mostra que a tecnologia não apresenta consequências inevitáveis. O significado da revolução eletrônica depende sempre de quem domina os meios de produção e de quem os usa. Dela pode resultar um aumento da distância entre possuidores e consumidores, entre os usuários de um novo meio de comunicação e os excluídos do universo da cultura escrita; ou, ao contrário, a revolução eletrônica pode auxiliar na criação de um público leitor vasto e mais crítico.

Neste trecho, pode-se evidenciar que, ainda que inseridos no contexto em que os computadores estão cada vez mais presentes, há o temor das consequências que as tecnologias podem trazer no campo da leitura. É importante destacar que não me refiro à necessidade de extinguir o livro como suporte, mas de acrescentar um que esteja presente no cronotopo das crianças de hoje, uma vez que a forma de pensar e processar as informações ocorre de forma diferenciada entre os que são e não são nativos digitais (PRENSKY, 2001). De forma generalizada, podemos considerar que as crianças do século XXI são nativas digitais, que constituem e se constituem em/por/nas práticas sociais características dos ambientes virtuais. No entanto, com as políticas educacionais, a infraestrutura do sistema educacional e das escolas distanciou-se dessas práticas.

É importante deixar claro também que o suporte digital necessita da criticidade do leitor para a seleção de conteúdos que poderão contribuir na formação e que existe um controle que este suporte exerce nos leitores e a indução a certas escolhas, de modo a possibilitar a alienação e a manipulação.

A pandemia de coronavírus revelou as necessidades, dificuldades e avanços dos professores em utilizar o suporte digital. Em abril de 2020, os professores tiveram de vivenciar um contexto diferente daquele a que estavam habituados e buscaram atualizar seus conhecimentos sobre os recursos tecnológicos frente à necessidade e obrigatoriedade do ensino remoto. Em 2021, com as mutações e contínua transmissão do Coronavírus e a continuidade do ensino híbrido, é possível notar que os professores avançaram neste sentido e as aulas *online* têm ganhado novos formatos e melhor desenvolvimento, mas ainda é necessário trazer estas atualizações para dentro da escola, junto com as crianças. As novas gerações não devem ser privadas de utilizar os suportes digitais, e a escola não deve ser um

ambiente apartado daquilo que a sociedade propõe fora desse espaço. No caso da ideia defendida na pesquisa realizada, a escola não deve marginalizar a criança de apreender os atos de leitura utilizando a *web*.

No século XXI, os livros estão presentes e os suportes digitais também fazem parte das diferentes tarefas das crianças. Nas escolas, ainda que o professor conte com *desktops*, alguns empecilhos estão presentes para o uso deste suporte. Além disto, há a proibição do uso do celular na sala de aula como uma forma de controle das ações do aluno neste suporte para não afetar a atenção nas atividades da escola. Assim, esses suportes digitais não são utilizados para favorecer o ensino das crianças.

Dentro destas condições nos ambientes escolares, no que se refere ao ensino da leitura, os suportes são apenas textos ou livros impressos e, frequentemente, se considera a decodificação do escrito como leitura. Desse ponto de vista, o que se desconsidera é que os sujeitos estão inseridos em tempos e espaços onde a constituição de crianças leitoras pode ocorrer utilizando os *desktops* e *mobiles* e com diferentes suportes para a leitura com diferentes gêneros discursivos, também denominados como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2010a). Essas características devem ser ensinadas à criança para que ela conheça e compreenda a estrutura que o texto lido apresenta. Com a infinidade de textos disponíveis nas páginas da *web*, o aluno precisa compreender como este gênero se organiza neste suporte e que nele também se realiza a leitura.

Neste cenário em que a *web*, tanto na versão para *desktops* quanto em suportes digitais, está cada vez mais presente na vida das crianças, como seria aprender a dialogar com o *outro* utilizando diferentes gêneros discursivos tendo a *web* como suporte digital que poderia contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura? A *web* também pode ser um suporte com e no qual as crianças, inicialmente com a presença do sujeito com maior conhecimento, aprendem os atos necessários para realizar a leitura, defendida na pesquisa realizada como dialogar com o *outro* pelo escrito, e a desenvolver a criticidade na seleção do material para a leitura.

Para aprender os atos de leitura, as crianças precisam entender o funcionamento da linguagem para se inserirem nos discursos produzidos pela sociedade, independentemente do nível formal ou informal. Na concepção de Bakhtin (2010a) e também defendida na pesquisa realizada, a linguagem é a manifestação de enunciados concretos utilizada para recompor em palavras o conteúdo do pensamento por meio da interação com o *outro*. Esse autor também defende que o sujeito é formado pela linguagem por meio dos enunciados concretos que carregam em sua definição a ideia de enunciados recheados das condições específicas de seu

contexto, das suas regras gramaticais, da sua produção, da sua circulação e a quem se direcionam.

No caso específico do ensino dos atos de leitura, há a necessidade de formar um sujeito que, ao dominar a leitura e a escrita, dê conta das diferentes implicações de suas relações com o *outro*, que se desenvolvem dentro do meio onde vive. Para esse domínio, é necessário que a criança saiba gerenciar os diferentes discursos que irá projetar, utilizar os diferentes conhecimentos que sejam relevantes para se apropriar dos diversos gêneros discursivos e utilizar corretamente cada um deles. Considera-se que não é possível ensinar propriamente a leitura, uma vez que ela deve ter o leitor como interlocutor. Assim, o que pode ser ensinado são os atos de leitura que foram inventados pelo homem, isto é, os procedimentos que estão de acordo com a compreensão de leitura utilizados pelo professor para dialogar com o *outro* pelo texto. Ao se apropriar destes procedimentos, o leitor os mobiliza na relação com outros conhecimentos previamente adquiridos e dialoga com o *outro*, de modo que se apropria deste novo conhecimento, se altera e se constitui (ARENA, 2008).

A organização de cada gênero do discurso é o que molda o discurso do autor e o lugar onde esse discurso pode ser encontrado. O trabalho com os gêneros permite que o indivíduo recomponha suas ideias utilizando as palavras para expressar suas ideias, compreenda as características e como a leitura se desenvolve em cada gênero. Ao professor cabe ensinar as características de cada um para que a criança compreenda seu uso e possa utilizá-lo nas suas interações. Conhecer o gênero é um dos elementos importantes para que os sujeitos realizem seus atos de leitura de modo que possam dialogar com o *outro* e assim compreender o que leem.

No diálogo com o texto, o leitor fará relações que não são padrões, mas definidas durante o relacionamento do leitor com o escrito. Essas relações serão os atos necessários para a leitura (ARENA, 2005). Dessa maneira, ao ler, o leitor fará relações dos seus conhecimentos com as novas informações encontradas no texto. Neste relacionamento, ele assume uma posição responsiva quando dialoga com o discurso do *outro*, e não está preocupado em transformar grafemas em fonemas, mas com o diálogo estabelecido. Nessa tomada de posição responsiva, ele compreende a palavra do *outro* e assim estabelece um diálogo por meio de suas compreensões porque “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/ VOLÓCHINOV, 2012, p.137, grifos do autor).

Ainda de acordo com o autor, a compreensão é considerada como uma atitude responsiva porque o sujeito, na relação com o interlocutor, tem o dever de participar daquilo que ouviu com um olhar solícito. Essa contemplação não significa a aceitação das palavras do *outro* como universais, presentes apenas no mundo exterior e que não merecem suas considerações, mas como fatos interiorizados que serão discutidos para apresentar seu ponto de vista de forma responsável (BAKHTIN, 2010b). Dessa forma, quando o sujeito dá uma resposta, ele tem um ato responsável sobre determinada temática. Neste ato, ele interiorizou as informações, apresentou uma conclusão e tomou uma posição. Esta posição tomada é o resultado final, uma conclusão, uma afirmação, um agir e existir (BAKHTIN, 2010b).

Miotello (2012, p. 166-167) complementa essa ideia ao mencionar que “Se você não disser sua palavra, daquele lugar único que apenas você pode ocupar, ninguém poderá dizê-la em seu lugar [...] desse lugar único é que se pode estabelecer o diálogo”. Nessas condições, o sujeito, na atitude que toma, expressa o seu pensar, dentro daquilo que sabe ou já vivenciou; não se refere a uma posição neutra, mas à compreensão do locutor e que somente ele pode fazer.

Especificamente na temática da leitura, o leitor dialoga com o autor e se torna locutor, de modo a apresentar uma resposta do que leu e de apresentar sua conclusão. Aprender a ler é, acima de tudo, aprender a dialogar com o *outro* pelo escrito. Para ter essa atitude responsiva, é necessária a tomada de consciência e, para isto, o leitor utiliza signos internos de conhecimentos apropriados e de signos externos à consciência individual. A relação com o *outro* tem papel fundamental, uma vez que é nessa relação que se constrói o conhecimento. Nas palavras de Bakhtin/ Volóchinov (2012, p. 36),

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada.

Portanto, na interação com o *outro*, no mundo social, na apropriação desses signos externos e na relação com os signos já apropriados pelo sujeito, o homem formará sua consciência e dará uma resposta a esses novos signos. A interação ocorrerá por meio do diálogo, definido como “[...] interação de pelo menos duas enunciações.” (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 31). Para a constituição do leitor, torna-se relevante que exista o diálogo com o escrito para a tomada de atitudes responsivas em relação às diferentes concepções e situações, porque, na atividade de diálogo, ou seja, no

dialogismo, há “[...] encontro de palavras, encontros de signos. Prenhes de valores.” (MIOTELLO, 2014, p. 69); e nesse encontro, os sujeitos se alteram, se constituem e se transformam, por meio de relações estabelecidas com outro (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009). A tomada de consciência dar-se-á na leitura quando o leitor dialoga com as ideias apresentadas pelo autor e tem a oportunidade de compreender, ou seja, tomar uma atitude responsiva sobre aquilo que leu e dar uma resposta a essas ideias.

Ao também discutir sobre a compreensão, Vygotsky (1998b) apresenta a ideia de que a compreensão das palavras do *outro* não é suficiente, havendo a necessidade de compreender o pensamento deste para também se relacionar com os outros fatores que estão presentes na fala, ou seja, as intenções às quais o discurso foi direcionado. Quando se consideram os pontos de vista apresentados, verifica-se que, para compreender a linguagem do *outro*, o contato apenas com as palavras não é suficiente porque não se consegue a aproximação com as intenções do discurso.

Isso se relaciona com o ensino dos atos de leitura. O professor, quando ensina técnicas de decodificação de grafemas em fonemas, não ensina o leitor a compreender porque não se alcançam as intenções do texto. No entanto, quando o professor ensina à criança atos de leitura em uma visão dialógica, o leitor passa a ter uma posição responsiva sobre o que o *outro* diz. Desta forma, é preciso que o professor ensine a criança a dialogar com o *outro* pelo escrito, o que pode ocorrer com a utilização dos diversos gêneros discursivos e de estratégias que poderão ser apropriadas pelos alunos para serem utilizadas autonomamente, de modo que lhes possibilitem desenvolver táticas que levem à compreensão do texto. É nesse e desse dialogar com o *outro* pelo texto que o leitor terá atitudes responsivas e, portanto, desenvolverá seus atos de leitura.

O ser humano é um sujeito histórico-cultural; portanto, sua aprendizagem é um processo que ocorre inicialmente na esfera das relações sociais e na interação com o meio (VIGOTSKII, 1988) e necessita da mediação do *outro*, de signos e de instrumentos para orientá-lo na apropriação do conteúdo cultural disponível no meio, a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Portanto, o meio é a fonte de desenvolvimento, e para que contribua de forma qualitativa nesse desenvolvimento, faz-se necessário que nele exista o sujeito com maior conhecimento (VIGOTSKI, 2010).

Na interação com o *outro*, o sujeito dialoga com este e se altera. Volóchinov (2017) afirma que o enunciado tem sua natureza social e que a consciência se constitui no processo de comunicação social. O discurso alheio passa a ter contato com o discurso interno, e é neste contexto que ocorre a percepção, a compreensão e o momento em que o sujeito se orienta nos

dizeres (VOLÓCHINOV, 2017). Nesta multiplicidade de vozes, há a alteridade entendida como o processo que possibilita a transformação do sujeito por meio da relação com o *outro* onde ambos se transformam, se alteram, como o termo diz (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009).

As categorias de compreensão sobre cronotopo, leitura e alteridade serão aprofundadas nas seções subseqüentes desta tese. Estas contribuições dos teóricos anteriormente mencionados podem auxiliar nas atividades de ensino dos atos de leitura. Na presença da forma ideal, as crianças podem aprender a dialogar com o *outro* e compreender as características dos gêneros discursivos para que não restrinjam seus olhares para cada caractere do texto e tenham dificuldade para compreendê-lo.

Considero como fato que o ser humano busca a todo instante se constituir por meio de possibilidades de superação pessoal, ou seja, de desenvolvimento. Os caminhos para isto surgem na relação com o *outro*, dentro de uma perspectiva dialógica, em que as palavras se encontram com as do *outro* e buscam, nessa interação, as possibilidades de alteração e crescimento. Nessas condições, desenvolver na *web* situações que possibilitem a formação de leitores que dialogam com o escrito, estabelecendo relações com o que já sabem, que favoreçam a compreensão da linguagem do *outro* em um diálogo estabelecido entre os envolvidos, poderá trazer resultados significativos para a formação de leitores que estão imersos em um mundo digital.

Sob essa perspectiva, me surgiram questionamentos sobre como o suporte digital poderia contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura e como seria o encontro da criança com o *outro* aprendendo a dialogar com ele utilizando diferentes gêneros discursivos tendo a *web* como suporte. Minha hipótese para estes questionamentos é que o suporte digital é uma nova forma de as crianças aprenderem como os gêneros discursivos se organizam nele e outro meio para aprender os atos de leitura no ambiente escolar. Nessa aprendizagem, o interesse da criança estaria aflorado pelo *outro* com quem ela dialoga e isso possibilita a interação e a constituição da criança (SANTOS, 2019). O suporte criaria condições para isso; no entanto, as crianças se deparariam com a dificuldade na compreensão porque carregam marcas dos seus professores, que consideram o ato de ler como decodificação.

Com o intuito de comprovar cientificamente os questionamentos e hipóteses apresentados, a pesquisa realizada teve o **objetivo** de analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com onze interlocutores, 10 crianças com idade entre seis e oito anos e eu, numa escola de ensino fundamental de um município de grande porte do Estado de São Paulo.

Para perseguir o objetivo, acreditei que seria necessário ter as crianças como interlocutores da pesquisa e que elas organizassem e traçassem comigo os melhores caminhos para a análise dos processos de apropriação dos atos de leitura. Com essa intenção, a metodologia que busquei para empreender a pesquisa desenvolvida foi a colaborativa, alinhada ao processo de leitura de referenciais teóricos e geração dos dados no ano de 2018. As crianças selecionadas eram de uma escola municipal de um município de grande porte do Estado de São Paulo, cuja caracterização mais detalhada será apresentada mais adiante. Nos encontros dialogados desenvolvi situações de ensino dos atos de leitura utilizando os gêneros discursivos dentro de uma perspectiva que considera as interações humanas.

A partir dos dados gerados, foi possível elencar eixos de análise, uma vez que procurei reconstituir o contexto enunciativo e busquei compreender os sentidos que traziam em uma relação com os conhecimentos apropriados anteriormente, fosse por experiências anteriores ou com a revisão da bibliografia. Estes eixos de análise foram os que constituíram as seções desta tese.

Antes de trazer a divisão e breve apresentação das seções, faz-se necessário explicar alguns dos termos utilizados neste resultado de pesquisa. Optei por utilizar o termo categoria de compreensão em vez de conceito, porque este termo carrega a ideia de totalidade, ou seja, algo já acabado. No entanto, a intenção é a de inacabamento, porque, com o processo de alargamento da consciência, os sentidos são provisórios. Desta forma, não estaria utilizando o termo conceito apropriadamente. Quando apresento os diálogos ou menciono as crianças, utilizo um nome fictício e o ano escolar em que está matriculada, por exemplo, **Emilly (1º ano)**. Utilizo **Criança não identificada I** ou **Criança não identificada II** para me referir às crianças cuja voz ou imagem não consegui identificar no momento dialógico coletivo por motivos de a câmera não ter captado estas crianças, sendo difícil seu reconhecimento. Após apresentação dos diálogos gerados nos encontros dialógicos, utilizo a palavra DIÁLOGO acrescido da data em que foi realizado em forma de citação para diferenciar das citações das bibliografias utilizadas nesta tese. Utilizo a palavra *outro* para me referir ao interlocutor na visão bakhtiniana. Após apresentar a fala das crianças, quando trago novamente os trechos para discussão e análise, optei por colocar em itálico para dar um maior destaque a eles e não se misturar com as citações dos autores ou com as minhas posições.

Para cumprir sua função de relatar a pesquisa realizada, este trabalho está dividido em cinco seções. A primeira intitula-se “*O diálogo entre mim e os outros: percurso metodológico*”, em que trago os caminhos para a geração dos dados, informações sobre os participantes e locais da pesquisa e a metodologia de análise dos dados em uma relação

dialógica com a necessidade de considerar o *outro*. Na segunda seção, intitulada “*O outro em mim: compreensão de leitura*”, trago discussões sobre as compreensões de leitura dos interlocutores da pesquisa. As crianças demonstraram considerar a leitura como oralização e eu apresentei a compreensão de leitura como dialógica. Na terceira seção, *Leitura e seus suportes através dos tempos*, há a apresentação do que as crianças consideram como suporte para a leitura, livros, e discussões sobre a necessidade de considerar o cronotopo das crianças de modo a trazer o suporte digital para o ensino dos atos de leitura. Na quarta seção intitulada “*Relações entre os Interlocutores e os Gêneros Discursivos*”, apresento os modos como foram apresentados os gêneros discursivos escolhidos pelas crianças e como foram as reações delas no contato com eles. A última seção, intitulada “*Atos de leitura*”, apresenta os atos de leitura compartilhados com as crianças para que dialogassem com o escrito. As situações observadas e discutidas nesta tese demonstraram que as crianças se apropriaram dos atos e os realizaram nas diferentes leituras de modo a tomarem posições sobre o que foi lido e a se desenvolverem como sujeitos humanos.

Para finalizar a tese, apresento as conclusões com a retomada dos objetivos e os modos como foram alcançados. Em seguida, há as referências utilizadas.

Para uma melhor organização das discussões, as próximas sessões discutirão com mais detalhes cada percurso desenvolvido na pesquisa em uma relação dialógica com o referencial teórico.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: O DIÁLOGO ENTRE MIM E OS *OUTROS*

Dentro dos pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa realizada e na busca pelas respostas das questões de como o suporte digital poderia contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura e como seria a relação da criança com o *outro* aprendendo a dialogar com ele utilizando diferentes gêneros discursivos tendo a *web* como suporte, fiz a escolha e desenvolvi uma pesquisa qualitativa, com método de pesquisa colaborativa, e dialoguei com os autores que elaboram estudos desse tipo de pesquisa.

Bakhtin (2010a, p. 400) afirma que

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser perseguido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Partindo desta afirmação, busquei caminhos que considerassem os participantes da pesquisa como sujeitos ativos e, assim, pudesse desenvolver um encontro dialógico com eles e considerá-los em todas as etapas da pesquisa, incluindo o modo pelo qual a desenvolveria, optando, assim, pela pesquisa colaborativa.

De acordo com Magalhães (1998), o sentido da palavra “colaborar” relaciona-se com a ação de mostrar ao *outro* suas intenções para que este possa questionar, se apropriar e apresentar uma contrapalavra a fim de se estabelecer uma negociação de sentidos para as ações que se deseja executar. Desta forma, na colaboração, não existe apenas uma pessoa que dirá as ações do sujeito, mas situações em que todos os envolvidos participam do processo de escolha dos percursos a serem desenvolvidos, e negociam, tendo a clareza dos processos, os melhores caminhos para o grupo naquele momento. A pesquisa colaborativa segue o mesmo pressuposto porque o pesquisador não é o único sujeito que aponta todos os percursos da pesquisa em um único caminho que não possa sofrer modificações.

Este tipo de pesquisa é comumente utilizado entre pesquisadores e professores; no entanto, conforme apontado por Magalhães (1998), também pode ser realizado com os alunos com a ideia de que a construção de conhecimento também envolve a relação professor e aluno. Assim foi a situação desenvolvida por mim na pesquisa realizada. Os caminhos que consideram a criança como interlocutora da pesquisa me levaram a algumas dificuldades como a de apresentar um delineamento metodológico que poderia sofrer alterações a qualquer

instante pelo fato de que os participantes poderiam modificar caso considerassem necessário, não se referindo, deste modo, a um único caminho.

Nas palavras de Geraldi (2007, p. 49) “Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando vocação para as mudanças”. Assim, diferentemente do que acontece nas pesquisas positivistas¹, desenvolver uma pesquisa exigiu de mim conhecimento para saber lidar com as mudanças durante o percurso da pesquisa.

Neste tipo de pesquisa, os sujeitos assumem posições responsivas, ou seja, não são apenas receptores, mas se expressam e participam criticamente das ações a serem desenvolvidas. Nessas condições, este tipo de pesquisa vai ao encontro do objetivo anteriormente apresentado, uma vez que os pressupostos implicados no delineamento metodológico pretendido propõem a construção dos procedimentos junto com os interlocutores da pesquisa, sem a necessidade de apenas a pesquisadora definir as estratégias que serão utilizadas (IBIAPINA, 2016). Para Bakhtin/ Volóchinov (2012), no processo de interação social, há a constituição dos sujeitos que se alternam e se modificam por meio de atitudes responsivas que permitem a constituição de sua singularidade. Dessa forma, ao se estabelecer uma pesquisa colaborativa, a interação e o dialogismo instaurados forjam e são forjados num processo de negociação de sentidos, entre os interlocutores envolvidos na situação de pesquisa e no processo de geração de dados, que favorecerão o ato responsável e, assim, a compreensão dos atos de leitura na *web*.

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerei necessária a revisão da bibliografia e a leitura do material levantado e organizado na revisão antes, durante, e posteriormente à geração de dados para que pudesse embasar as observações realizadas no campo de pesquisa e as análises dos dados. Para Graue e Walsh (2003) a revisão bibliográfica realizada antes da geração de dados é importante porque contribui nas ações do pesquisador. Além disso, afirmam que a revisão não se esgota neste percurso, mas continua ao longo da pesquisa. Procurei investigar durante todas as etapas da pesquisa autores que desenvolveram estudos a respeito do diálogo, do *outro*, da leitura, dos atos de leitura, tanto em livros, quanto em teses e artigos. Os autores considerados relevantes foram Bakhtin (1993, 2010a, 2010b, 2012, 2013, e 2016), Volóchinov (2013, 2017), Medviédev (2010), Vigotski (2003, 2010), entre outros que

¹ Löwy (1998) explica que no positivismo, a observação e a análise do comportamento humano e da natureza devem ater-se aos fatos na realidade dos fenômenos e, assim, sem o livre arbítrio de tomadas de posições e apresentação da opinião por parte de quem faz a análise.

dialogam com a temática da teoria histórico-cultural e da dialógica. Além disto, utilizei outros autores que desenvolvem estudos sobre a leitura, como Arena (2008, 2010, 2011, 2012, 2015) e Foucambert (1994, 1997, 2008).

É importante destacar que, para esta discussão, quando apresento o referencial fiz a escolha de utilizar a terceira pessoa para trazer uma impessoalidade naquilo que o autor discute. Ainda que trouxesse essa impessoalidade, minha aproximação com a discussão ocorre quando trago experiências vivenciadas por mim. Assim, quando discuto sobre as situações da pesquisa, trago-as em primeira pessoa.

Nas discussões desta seção, enuncio os tópicos envolvendo a relação de alteridade em que os sujeitos da pesquisa estiveram envolvidos; quais foram os espaços, tempos e sujeitos que estão presentes nesta tese; o dinamismo das interações e a forma como os dados gerados se organizaram e foram analisados.

1.1. Relações de alteridade e a interação entre os sujeitos no campo de pesquisa

O homem como ser social e não individual mantém relação dialógica com o *outro*² e, por meio dessa relação, aprende e se desenvolve. O mesmo acontece com a linguagem. A linguagem não surge de um sujeito individual, mas constitui-se por meio da interação entre os sujeitos. Bakhtin (1984, p. 338, tradução nossa) afirma que “A vida, por sua própria natureza, é dialógica. Viver significa participar de um diálogo [...]”³. Assim, faz parte da existência do ser humano interagir com o *outro*, e, por meio da troca verbal, os sujeitos tomam forma e se constituem.

Esses princípios teóricos possibilitam ampliar o olhar para as situações que ocorrem no campo de pesquisa, porque, no momento em que realiza sua pesquisa, o pesquisador mergulha no universo do *outro*, interage com ele por meio da linguagem, transformando e sendo transformado nas/pelas relações de alteridade que se constituem na interação e interlocução com o *outro*. No processo de interação, essa transformação, que pode ser de forma positiva ou negativa, ocorrerá por meio da palavra. Com base na compreensão

² O termo *outro* é trazido nesta tese em destaque itálico para se referir a uma terminologia Bakhtiana que trata da relação dialógica entre falante e ouvinte, sendo um o sujeito e o segundo o *outro*, que assumem tanto papel de locutores como interlocutores (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009).

³ Trecho original da citação “Life by its very nature is dialogic. To live means to participate in dialogue [...]” (BAKHTIN, 1984, p 313).

dialógica de linguagem, as palavras presentes nos enunciados são unidades da troca discursiva, sempre direcionadas a alguém e carregadas de sentido. Neste dizer, pode-se perceber a presença dos *outros* no seu discurso.

Volóchinov (2017, p. 205) afirma que “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.”. Portanto, na troca verbal, por meio dos atos dialógicos e responsáveis, o sujeito se apropriará das palavras do *outro* independentemente de quem ele seja de modo a buscar sua constituição.

Nesta troca verbal, o que acontece é que o *outro* tem uma visão sobre o sujeito que é excedente e que este não conhece, ou seja, “Ele tem, relativamente a nós, excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele.” (GERALDI, 2007, p. 44). Nisto, em uma relação de empatia, ambos poderão revelar aquilo que para cada um é desconhecido para um retorno de si e sua alteração. Destaca-se que, quando o sujeito tem um excedente de visão sobre o *outro*, o sujeito ocupa uma posição exotópica, ou seja, se aproxima deste *outro*, mas não pode sentir com a mesma intensidade aquilo que o *outro* sente na situação. Assim, o que é possível é o sujeito se aproximar, mas retornar a sua posição, com seus conhecimentos e vivências, para compreender a situação (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009).

Na situação de pesquisa, Amorim (2004) apresenta questionamentos que também me fizeram questionar e refletir sobre como deve ser o relacionamento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Nas ideias defendidas pela autora, o pesquisador deve ser aquele que inicialmente distancia-se de seus conhecimentos prévios e hipóteses sobre o que irá estudar para escutar o *outro* e, então, relacionar o que escutou com o que já tinha se apropriado. Nesta ação, o pesquisador consegue enxergar a realidade do fato sem mascará-lo com suas crenças, de modo a se alterar e transmitir.

A alteridade acontece quando o pesquisador deixa seu cotidiano com que está familiarizado e com suas visões, que acredita que estão acabadas, para se inserir no contexto do *outro* e aprender neste novo espaço, de modo a escutar aquilo que este *outro* diz, retornar a sua posição para se alterar e apresentar a um *outro* aquilo que aprendeu. Para que exista este deslocamento, o pesquisador deve formular estratégias de encontro com os sujeitos da pesquisa, mas estes caminhos podem trazer respostas em situações para as quais o pesquisador não estava preparado ou podem apresentar caráter imprevisível. Ainda assim,

traçar os caminhos metodológicos trazem resultados expressivos na alteração dos envolvidos da pesquisa (AMORIM, 2004).

As ideias apresentadas por Amorim (2004) também me fizeram interrogar como seria o meu encontro com o *outro* para perseguir o objetivo proposto na pesquisa. Assim, em meio às reflexões apontadas, busquei dialogar com os pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa realizada, para assim procurar a necessária interação do *outro* com o pesquisador, porque considero que a pesquisa deve ser uma colaboração constante com os envolvidos no processo de geração de dados.

1.2. A relação entre espaço, tempo e sujeitos: contexto enunciativo

A geração dos dados teve o ambiente escolar como *lócus* da pesquisa e as crianças como os sujeitos. Nessas condições, considerei relevante a geração de dados em um ambiente escolar para que pudesse desenvolver situações de ensino dos atos de leitura. Selecionei uma escola localizada em um município de grande porte do Estado de São Paulo porque é a cidade onde nasci e residi durante a geração de dados e, por esse motivo, teria mais facilidade para realizar esse percurso da pesquisa. Trata-se de uma escola de tempo integral que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I e da primeira a oitava série da educação de jovens e adultos. No seu espaço físico, existem salas de aulas, sala de informática, brinquedoteca, biblioteca, espaço de vivências, sala de vídeo, refeitório, cozinha, sala dos professores, secretaria e sala da equipe gestora, organizados em dois andares.

A escolha por uma escola de tempo integral se deu pelo fato de acreditar que teria melhores condições de desenvolver a pesquisa sem grande impedimento dos pais ou da própria equipe escolar, uma vez que as crianças teriam mais tempo para repor as atividades que seriam oferecidas enquanto participavam da pesquisa. No entanto, as escolas que foram contempladas com o Programa “Tempo de Escola” devem dividir sua carga horária:

I - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a) 25 (vinte e cinco) horas semanais, destinadas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum; b) 15 (quinze) horas semanais destinadas aos componentes curriculares da parte diversificada, e c) 5 (cinco) horas semanais destinadas a alimentação; (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017)

Portanto, o Programa prevê que a escola de tempo integral se organize de modo que o currículo comum esteja presente como nas unidades que não contam com o Programa e

sejam inseridas quinze horas semanais de atividades diversificadas. De modo geral, entre as possibilidades de componente curricular diversificada, há aulas de italiano (iniciadas em 2019), inglês, linguagens artísticas, jogos, educação ambiental, entre outras possibilidades. Trata-se da organização da escola onde desenvolvi a pesquisa. Dessa forma, minhas intenções pela escolha deste tipo de Programa não estariam de acordo com o tempo que elas teriam porque, ainda que permanecessem mais tempo na unidade, a criança estaria perdendo o conteúdo de outra área a ser desenvolvida na escola. Apesar de as intenções não corresponderem à realidade da unidade, as professoras conseguiram articular o conteúdo que a criança perdeu enquanto participava da pesquisa.

A escola fica em um bairro localizado geograficamente ao sudoeste da área urbana de um município de grande porte do Estado de São Paulo. Com base no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, índice que analisa os espaços que contam com os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza, no bairro onde se situa a escola, mais da metade da população vive em situação irregular de moradia e, de acordo com pesquisa realizada em 2010, a renda familiar da maioria não ultrapassa dois salários mínimos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2018).

Os processos para desenvolver uma pesquisa nesta cidade não são tão simples. Inicialmente, entrei em contato com a secretaria da escola para que pudesse me comunicar com o coordenador ou diretor e verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa nesta escola. A coordenadora me atendeu prontamente e me informou que o processo de desenvolvimento de pesquisas inicialmente deveria ser solicitado à Secretaria Municipal de Educação da cidade. Entrei em contato com a Secretaria no dia 1º de dezembro de 2017, por *e-mail*, e rapidamente tive um retorno solicitando o envio do projeto para análise. O projeto foi encaminhado para consultores técnicos do Gabinete da Secretaria de Educação, equipe gestora da unidade escolar selecionada e orientadora pedagógica responsável. Em 13 de março de 2018, obtive o resultado de que a pesquisa foi aprovada e fui informada da necessidade de encaminhamento de uma carta de apresentação comprovando meu vínculo com a universidade. A seguir, dialoguei com a coordenadora e com a diretora sobre os percursos da pesquisa que seriam desenvolvidas na unidade escolar. Neste diálogo, ficou definido que a pesquisa iniciaria no mês de abril de 2018.

Protagonizaram a pesquisa eu e dez crianças, totalizando 11 interlocutores. Dessas dez crianças, duas estavam matriculadas no primeiro ano, quatro no segundo ano, e outras quatro no terceiro ano. As crianças matriculadas na escola foram selecionadas pelo interesse em participar da pesquisa e com a autorização dos pais.

Diante das limitações da minha disponibilidade na relação com a disponibilidade da rotina da escola, eu e a gestão da escola definimos a escolha de pelo menos uma criança de cada turma, sendo que duas seriam do primeiro ano, quatro do segundo ano e quatro do terceiro ano. A definição desta quantidade por cada turma ocorreu em diálogo prévio com a coordenadora e diretora da escola, em que se chegou à conclusão de que, diante dos limites da minha rotina, da rotina da escola e a quantidade de crianças de cada ano escolar que a escola poderia viabilizar para o momento, a faixa etária que necessitaria de uma redução de crianças participantes seria a do primeiro ano. As limitações estavam relacionadas com as atividades fora do ambiente da escola, que estavam programadas para acontecer duas vezes na semana, o horário do almoço e lanche de cada turma e minha disponibilidade de estar na escola apenas três vezes na semana.

A escolha desta faixa etária, do primeiro ao terceiro ano, está associada ao fato de que o Plano Nacional de Educação tem como meta a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, o que corresponde à faixa etária até o terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

O termo “interlocutores” é aqui utilizado por considerarmos que os sujeitos envolvidos no processo de geração de dados, numa pesquisa de natureza colaborativa, inevitavelmente assumem uma posição responsiva ativa, não se caracterizando, pois, como meros participantes receptores da pesquisa.

Bakhtin (2010b, p. 91) afirma que

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsável ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsável consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento.

Dessa forma, no dizer do sujeito, ele expressa o conteúdo do seu pensamento, ou seja, a sua posição com relação à temática. Nesse dizer, ele se transforma. Deixar de considerar sua fala é deixar de considerar sua a posição responsiva ativa, seus conhecimentos. Considerar os sujeitos da pesquisa como interlocutores significa, portanto, considerá-los como sujeitos que se expressam, participam de um movimento dialógico dinâmico, ao assumirem posições no discurso.

As dez crianças foram convidadas pela coordenadora em parceria com a professora da sala. Em uma das reuniões com a diretora da escola, ela me pediu para ela fazer a escolha das crianças, e eu apenas solicitei que as crianças se enquadrassem nos objetivos da pesquisa, sendo, assim, necessário que respeitassem três critérios: não poderiam ser crianças com deficiência porque não era esse o propósito da pesquisa; as crianças deveriam estar matriculadas no primeiro ao terceiro ano; e seria necessário o interesse em participar da pesquisa com a autorização dos pais.

Os critérios de escolha das crianças variaram conforme a sala de aula e me foi apresentado que a coordenadora e a professora discutiram e convidaram as crianças com base na compreensão de leitura que elas utilizavam. Nessas condições, de acordo com elas, foram escolhidas crianças do primeiro ano que já sabiam ler, as do segundo ano houve uma mescla daquelas que já sabiam ler e aquelas que não sabiam, e do terceiro ano também houve essa mescla, sendo que dois destes alunos tinham repetido o ano escolar.

Alguns alunos convidados inicialmente tiveram de ser substituídos por motivos explicitados na tabela abaixo. As substituições ocorreram no início do projeto, de modo a permitir que não prejudicassem o desenvolvimento da pesquisa com a outra criança convidada.

Tabela 1- Crianças que foram substituídas durante a pesquisa.

Nome da criança	Ano escolar	Motivo da desistência	Substituído pela criança
Lais	1º ano	Mãe não a autorizou participar da pesquisa	Emilly
Miguel	1º ano	Foi transferido de escola após o primeiro dia da pesquisa	Leonardo
Ryan	2º ano	Não tinha interesse em participar da pesquisa.	Miguel
Lucas	3º ano	Passou por problemas com o transporte escolar e familiares, de modo que faltou muito e quase não pôde participar dos momentos.	Sofia

Assim, foram convidados:

Tabela 2- Crianças participantes da pesquisa e ano escolar.

Nome da criança	Ano escolar
Emilly	1º ano
Leonardo	1º ano

Gabrielly	2º ano
Miguel	2º ano
Alcione	2º ano
Murilo	2º ano
Eloisa	3º ano
Gabriel	3º ano
Sofia	3º ano
Cailany	3º ano

É importante destacar que as crianças são identificadas nesta tese por meio de nomes fictícios escolhidos por elas para preservação da identidade. Além disto, trago na metodologia tabelas informando sobre cada criança e o que foi desenvolvido com cada uma delas a fim de melhor caracterizá-las. No entanto, as análises dos dados serão apresentadas pela temática dos eixos de análise e não por criança.

Com as crianças convidadas, no dia em que iniciei a pesquisa, as famílias tinham sido comunicadas sobre o projeto e a coordenadora apenas me apresentou às crianças participantes. Durante a pesquisa, alguns alunos tiveram problemas para comparecer em todos os momentos, entre eles: **Emilly (1º ano)** que tirou férias no mês de novembro, **Miguel (2º ano)** que foi transferido em 25 de outubro de 2018; **Gabrielly (2º ano)**, no final do projeto, não participou de todos os encontros dialógicos, uma vez que as aulas de artes ocorriam no horário em que estaria com ela e houve uma maior resistência por parte da professora para retirá-la da sala; e **Gabriel (3º ano)** participou pouco da pesquisa porque participava de outras atividades no horário dos encontros dialógicos e por motivos de faltas. Essas crianças não foram substituídas porque as dificuldades em participar aconteceram ao final do segundo semestre. Além dos problemas apresentados com cada criança, outras atividades desenvolvidas na escola, como conselho de escola, reunião de pais, passeio e férias escolares, comprometeram o desenvolvimento da pesquisa no que se refere à realização de mais encontros.

Antes de detalhar como ocorreu o processo de geração dos dados no ambiente da escola, considero importante apresentar as características das crianças que são relevantes para uma melhor compreensão do contexto enunciativo da pesquisa.

No que se refere às crianças do primeiro ano, apresento **Emilly (1º ano)** e **Leonardo (1º ano)**. **Emilly (1º ano)**, com base nas falas das professoras, é uma criança que sabia ler no começo da pesquisa. Tinha interesse pelos *youtubers*. Fez a leitura dos gêneros: filme, cartas, biografia e história em quadrinhos. O interesse pelos filmes ocorreu porque disse não conseguir acompanhar as legendas na tela e queria aprender. A escolha pelo gênero biografia se deu pelo interesse por *youtubers* e personagens de alguns filmes. Os demais gêneros foram

escolhidos quando fui exemplificando as opções que existiam. **Leonardo (1º ano)** é uma criança que tinha muita facilidade em expressar oralmente suas ideias. De acordo com o que relatou a mim em diálogos desenvolvidos durante a pesquisa, é uma criança que sabia ler, mas tinha um pouco de dificuldade. Fez a leitura dos gêneros: filmes, história de aventuras, biografia, história em quadrinhos. Muitas das suas escolhas por qual gênero ler estavam relacionadas ao que **Emilly (1º ano)** escolhia, uma vez que, apesar de não estarem matriculados na mesma turma, se encontravam nos intervalos e assim discutiam o que faziam na pesquisa.

Gabrielly (2º ano), Murilo (2º ano), Miguel (2º ano) e Alcione (2º ano) são as crianças do segundo ano. **Gabrielly (2º ano)** é uma aluna comunicativa. Na compreensão da professora, não havia necessidade de ela participar da pesquisa porque já sabia ler. Fez a leitura dos gêneros: cartas, música e contos de fadas. **Murilo (2º ano)**, com base no que sua professora afirmou, estava na fase silábica. Fez a leitura dos gêneros: história em quadrinhos, texto informativo e *anime*, tipo de desenho japonês. Seus interesses estavam ligados aos jogos; portanto, a escolha pelo texto informativo para compreender melhor sobre os jogos. **Miguel (2º ano)** era uma criança, na visão da professora, que sabia ler. Tinha dificuldade em socializar com os colegas e permanecer na sala de aula em determinados dias. Fez a leitura do gênero filmes. **Alcione (2º ano)** era uma criança que, na visão da professora, não sabia ler no início do projeto. Fez a leitura dos gêneros: cartas, contos de fadas e histórias de aventuras. A escolha pelos contos de fadas relacionava-se ao fato de que na sala de aula também era trabalhado este gênero.

Por fim, as crianças do terceiro ano foram **Lucas (3º ano)** (apresento dados referentes a ele porque, ainda que tenha participado poucas vezes, na análise dos dados trago as falas dele), **Sofia (3º ano), Gabriel (3º ano), Eloisa (3º ano) e Cailany (3º ano)**. **Lucas (3º ano)** é um aluno que foi reprovado diversas vezes os anos letivos. Era uma criança com dificuldade de socialização. Na visão da professora, não sabia ler. Quando frequentava a escola, por falta de interesse, não permanecia na sala de aula. Fez a leitura do gênero história em quadrinhos. Participou do projeto até maio e foi substituído por **Sofia (3º ano)**. **Sofia (3º ano)**, na visão da professora não sabia ler. Era uma criança com dificuldade para se comunicar com os colegas e professores. Fez a leitura do gênero contos de fadas pelo fato de que **Eloisa (3º ano)** comentou que estava fazendo a leitura deste gênero de modo que também despertou seu interesse. **Gabriel (3º ano)** também foi reprovado em alguns anos letivos. Na visão da professora, ele não sabia ler. Seu interesse era por carros, motos e futebol. Fez a leitura dos gêneros: texto informativo e filmes. **Eloisa (3º ano)**, na visão da professora, era

uma criança que sabia ler. Encantava-se por livros e contava a todos os livros que lia em sua casa. Fez a leitura dos gêneros: contos de fadas e filmes. **Cailainy (3º ano)**, na visão da equipe escolar, era uma criança que sabia ler. Sua assiduidade na escola era baixa. Fez a leitura do gênero histórias de aventuras e quadrinhos.

Muitas das crianças quando questionadas sobre o que queriam ler, não sabiam dizer. Assim, fui fazendo sugestões que contribuíram para suas escolhas. Muitas vezes, eu ia listando quais gêneros existiam e eles me interrompiam logo com os primeiros exemplos ditos a elas. Possivelmente, ao mencionar alguns gêneros, as crianças procuraram nas opções aqueles que elas não tinham tanto contato ou aqueles que gostavam mais de ler.

Além das crianças, também me considero como interlocutora da pesquisa, porque não estava no espaço com as crianças apenas as escutando, mas participei do encontro, me expressei a fim de participar do momento dialógico e assumi posições no discurso com as crianças, num processo colaborativo dinâmico. Assim, minhas falas também precisam ser analisadas para compreender o contexto enunciativo bem como minhas posições ativo-responsivas que, na relação com os outros interlocutores, me influenciaram e as influenciaram para serem analisadas e enunciadas (AMORIM, 2004).

Neste tipo de pesquisa, os indivíduos têm voz e são sujeitos sociais, portanto, modificam e são modificados por meio das relações de alteridade que estabelecem no campo de pesquisa. Desta forma, os sujeitos da pesquisa não são aqui compreendidos como meros participantes, não são apenas receptores, mas contribuem para o desenvolvimento da pesquisa e, desse modo, assumem posições ativo-responsivas, ou seja, “[...] ele concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2010a, p. 271). Existe uma relação de respeito por quem são estes *outros* e, assim, a consideração aqui de que são interlocutores da pesquisa com posições ativo-responsivas (TAMURA, 2018).

Geraldi (2007, p. 48) afirma que “A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades.”. Portanto, a partir destas ideias, considere que também não deveria ser o sujeito por quem se apropria do espaço e retira, por meio de suas próprias ações e convicções prontas, as informações que considera relevantes. Além disto, não deveria entender a criança como aquela que apenas se apropriará das atividades desenvolvidas na pesquisa. Ao entender que estaria em relação dialógica com as crianças e que elas teriam muito que contribuir nas ações, poderia dar voz a elas e escutá-las. Neste relacionamento, deveria seguir os princípios de atos

éticos de entender que ninguém poderia realizar o ato por mim ou pelas crianças e que cada um teria a sua responsabilidade neste agir (GERALDI, 2007).

Optei por nomear o processo de geração de dados desenvolvido dentro da escola como encontros dialogados. Os encontros dialogados aconteciam em um espaço definido dentro da escola selecionada para a pesquisa e em um tempo determinado de forma dialógica. Neste momento, como já mencionado anteriormente, todos os participantes dialogavam e assumiam suas posições responsivas sem que existisse uma autoridade que dissesse o que cada um faria. Em nenhum momento existiu um roteiro que ditasse as regras do encontro. Eu era a pesquisadora que apresentava sugestões a fim de, por algumas vezes, iniciar as discussões e as crianças apresentavam seus posicionamentos que, por vezes, seguiam as sugestões como também iam ao encontro dos seus posicionamentos. Nesta tomada de posições, tanto minha como das crianças, todos se alteravam.

Os encontros dialógicos constituíram-se de encontros individuais e coletivos. Por algumas vezes, considerei ser necessário que o grupo estivesse em um único encontro para que todos compreendessem o que é leitura e partilhassem com o *outro* as situações vivenciadas no projeto e as mudanças que cada um apresentava. Nestes encontros coletivos, seria difícil desenvolver situações em que cada um faria a leitura do gênero que desejasse. Assim, foram também desenvolvidos encontros individuais em que foram realizadas situações de ensino dos atos de leitura de gêneros discursivos escolhidos pelas crianças na *web*.

Ambos os tipos de encontros dialogavam porque as crianças se apropriavam dos conhecimentos apresentados coletivamente para utilizá-los nos encontros individuais, assim como os conhecimentos apropriados nos encontros individuais eram partilhados nos encontros coletivos. Portanto, essa partilha e apropriação dos conhecimentos era refratada nos encontros subsequentes. Entre os temas discutidos, houve a partilha de qual gênero estavam lendo, as características que este apresentava, quais atos utilizavam durante a leitura, entre outros.

Foram esses pressupostos teóricos que nortearam a relação dos interlocutores dentro do tempo e espaço definidos para o processo de geração de dados a ser detalhado no próximo tópico.

1.3.Dinamismo entre mim e os *outros*: processos de geração dos dados

A coordenadora me apresentou os espaços da escola, e determinamos que a pesquisa desenvolver-se-ia no auditório porque era um espaço que os professores pouco utilizavam e eu teria melhores condições para desenvolver as atividades com as crianças. Em abril de

2018, a convite da coordenadora, participei da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); nesse momento, tive contato com todos os professores e apresentei o objetivo da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, ainda que a escola contasse com computadores e sala de informática, optei por levar o meu material para não depender dos recursos e horários da escola. Os materiais levados foram: *notebook*, *tablet*, câmera digital, gravador, celular para rotear a internet e suporte de mesa para fixação da câmera. O uso da internet foi por uma rede contratada por mim, porque a escola não possuía uma rede *wi-fi* apenas contava com a *internet* nos computadores de sua unidade.

Os encontros dialógicos do primeiro semestre ocorreram na segunda, quinta e sexta-feira. Com a necessidade de realizar uma disciplina na Universidade de São Paulo, modifiquei, em comum acordo com as professoras da sala e a coordenadora, para segunda, terça e quinta-feira no segundo semestre. Os encontros iniciavam-se de segunda e terça às 14h20min e de quinta e sexta às 13h20min com duração aproximada de 50 minutos para cada criança, variando de acordo com a proposta e o interesse da criança. Às segundas-feiras, participavam as crianças do primeiro ano, às terças ou sextas-feiras as turmas do terceiro ano e às quintas-feiras as turmas do segundo ano. Em 12 de abril do ano de 2018, após a autorização dos pais e do comitê de ética (CAAE: 94626818.0.0000.5406, Número do Parecer: 2.858.323), iniciei o primeiro momento dialogado coletivo com a apresentação do projeto

O tempo foi definido de modo a considerar a rotina da criança. No entanto, é importante destacar que o tempo foi relativo porque sofreu modificações conforme o interesse da criança pela proposta desenvolvida no dia, o modo como o dialogismo característico da proposta metodológica foi empreendido e também com base na rotina escolar, que sofria modificações. As propostas tinham por base o gênero escolhido pela criança e buscaram apresentar as características dele e algumas possibilidades de atos para que a interlocutora realizasse sua leitura. Todos os encontros utilizando os gêneros foram planejados por mim com os textos encontrados nas páginas da *web* e a criança teve a liberdade de fazer novas consultas quando surgiram dúvidas e novas necessidades.

Esse período foi necessário para verificar como eram desenvolvidos os atos de leitura de cada criança, individualmente, e o que cada uma compreendia por leitura, para o desenvolvimento dos encontros dialogados com todos os interlocutores para acompanhar a criança ao longo desse processo. O momento dialógico contou com um intervalo de uma semana para cada criança para que existisse um momento de construção de sentido dos

interlocutores. Este intervalo, considerado como um espaço de tempo, permitiria aos sujeitos o excedente de visão que possibilitasse posições responsivas sobre o passado e o presente para uma ressignificação do futuro (TAMURA, 2018).

Para a geração dos dados, ocorreu o planejamento da ação com a utilização da *web* seguindo as ideias de dialogismo, cronotopo, interação, posição responsiva ativa e de alteridade de Bakhtin (1993, 2010a, 2010b, 2012, 2013, e 2016), Volóchinov (2013, 2017) e Medviédev (2010), de modo que os alunos puderam ter contato com os diferentes gêneros discursivos e aprenderam a dialogar com o *outro* pelo texto e não restringir o olhar a cada caractere. Para isto, inicialmente por meio de um momento dialógico coletivo, os interlocutores dialogaram e julgaram quais gêneros discursivos desejavam utilizar nas situações de apropriação dos atos de leitura. Além disto, puderam dizer o que esperavam do projeto.

Após o planejamento, ocorreu a ação com a utilização da *web* em encontros dialógicos entre mim e cada uma das crianças. Esses encontros promoveram a possibilidade de ler o texto do gênero escolhido pela criança, com base nos interesses e vivências dela. Além disto, fiz intervenções de modo a ensinar a criança algumas das possibilidades de diálogo com o texto para que ela se apropriasse, realizasse sozinha e aprendesse a desenvolver novas formas de diálogo. Nesses diálogos, também foram analisadas as minhas ações, como quem também participava dos encontros dialogados.

O primeiro encontro dialógico individual ocorreu no dia 19 de abril de 2018. Ao final do ano letivo, foram realizados 147 encontros dialógicos. Deste número, três dias foram de encontros dialógicos coletivos. O motivo que me levou a não promover mais encontros dialógicos coletivos foi a falta de resultados expressivos para a pesquisa e de contribuição dos interlocutores uma vez que algumas das crianças passaram a brincar entre elas e a atenção dos que não brincavam voltava-se mais às ações das que estavam do que nos diálogos. O último encontro dialógico ocorreu no dia 4 de dezembro de 2018. Optei por encerrar o encontro neste dia devido à aproximação das férias escolares e o encerramento das atividades, o que ocasionaria a ausência dos interlocutores.

Nos dias definidos para encontros dialógicos individuais ou coletivos, eu passava na secretaria da escola para informar a minha presença na escola à coordenadora ou, quando ela não estava, para algum responsável informar a ela. Dirigia-me ao auditório e montava os equipamentos para o encontro: *notebook* ou *tablet*, câmera e gravador de voz. Por diversas vezes, mais especificamente no final de cada semestre, foi necessário montar os equipamentos

na sala de convivência ou biblioteca porque o auditório foi utilizado para o ensaio de algumas apresentações de dança.

Após a montagem, nos encontros dialógicos individuais, ia à sala de aula chamar pela criança. No espaço onde realizávamos o encontro, a criança sentava-se à frente do *notebook* ou do *tablet*, e dialogávamos sobre o que líamos. Nos encontros dialógicos coletivos, chamava todas as crianças e sentávamos em roda com a câmera situada mais distante, de modo a tentar pegar todo o grupo, e o gravador à minha frente, e juntos dialogávamos sobre o desenvolvimento da proposta. Ao final do dia, comunicava à coordenadora sobre o encerramento das atividades do dia e sobre quando retornaria à escola. Ela sempre me acolheu muito bem e se mostrou preocupada com o desenvolvimento do projeto e com a participação das crianças.

Em todos os momentos, procurei agir de forma ética. Bakhtin (2010) explica que o ato ético é necessário porque os sujeitos apresentam ações que não podem ser desconsideradas. Estas ações carregam consequências, de modo que há uma grande responsabilidade no relacionamento do sujeito com o *outro*. Os alunos são os sujeitos carregados de ações humanas que trariam os resultados para a pesquisa; assim, tomei a posição de criar laços de aproximação com os interlocutores para que pudesse entrar no espaço e ter a confiança dos sujeitos envolvidos. Com eles, sempre perguntava como estavam, o que tinham feito e seus interesses. Também os informava sobre a proposta do próximo encontro dialógico e quando seria realizado. Deste modo, consegui que no encontro eles soubessem o que fariam, sentissem mais confiança em mim e interagissem mais.

Para que eu pudesse ter essa aproximação com os interlocutores, primeiramente teria que lidar com a permissão diária das professoras da sala; assim, tentei agir de modo a criar estes laços primeiramente com elas. Para isto, revelava o dia e horário do momento em que estaria com as crianças, e, quando a professora apresentava alguma queixa da vida escolar da criança, procurava também conversar com a criança, a fim de fazê-la refletir sobre os erros cometidos e a insatisfação da professora.

Optei por não incluir as professoras como interlocutoras porque um dos critérios era trabalhar com as crianças interessadas no projeto na relação com o gênero discursivo de interesse delas. Ao trazer a professora, possivelmente lidaria com a necessidade de relacionar o conteúdo transmitido por ela em sala de aula também no projeto, o que não me permitiria ter a liberdade de escolher e trocar de gênero conforme o desejo da criança, ideia defendida neste resultado de pesquisa. Além disso, o objetivo da pesquisa é analisar os processos de

apropriação dos atos de leitura na *web* em uma perspectiva dialógica de ensino, metodologia dificilmente encontrada na sala de aula.

Ao considerar que os interlocutores tinham a liberdade de mudar de gênero discursivo quando sentissem a necessidade, a duração da atividade desenvolvida ao longo da pesquisa variava conforme o interesse delas. Algumas das crianças não participaram de todos os encontros dialógicos e não existiu um padrão de horas desenvolvido com cada criança. Assim, algumas crianças tiveram mais encontros dialógicos que outras. No quadro abaixo, descrevo o tempo que fiquei com cada criança e as atividades realizadas e, assim, é possível verificar essa variação e também acompanhar quantos dias cada criança ficou com cada gênero. Destaco que a análise dos dados não será feita por atividade e não se refere a um estudo comparativo, mas apresento esta tabela a fim de caracterizar como foi o encontro.

Tabela 3- Atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

Nome do interlocutor	Data	Atividade	Tempo de gravação
Encontro dialógico coletivo	12.04	Apresentação do projeto	1h35m71
	18/08	Análise do projeto	
	04/12	Finalização do projeto	
Emilly (1º ano)	07/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	11h18m59s
	14/05	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	28/05	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	04/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	11/06	Leitura biografia Lucas Neto	
	18/06	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	25/06	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	03/06	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	27/08	Leitura <i>Coração de Tinta e Rei Artur</i>	
	10/09	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	17/09	Leitura biografia Felipe Neto	
	24/09	Leitura biografia Arlequina	
	01/10	Leitura biografia Melissa Benoist	
	22/10	Leitura Carta	
	31/10	Leitura Carta	
26/11	Leitura História em Quadrinhos		
Leonardo (1º ano)	28/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	7h35m1s
	04/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	11/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	18/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	25/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	27/08	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	10/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	17/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	24/09	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	

	01/10	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	22/10	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	31/10	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	05/11	Leitura Biografia Felipe Neto	
	12/11	Leitura Biografia Lucas Neto	
	26/11	Leitura História em Quadrinhos	
Gabrielly (2º ano)	26/04	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	9h33m56s
	03/05	Leitura Cartas	
	10/05	Leitura Cartas	
	17/05	Leitura Cartas	
	24/05	Leitura Música	
	07/06	Leitura Música	
	14/06	Leitura <i>Cinderela</i>	
	21/06	Leitura <i>Cinderela</i>	
	28/06	Leitura <i>Cinderela</i>	
	05/07	Leitura <i>Cinderela</i>	
	23/08	Leitura <i>Cinderela</i>	
	30/08	Leitura <i>Cinderela</i>	
	03/09	Leitura <i>Cinderela</i>	
	20/09	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
	27/09	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
	04/10	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
	01/11	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
	08/11	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
	22/11	Leitura <i>Bela e a Fera</i>	
Murilo (2º ANO)	03/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	7h20m0s
	10/05	História em Quadrinhos	
	17/05	Leitura texto informativo <i>Mário</i>	
	24/05	Leitura texto informativo <i>Mário</i>	
	07/06	Leitura texto informativo <i>Mário</i>	
	14/06	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	21/06	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	28/06	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	23/08	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	30/08	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	13/09	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	20/09	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	27/09	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	04/10	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	

	25/10	Leitura texto informativo <i>Legend of Zelda</i>	
	01/11	Leitura Anime	
	08/11	Leitura Anime	
	22/11	Leitura Anime	
Alcione (2º ano)	03/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	8h21m81s
	10/05	Leitura Carta	
	17/05	Leitura Carta	
	24/05	Leitura Carta	
	07/06	Leitura <i>Cinderela</i>	
	28/06	Leitura <i>Cinderela</i>	
	13/09	Leitura <i>Cinderela</i>	
	27/09	Leitura <i>Cinderela</i>	
	04/10	Leitura <i>Pequeno Polegar</i>	
	25/10	Leitura <i>Pequeno Polegar</i>	
	08/11	Leitura <i>Pequeno Polegar</i>	
	22/11	Leitura <i>Pequeno Polegar</i>	
Miguel (2º ano)	10/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	3h38m14s
	17/05	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	24/05	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	07/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	14/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	21/06	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	28/06	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	23/08	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	03/09	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	13/09	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
	27/09	Leitura <i>Coração de Tinta</i>	
Lucas (3º ano)	03/05	História em Quadrinhos	
Sofia (3º ano)	15/06	História <i>Cinderela</i>	2h51m56s
	29/06	História <i>Cinderela</i>	
	16/08	História <i>Cinderela</i>	
	04/09	História <i>Cinderela</i>	
	11/09	História <i>Cinderela</i>	
	25/09	História <i>Cinderela</i>	
	02/10	História <i>Cinderela</i>	
	16/10	História <i>Cinderela</i>	
	06/11	História <i>Cinderela</i>	
	13/11	História <i>Cinderela</i>	
	27/11	História <i>Cinderela</i>	
Gabriel (3º ano)	04/05	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	3h2820s
	15/06	Leitura texto informativo	
	04/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	11/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	18/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	25/09	Leitura <i>Filhos do Paraíso</i>	
	04/10	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	16/10	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	06/11	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	
	13/11	Leitura <i>O Pequeno Nicolau</i>	

Eloisa (3º ano)	20/04	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	13h12m09s
	27/04	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	04/05	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	11/05	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	18/05	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	25/05	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	08/06	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	15/06	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	29/06	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	03/07	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	16/08	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	11/09	Leitura livro <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	25/09	Leitura Filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	02/10	Leitura Filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	16/10	Leitura Filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>	
	06/11	Leitura Filme <i>Alice Através dos Espelhos</i>	
13/11	Leitura Filme <i>Alice Através dos Espelhos</i>		
27/11	Leitura Filme <i>Alice Através dos Espelhos</i>		
Cailainy (3º ano)	20/04	Apresentação do projeto e escolha do gênero para leitura	5h33m55s
	18/05	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	25/05	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	08/06	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	15/06	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	21/06	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	30/08	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	04/09	Leitura <i>O Garimpeiro do Rio das Garças</i>	
	02/10	Leitura História em Quadrinhos	
	16/10	Leitura História em Quadrinhos	

	06/11	Leitura História em Quadrinhos	
	13/11	Leitura História em Quadrinhos	
	27/11	Leitura História em Quadrinhos	

Em todos os processos de geração dos dados, fez-se necessária a escuta de todas as crianças para o processo de alteridade. Bakhtin (2010) afirma que a natureza da palavra é a escuta na procura de uma compreensão responsiva que nunca se conclui, mas que abre caminhos de compreensões sobre o que o locutor disse de forma ilimitada. Quando o interlocutor exerce a escuta, ele assume uma atitude responsiva e se concordará ou não com o que foi dito, para que possa dizer suas palavras. No dizer, a escuta se faz necessária para que a palavra também possa ser enunciada. O interlocutor observa cada resposta verbal ou não verbal, a fim de encontrar no sujeito exterior sua posição ativo responsiva. Portanto, é no encontro de palavras entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, que ocorre a compreensão da temática desenvolvida no diálogo.

Após cada ação, os dados e os resultados obtidos foram observados para a reflexão das situações vivenciadas e as necessidades de possíveis modificações nas atividades com possibilidade de realização de mais encontros dialógicos. No percurso desta pesquisa, procurei escutar as crianças para assim desenvolver os próximos caminhos a seguir. A escolha dos gêneros lidos foi feita por elas assim como a decisão de mudança ou não para o outro gênero, como já mencionado anteriormente. Além disto, os escutei quando queriam trocar de suporte para realizar a leitura, ora para *notebook*, ora para *tablet*. É importante ressaltar que esta escolha ocorreu por uma posição responsiva ativa, também pela escuta, em um processo de negociação de sentidos entre os interlocutores.

Os dados foram filmados e gravados. As filmagens buscaram captar as expressões das crianças e o gravador buscou as vozes, de maneira que um material complementasse o uso do outro. Os registros em vídeo e em áudio foram transcritos para análise.

1.4. Reconstituição e compreensão do contexto enunciativo-discursivo e compreensão dos dados

Após a geração dos dados, recorri a subsídios propostos por Amorim (2004, p. 189), no que se refere ao trabalho de pesquisa nas ciências humanas, apoiada na compreensão dialógica de linguagem: “1) Reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; 2) Formulação de leis explicativas do texto; e 3) Interpretação do sentido

do texto”. Desta forma, fiz a transcrição do material gerado nos encontros dialógicos, ou seja, a reconstituição do contexto enunciativo.

Em seguida, analisei o encontro em eixos de análise por mim criados para formular aquilo que Amorim (2004) propõe na segunda etapa da pesquisa em ciências humanas, as leis explicativas. Para esta tese, esses eixos não foram estabelecidos antes da geração de dados, porque a pesquisa deve ser um constante diálogo e necessita ser analisada com base no seu desenvolvimento. Dessa maneira, esses eixos poderiam se encaixar naquilo que foi visualizado, analisado e refletido, a partir dos princípios teóricos e dos dados gerados.

Bakhtin (2010a, p. 398) destaca quatro atos particulares para compreensão:

- 1) percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) da língua.
- 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) a compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

Ao trazer essas ideias para a compreensão dos dados gerados na pesquisa, pode-se dizer sobre a necessidade da presença de um discurso e conhecê-lo, portanto, saber como ele se constitui, saber seu contexto e dialogar com ele, de modo a apresentar sua posição (GERALDI, 2012). Geraldi (2012) explica que, nesse dialogar, o leitor pode fazer comentários, dar juízo de valor, dar produtividade dos conceitos presentes no texto a outros contextos, o que implicaria o cotejo com outros textos. Para o autor, o cotejo se refere à ideia de troca dialógica entre textos para a criação de conceitos ou a reutilização de conceitos usados em determinados contextos no contexto da pesquisa. Neste cotejar, as compreensões são particulares, mas podem ser aplicados a novos contextos de pesquisa (GERALDI, 2012).

Procurei na pesquisa realizada, após a geração de dados e a transcrição do material gerado, conhecer os discursos gerados, compreender o contexto e a dialogar com dados dentro de eixos de análise intitulados: *O outro em mim: compreensão de leitura; Leitura e seus suportes através dos tempos; Relações Entre Os Interlocutores e os Gêneros Discursivos; e Atos de leitura*. Dentro desses eixos, trago cotejos sobre as atividades desenvolvidas, as compreensões de leitura dos professores e as vozes das crianças sobre o que julgam ser a leitura na relação com outros textos de teóricos do referencial teórico, já mencionado nesta seção.

No eixo *O outro em mim: compreensão de leitura*, abordei a compreensão de leitura defendida nesta tese. Este eixo recebe este nome diante das compreensões de leitura observadas nos encontros dialogados e a necessidade de discutir o que as crianças devolviam antes, durante e ao final do encontro. Decidi abordar a compreensão comumente encontrada na escola, em que se ensina a criança a decodificar o escrito para compreender o que as crianças faziam estava relacionada a esta compreensão. Minhas ações basearam-se em outra compreensão: a que defende que a leitura é o diálogo com o escrito de modo a compreender o que o texto diz. A abordagem das compreensões neste eixo ocorreu de forma dialógica com as ações das crianças de modo a exemplificar e revelar a necessidade de compreender o texto.

As discussões em *Leitura e seus suportes através dos tempos* indicam inicialmente a mudança que os suportes de leitura apresentaram com o tempo, o uso dos suportes digitais e a forma pela qual a leitura se desenvolve neles. O eixo compreendeu os aspectos da existência de novos suportes e a necessidade de trazê-los para dentro da escola a fim de aproximar o ambiente escolar das transformações pelas quais a sociedade vem passando. Além disto, compus neste eixo discussões sobre os gestos dos leitores e como se modificam quando manipulam um livro ou a tela de um *tablet*.

Em *Relações Entre Os Interlocutores e os Gêneros Discursivos*, procurei compor este eixo com os dados gerados referentes à compreensão de gênero discursivo e sobre os gêneros cartas, filmes legendados, música, contos de fadas, narrativa de aventura, biografia e história em quadrinhos na relação com os interlocutores da pesquisa que fizeram a leitura deles.

Por fim, *Atos de leitura* recebeu este nome pelo fato de que as discussões se referiram à compreensão de atos de leitura e como as crianças se desenvolveram com a leitura dos gêneros escolhidos. Entre os atos desenvolvidos, discuti sobre previsões, relações com outros textos, experiências e conhecimentos, tomar posições e fazer perguntas. A seleção e discussão destes atos ocorreram porque foram os que as crianças desenvolveram e, portanto, compostos neste eixo para discussão.

Com a organização dos eixos, busquei a compreensão e articulação dos dados com os referenciais teórico-metodológicos. Amorim (2004, p. 191), ao discutir sobre compreensão do texto, esclarece que,

Para compreendê-lo, é preciso colocá-lo em relação com outros textos e pensá-lo num novo contexto. Vemos aí que a compreensão não se confunde com a empatia. Acreditar que se pode compreender um texto tal qual o concebeu o autor é praticar o que Todorov chamou de hermenêutica

positivista: acreditar na transparência do texto e no acesso total do autor/locutor e ao sentido do que se faz. Fazer hipóteses *ad hoc* de compreender o texto como seu enunciador o compreendia, no interior dos limites de seu próprio quadro de compreensão, é apenas uma primeira etapa do trabalho. O que é decisivo é o fazer trabalhar a diferença de lugar entre o texto estudado e o texto que estuda, incluir a obra estudada num contexto que não é o seu.

Desta forma, ao fazer uma relação daquilo que foi vivenciado no contexto de geração de dados com as contribuições dos teóricos, pude perseguir os objetivos da pesquisa, ou seja, compreender os processos de apropriação dos atos de leitura de gêneros discursivos desenvolvidos pelas crianças utilizando a *web*. A partir dos eixos e análise, os dados foram analisados de acordo com os fundamentos teóricos do referencial para compreender o desempenho dos alunos nos atos de leitura, e trago estas reflexões nas próximas seções desta tese.

É importante destacar a afirmação de Miotello (2012, p. 155) para tratar da ampliação dos meus limites que as reflexões feitas nesta tese trouxeram a mim. De acordo com o autor, “Mesmo esquema do dado e do criado, é o esquema do Outro e Eu. Sempre em atividade interativa criadora. O mesmo e o diferente. Se dando junto, concomitantemente. Se dando na fronteira, no limite, e quebrando e embaralhando esses limites”. Assim, a escuta leva a este caminho: à compreensão e à resposta, ampliando as possibilidades e conhecimentos dos limites dos envolvidos na interação.

No processo de escutar as diferentes vozes que permearam a pesquisa realizada, seja no processo de geração dos dados pela escuta dos interlocutores da pesquisa, seja pelo processo de revisão bibliográfica na escuta dos diferentes autores que fundamentam a pesquisa desenvolvida, passei a elaborar diferentes problematizações que me levaram ao alargamento da temática do ensino dos atos de leitura utilizando a *web* por meio dos diálogos entre mim e as escutas, possibilitando também elaborar réplicas que representaram minhas posições responsivas sobre cada escuta.

De modo geral, nesta seção, apresentei os caminhos percorridos por mim durante todo o percurso da pesquisa, desde a definição da escola até as formas como os dados foram gerados, e serão analisados, dentro de uma perspectiva de diálogo que leva em consideração o *outro*, um princípio defendido por Bakhtin (2010a; 2010b; 2012). A próxima seção discutirá as compreensões de leitura das crianças antes e durante a pesquisa.

2. O OUTRO EM MIM: COMPREENSÃO DE LEITURA

Na seção anterior, detalhei os caminhos desenvolvidos na pesquisa realizada para contextualizar e apresentar ao leitor a metodologia utilizada. Nesta seção, evidencio a análise dos dados contemplados no primeiro eixo temático intitulado *O outro em mim: compreensão de leitura*, sendo as discussões voltadas primeiramente à apresentação da compreensão comumente ensinada nas escolas e no relacionamento desta com as ações das crianças. Também apresento minha posição responsiva frente a estes comportamentos e concepções para, posteriormente, analisar os dados quando dialogo com as crianças sobre a compreensão e dos atos necessários para a leitura que melhor se enquadram na formação de sujeitos que compreendem o que leem, e como os interlocutores lidaram com a compreensão apresentada.

Antes de iniciar a discussão sobre a compreensão do que é ler, é fundamental analisar como se dá a apropriação destas compreensões por meio de uma visão histórico-cultural. O desenvolvimento da consciência acontece por meio da linguagem porque esta é “[...] um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (LURIA, 1991, p. 78). Vygotski (2001, p. 134) discute a ideia de que “A formação de conceitos pressupõe, como componente principal e central do processo, aprender a dominar o curso dos próprios processos psíquicos através de palavras ou sinais”⁴. Nestas condições, para apropriação das compreensões, a palavra será a forma pela qual o sujeito desde pequeno procurará para apropriar-se do signo.

Tanto para Vygotski (1998) quanto para Luria (1979), os conceitos⁵ apresentam duas formas: conceitos comuns e conceitos científicos. Nas palavras de Luria (1979 apud MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2016, p. 553), podem ser definidos como

[...] nos conceitos “comuns” [espontâneos] predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da

⁴ Trecho original da citação: “La formación de conceptos presupone, como componente principal y central del proceso, aprender a dominar el curso de los procesos psíquicos propios mediante palabras o signos.” (VYGOTSKI, 2001, p. 134).

⁵ O termo que os autores fazem uso é conceitos e a utilizada neste estudo é categoria de compreensão devido à ideia de totalidade e definição já acabada que a palavra conceito carrega, como já foi explicado na introdução.

experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais.

Os conceitos comuns se formam por meio de atividades práticas sem a necessidade de apropriações lógico-verbais, diferentemente dos conceitos científicos que exigem um conhecimento filosófico e conceitualização mais avançada (LURIA, 1979). Nas crianças, pelo fato de o desenvolvimento estar no começo, elas aprendem as palavras novas inicialmente utilizando-se das palavras mais primitivas, de modo a formar os conceitos comuns. Com o caminhar do desenvolvimento e ao aprender novas palavras, os conceitos comuns contribuirão para a apropriação dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1998).

Vygotski (2008) explica que a formação dos conceitos espontâneos ocorre primeiramente por meio da formação de conceitos complexos; neste caso, a criança agrupa os objetos por meio de uma característica comum, e pela formação de conceitos potenciais, quando o sujeito isola alguns dos atributos comuns. Essa formação ocorre com o uso da palavra que direcionará na formação dos verdadeiros conceitos. No que se refere aos conceitos científicos, este ocorre de forma descendente; portanto, começa-se com a definição verbal que é aplicada no nível elementar e concreto, de modo a transformar os conceitos espontâneos (VYGOTSKI, 2008). É importante destacar que, de acordo com o autor, a formação dos conceitos só acontece na puberdade, e que, antes disto, há formações intelectuais que têm função semelhante a dos conceitos.

O desenvolvimento da criança ocorrerá na interação com a aprendizagem dos conceitos, que, ao se apropriar deles, os desenvolve de modo a também facilitar a aprendizagem de outros conceitos. O sujeito com maior conhecimento será o modelo para a criança, e partirá daquilo que a criança já sabe para ampliar com aquilo que ela não era capaz de fazer. É a partir disto que se compreende como ocorre a apropriação dos conceitos e como pode ser o trabalho da escola, espaço onde ocorre o seu ensino. À escola caberia o papel de ensinar os conceitos às crianças para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶ destes sujeitos (VYGOTSKI, 2008).

2.1. Compreensão fonológica de leitura: as vozes das crianças

⁶ Vygotski (2007) afirma que o processo geral de desenvolvimento apresenta duas linhas: processos elementares quando se referem ao desenvolvimento de origem biológica; e funções psicológicas superiores que se refere ao socialmente adquirido.

No que se refere à compreensão do que é leitura, são diversas as compreensões existentes. De forma generalizada, a compreensão comumente ensinada na escola, até mesmo com a utilização de livros didáticos, é aquela que defende que, para ler, a criança deve juntar as letras, sílabas e palavras e atribuir um valor sonoro a elas (SILVA, 2016). Esta compreensão de leitura que está predominantemente presente no ambiente escolar é defendida por Alessandra e Fernando Capovilla (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; 2000, 2004).

De acordo com Capovilla e Capovilla (1997, p. 466-467), existem três diferentes estratégias de leitura e escrita para lidar com o texto escrito:

- a) *leitura holográfica*: as crianças tratam as palavras como se fossem desenhos, e usam pistas contextuais em vez de decodificação alfabética.
- b) *escritas logográficas*: as crianças adquirem um vocabulário visual de palavras, incluindo seus próprios nomes, mas não são influenciados pela ordem em que as letras aparecem nas palavras, exceto pela letra inicial.
- c) *escrita alfabética*: as crianças são capazes de fazer acesso à representação fonológica das palavras, bem como de isolar fonemas individuais e de mapeá-los nas letras correspondentes. Contudo, de modo a poder fazê-lo, elas precisam conhecer as correspondências entre os grafemas e os fonemas.
- d) *leitura alfabética sem compreensão*: as crianças são capazes de conhecer uma sequência de letras em fonemas; contudo elas ainda são incapazes de perceber o significado que subjaz a forma fonológica que resulta da decodificação fonológica.
- d2) *leitura alfabética com compreensão*: as crianças são capazes de decodificar tanto a fonologia quanto o significado da palavra. Eles fazem acesso ao significado ouvindo a retroalimentação (i.e., *feedback*) acústica que resulta do processo de decodificação fonológica;
- e) *leitura ortográfica*: as crianças lêem reconhecendo as unidades morfêmicas; assim, o reconhecimento está relacionado diretamente ao sistema semântico;
- f) *escrita ortográfica*: as crianças escrevem usando sistema léxico-grafêmico que dá conta da estrutura morfológica de cada palavra.

Capovilla, Capovilla e Silveira (1998) ainda acrescentam que existe um duplo processo para alcançar a leitura adequada: rota fonológica e rota lexical. Na rota fonológica, ocorrem a segmentação e decodificação fonológica da palavra que, quando reconhecido o todo fonológico, há a ativação da sua correspondente ortográfica já conhecida ou, quando não reconhecido o seu todo fonológico, há a construção do seu léxico auditivo. Com a pronúncia construída, o leitor tem acesso ao significado. Na rota lexical, quando o item escrito é reconhecido como palavra, a forma ortográfica ativa o significado do que foi lido antes da pronúncia ou a forma ortográfica ativa a forma fonológica, sem que se leve em consideração o

significado. Nesta compreensão, a leitura existe mesmo quando não se tem acesso ao significado do texto. No estágio inicial, quando o sujeito encontra com palavras novas, o caminho para o desenvolvimento da leitura ocorre por meio de um processo de decodificação fonológica que permitirá, posteriormente, o acesso à rota lexical.

No entanto, Ponzio (2020, p. 77) afirma que

A via direta para obter a leitura como compreensão do texto é fazer compreender que a escrita significa por si só, e não porque teria seus significados no oral. Se tem necessidade também da mediação do signo oral, tem necessidade dele como todo signo (compreendido o próprio signo oral), cujo significado requer um outro signo que aja como interpretante.

Desse modo, é possível criar questionamentos com relação ao que Capovilla e Capovilla afirmam ao considerar que a compreensão aconteceria por meio do oral, em etapas posteriores, quando já ocorre o domínio da pronúncia das palavras. A escrita não necessita do oral para que o sujeito alcance os sentidos, mas de signos que contribuam para que o sujeito possa tomar posições sobre o que vê.

Ainda é possível trazer as contribuições de Arena (2020a) quando afirma que os enunciados têm como unidade básica o diálogo; portanto, o que deve acontecer é a relação entre a linguagem escrita e os eventos da vida, que possibilitará a troca cultural. As ideias de Capovilla e Capovilla distanciam-se disso, uma vez que consideram como fundamental a troca dos grafemas em fonemas. Mesmo em etapas posteriores, quando para eles e os defensores deste pensamento seria a etapa em que aconteceria a compreensão, o que se defende é a extração de significados, e, desta forma, sem nenhuma relação com os eventos da vida.

Durante a coleta de dados, todas as crianças foram questionadas, tanto no encontro dialógico coletivo como no individual, sobre a compreensão de leitura. As respostas obtidas assemelham-se muito com a compreensão defendida por Capovilla e Capovilla, (1997; 2000, 2004). Na situação abaixo, em um encontro dialógico individual, **Alcione (2º ano)** apresentou o que acredita ser leitura:

Adriana: O que é ler para você?

Alcione (2º ano): É juntar as letras.

Adriana: Isso para você é ler? Juntando as letras você consegue ler?

Alcione (2º ano): É. (DIÁLOGO, 19.04.18).

Nos excertos acima, **Alcione (2º ano)**, na tentativa de definir o ato de ler, apresenta técnicas dentro da compreensão de leitura que está relacionada com a junção de letras.

Possivelmente, na compreensão que lhe foi ensinada, essa junção relaciona-se com o som, quando o sujeito tem de desmembrar a palavra, associá-la a sua correspondência sonora e, na junção dos sons das letras, ocorrerá a ação de ler. As marcas da fala apresentam a ideia de que ela utilizou palavras e ações do seu dia a dia para expressar o que é leitura. Este dizer são reflexos das práticas de ensino dos professores que conhecem a definição científica de leitura que utilizam, mas ensinam de forma simplificada para o entendimento da criança. Para este ensino, a professora ensina aquilo que ela acredita ser necessário fazer para aprender a ler, ou seja, a criança deve analisar cada trecho da palavra para fazer a relação com a memória fonológica de cada letra dentro do contexto silábico (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SILVEIRA, 1998). Ao lembrar como ocorre essa pronúncia, a criança faz a junção para ler.

No entanto, quando faz essa transformação de grafemas em fonemas, o sujeito não vai ao encontro da palavra do *outro*. Ele escutará sons uma vez que pronuncia sílabas e palavras, mas esse ouvir fica apenas nisto, não se alcançam os sentidos, porque apenas se retiram as palavras do discurso. Para que o sujeito compreenda, é preciso pôr a sua palavra diante do texto, havendo um encontro de palavras. A palavra do *outro* no texto só será escutada se existir um destinatário, assim como o leitor só se apropriará das palavras do texto se colocar a sua, carregada de palavras alheias, em uma situação única (PONZIO, 2010b). É ainda possível trazer a contribuição de **Emilly (1º ano)** em outro encontro dialógico que exemplifica claramente as palavras de Ponzio; questionada sobre o que achou de ler quando estava no começo, ela disse: “Eu ficava vendo e não conseguia.” (DIÁLOGO, 04.06.18).

Ainda que sem saber da existência da compreensão de Capovilla e Capovilla, este é o posicionamento de **Alcione (2º ano)**, influenciada por seus pais ou pela professora, quando diz “*É juntar letras.*”. Bakhtin (2010) afirma que a criança está rodeada de palavras alheias e utiliza delas para expressar suas reações. A fala da interlocutora indica a ação dela quando lê e relaciona-se com aquilo que lhe foi ensinado, possivelmente no ambiente escolar, dentro da compreensão de leitura das professoras. Os professores e pais buscam por uma forma materializada de saber como a criança lê e, portanto, conseguem verificar se a criança lê pelos sons emitidos. Neste pensamento, o que se ensina são atos de fala. Ao fazerem isto, ficam presos às questões superficiais porque o que se vê é apenas a pronúncia correta. Neste entendimento, há uma visão biológica de homem, portanto relacionada ao reino das ciências da natureza, que não considera a mente das crianças, suas compreensões (ARENA, 2021). Neste caso, ela parece ter assimilado aquilo que a professora disse a ela que deveria fazer para conseguir ler.

A partir desses excertos, ainda é possível constatar que, em nenhum momento, a interlocutora discutiu a relação do que é ler com os conteúdos ideológicos existentes no texto. Isso se deve ao fato de elas não terem conhecido essa relação no momento em que se ensinam os atos de leitura e, portanto, isso não precisa acontecer nas ações que ela realiza. No entanto, para que possa existir um posicionamento responsivo, compreender estes conteúdos é de fundamental importância.

Ao discutir sobre as compreensões de Capovilla e Capovilla, é importante trazer o contexto histórico em que esta compreensão relacionada com o conhecimento auditivo foi desenvolvida. A escola tradicional brasileira vincula-se à escola francesa. No período da Revolução Francesa, quando a escola foi criada para a formação dos operários, para que estes não criassem sua própria escola, prezava-se o ensino dos rudimentos da língua escrita, ou seja, ensinava-se a língua essencialmente alfabética e as partículas sonoras da língua oral; portanto, as palavras se diferenciam por sua diferença sonora. Sendo assim, a criança, filho do operário, não alcançaria os sentidos dos textos porque o que era necessário era apenas a formação de mão de obra (ALFABETIZAÇÃO..., 2021).

Dentro deste contexto histórico, vemos ainda hoje, não só dentro escola, mas também no ambiente domiciliar, os reflexos na formação de leitores que se distanciam dos sentidos dos textos. Em um encontro dialógico, nas orientações possivelmente recebidas dos pais, **Emilly (1º ano)** apresenta o que é necessário para ler:

Emilly (1º ano): Aprendi a ler nas minhas férias.

Adriana: Com quem?

Emilly (1º ano): Sozinha.

Adriana: Nossa.

Emilly (1º ano): É que eu recebi algumas orientações.

Adriana: Que orientações?

Emilly (1º ano): Assim, b com a, ba ... (DIÁLOGO, 04.06.18).

Emilly (1º ano) explica a técnica que usa para ler. Nas palavras dela, a técnica que utiliza para ler é a junção das letras, da mesma forma como afirmou **Alcione (2º ano)** nos excertos anteriores. **Emilly (1º ano)** enfatiza que aprendeu a ler no recesso escolar, possivelmente com os seus pais, que, de acordo com o que ela afirma, a orientaram que, para ler, é necessário fazer essa junção, provavelmente porque também receberam essas orientações quando aprenderam a ler, na relação com o que a escola tradicional brasileira se vincula. Tratando-se de uma tradição da escola ensinar aos alunos que leitura é simplesmente a junção de letras ou palavras, essas técnicas seguem os seguintes desdobramentos:

1) a criança aprende a escrever palavras fora dos atos da vida; 2) a criança aprende o funcionamento da construção da palavra como entidade abstrata, em estreita conexão com o oral, mas não apreende o discurso, nem os conteúdos ideológicos que o constituem; 3) a criança, ao compreender as conexões técnicas entre fonemas e grafemas, não aprende a usar a escrita como instrumento específico de sua formação em um mundo atualmente predominantemente gráfico; 4) esse modo de ensinar cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitores autônomos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 258).

Desta forma, o que se verifica nas escolas é que se considera como sucesso na formação de uma criança leitora o fato de ela ter a consciência fonológica e transformar corretamente as letras e sílabas em seus respectivos sons, compreensão trazida por **Alcione (2º ano)** quando diz que “*É juntar as letras.*” e por **Emilly (1º ano)** quando diz “*Assim, b com a, ba.*”. Ainda é possível trazer as contribuições de Bakhtin (2016) que afirma que a compreensão ativa não está relacionada com a ação de dublar o pensamento do *outro*. Assim, o que se pode afirmar é que essas orientações dadas a **Emilly (1º ano)** se limitam às unidades materiais, não permitindo que a criança possa fazer trocas entre a linguagem interior e a linguagem escrita, deixando, assim, de ter sentido (ARENA, 2021).

Em um encontro dialógico individual com **Eloisa (3º ano)**, ela fala sobre suas experiências com a leitura:

Adriana: Lembra que você me falou o que era ler? O que é ler para você mesmo?

Eloisa (3º ano): Ler para mim é uma imaginação que a gente pensa que a gente está na história, que está lendo, que está na história, que convive.

Adriana: E como você faz para ler?

Eloisa (3º ano): Em voz baixa, mas meu pai fala para eu ler em voz alta.

Adriana: Por que ele fala para ler em voz alta?

Eloisa (3º ano): Não sei.

Adriana: E você gosta de ler como?

Eloisa (3º ano): Voz baixa.

Adriana: Por quê?

Eloisa (3º ano): Porque eu leio para mim mesma.

Adriana: E como você faz para ler?

Eloisa (3º ano): Coloco aqui e começo a ler.

Adriana: E como que lê?

Eloisa (3º ano): Juntando as palavras. (DIÁLOGO, 20.04.18).

Eloisa (3º ano) não traz, evidentemente, a questão da decifração quando é questionada sobre o que é ler; o que ela traz é uma relação com a imaginação e a participação do leitor com o texto, e isso pode ser constatado em sua fala: “*Ler para mim é uma imaginação que a gente pensa que a gente está na história, que está lendo, que está na*

história, que convive”. Ao analisar esta fala, pode-se verificar que, nesta compreensão, a leitura se relaciona com a necessidade de o leitor realizar atos responsivos, de utilizar de seus conhecimentos para entrar na história e ler. Possivelmente, alguém a ensinou sobre a relação da leitura com a compreensão do que o texto quer dizer. No entanto, o que também é passado a ela são técnicas de como os adultos acreditam que ela deva fazer para compreender, embora não realizem isso. Portanto, as orientações de seu pai para ler são que ela realize em voz alta e, assim, decifre e faça aquilo que também é leitura para **Alcione (2º ano)** e **Emilly (1º ano)**. Apesar das orientações, não é o que **Eloisa (3º ano)** gosta de fazer porque ela afirma que prefere ler em voz baixa. Na fala do pai, há resquício da tradição escolar sobre as técnicas de decodificação. Uma possível explicação para dizer a ela que leia em voz alta se deve ao fato de ter maior controle do modo como oraliza e, como ele acredita ser a leitura correta.

Capovilla e Capovilla (2000) acreditam que a leitura em voz alta é a melhor forma para avaliar como a criança decodifica e reconhece as palavras. Com a oralização, o adulto consegue verificar se a pronúncia das palavras ocorreu da forma correta e, assim, nesta compreensão, leu corretamente. Bajard (2005), ao contrário desta compreensão, afirmará que a leitura, para ser avaliada, deve acontecer pelos resultados dela e não diretamente. Trata-se de uma atividade silenciosa e invisível.

Quando se discute o emprego da voz alta, Bajard (2005) defende a ideia de que esse emprego pode acontecer, mas o que o leitor estará realizando é a transmissão vocal. No momento da transmissão, Bajard (2005) esclarece que não existe leitura, porque quem emite apenas transmite e o receptor apenas escuta a voz do *outro*. É importante destacar que, para que a transmissão aconteça, esta exige inicialmente a compreensão do texto a ser transmitido (BAJARD, 2005). Desta forma, em nenhum momento, a compreensão deixa de acontecer. Um exemplo deste momento de transmissão são as situações teatrais, quando o autor transmite o texto, mas para fazer isto, ele se apropriou anteriormente (BAJARD, 2007). Essa apropriação faz-se necessária para adequar o tom da voz à situação, uma vez que o tom de voz também disseminará os sentidos desta fala e, a depender da forma como é realizada, pode provocar desentendimentos.

A fala de **Eloisa (3º ano)**, quando diz “*Em voz baixa, mas meu pai fala para eu ler em voz alta.*”, não nos deixa clara a preocupação do pai com a compreensão do texto. Ela tenta trazer, na definição de leitura, uma aproximação com a compreensão que considera os atos dialógicos como necessários para ler e que possibilitam ao leitor compreender e tomar posição sobre o que leu; esta compreensão será apresentada detalhadamente, posteriormente, nesta seção. No entanto, **Eloisa (3º ano)** não compreende o texto para fazer a oralização ao

pai, uma vez que as técnicas utilizadas por ela não possibilitam o processo de produção de sentidos ao responder ao escrito, se aproximando mais da compreensão defendida por Capovilla e Capovilla.

Além disto, outro fato que evidencia a inexistência de compreensão e técnicas relacionadas com a compreensão fonológica de ensino é sua resposta: “[...]voz *baixa* [...]” e “*Juntando as palavras.*” ao ser questionada sobre como gosta de ler. Arena (2018) explica que o fato de a leitura ser realizada de forma silenciosa não significa que o texto não é pronunciado. O autor afirma que a ausência do traço sonoro não significa que a criança está lendo. Desta forma, no caso de **Eloisa (3º ano)**, ainda que traga em sua fala traços de que considera leitura como diálogo com o escrito, o que se verifica é a pronúncia das palavras em menor volume. No caso da interlocutora, ao oralizar em voz baixa, o som pode não ser captado pelo *outro* ou ser ouvido com dificuldade, mas esta técnica desenvolvida por ela se assemelha às técnicas de quem pronuncia, ou seja, realiza a transformação dos grafemas em fonemas, distanciando-se dos sentidos do texto.

No encontro dialógico abaixo, **Murilo (2º ano)** apresenta o que pensa sobre ler e relaciona com os atos e situações que realiza:

Adriana: Gostaria de saber o que você acha que é ler.

Murilo (2º ano): Ler é quando você tem um jogo que é muito difícil e você tem que ler livros, coisas de jogos. Muitas que você já viu, que já viu em ruas, em lugares, você pode tentar ler.

Adriana: E como você faz para ler?

Murilo (2º ano): Eu aprendi a ler quando eu era pequenininho, tinha seis anos.

Adriana: Como você faz para ler?

Murilo (2º ano): Ué, eu só olho, junto as palavras e vou lendo. Tem um livro que eu leio, que eu leio sozinho lá em casa.

Adriana: É? Qual livro?

Murilo (2º ano): Da *Disney*.

Adriana: E você sabe do que trata esse livro?

Murilo (2º ano): Aham! São todos os desenhos e os filmes. Tem os desenhos que passam da *Disney* e o filme. Ai, eu comprei esse livro quando eu fui para a *Disney*. Aí eu comprei esse livro e estou lendo o dia todo. O livro tem umas quatrocentas mil páginas.

Adriana: E você está conseguindo ler?

Murilo (2º ano): Eu estou. Faltam só mais duas páginas.

Adriana: Parabéns. Você me falou que ler é juntar as palavras?

Murilo (2º ano): É, juntando as palavras, mas eu não junto mais as palavras, eu leio sozinho. Eu estava vendo o jogo e o cara falava o que você podia fazer. Aí eu ficava pensando, pensando. *Super Mario Odyssey*. Eu estava jogando e tem uma parte muito difícil que você tem que jogar o chapéu do Mario no bicho e o bicho começa a voar. Mas aí tem um negócio que você tem que conversar para conseguir. Aí, agora eu sei que é X e O que tem que apertar e ele vai voando. (DIÁLOGO, 19.04.18).

A leitura para **Murilo (2º ano)** surge da necessidade de compreender o mundo ao seu redor e para jogar, por exemplo, quando diz “*Ler é quando você tem um jogo que é muito difícil e você tem que ler, livros, coisas de jogos. Muitas que você já viu, que já viu em ruas, em lugares, você pode tentar ler.*”. Uma das temáticas de seu interesse eram os jogos. Sua experiência era tanto de jogar como de assistir a vídeos no *Youtube* que tratavam desta temática. O que compreende por leitura se relaciona a suas vivências e experiências daquilo que gosta de fazer, jogar ou assistir sobre os jogos. Muitos dos vídeos a que **Murilo (2º ano)** assistia envolviam a leitura de legendas e as falas dos personagens nos jogos. Dessa forma, os atos de leitura eram necessários para que compreendessem as próximas etapas do jogo.

Além dos jogos, ele cita os livros, que são o suporte comumente utilizado para ensinar os atos de leitura, e as situações de leituras que ocorrem na rua, como a leitura de placas e informativos. Ao falar sobre isto, **Murilo (2º ano)** traz a ideia de em qual suporte pode acontecer a leitura. Seguindo o diálogo, ele menciona suas vivências e experiências ao visitar a *Disney*, parque de diversões temático dos personagens criados por Walt Disney localizados em alguns países, especialmente Estados Unidos, e com o jogo do *Super Mario Odyssey*, um jogo de *videogame* que tem como personagem principal Mario, criado pela Nintendo. O interlocutor faz a relação dos suportes, mas ele diz que o livro, ele lê, e o jogo, ele vê, sem mencionar que também lê. Ambas as situações necessitam de atos de leitura para compreender o que se passa, mas reconhece apenas o livro e as placas como suportes para a leitura. Esta discussão sobre suportes será aprofundada na próxima seção.

Ao discutir sobre vivência e experiência, é possível trazer a contribuição de Arena (2020c) sobre a definição destas palavras. De acordo com o autor e com base em Tilkowski (2012 apud ARENA, 2020c), Dilthey (1833 apud ARENA, 2020c), Langenscheidts Taschenwörterbuch (2011 apud ARENA, 2020c) e Abbagnano, (2000 apud ARENA, 2020c), a palavra vivência relaciona-se com a ideia de apreciar e assistir, e a palavra experiência se refere a situações vividas. Ainda de acordo com Arena (2020a), são a vivência e a experiência que, na forma de signos, se manifestarão nos enunciados dos sujeitos de modo a relacionar os gêneros na escola com as situações de vida do sujeito. No excerto, é possível verificar que **Murilo (2º ano)** ao mencionar qual livro estava lendo, o apresenta na relação que este objeto tem com o que ele vivenciou e experienciou. Arena (2020c, p. 23) afirma que “São as vivências e experiências que vão compor o conceito de massa aperceptiva retomado por Jakubinskij como o dado fundamental para a troca dialógica entre locutor e ouvinte, entre escritor e leitor.”. Portanto, esse conhecimento imaterial determinado por estimulações

verbais externas, defendido como massa aperceptiva por Jakubinskij (2015), poderia contribuir para o leitor trocar e aprender com *outro*, por meio da tomada de algumas posições sobre os diálogos e imagens presentes no livro, e alcançar os sentidos do texto, mas a técnica que lhe foi ensinada a realizar, ou seja, a de juntar as letras, o limita a ficar na superfície dos dados.

Outro destaque da fala de **Murilo (2º ano)** é a utilização do verbo *tentar* quando diz “*Muitas que você já viu, que já viu em ruas, em lugares, você pode tentar ler.*”, que reforça a ideia de que existem informações em lugares comuns, e não são todas as pessoas que conseguem ler. Possivelmente, ele afirma isso por ter vivenciado situações em que, por exemplo, não conseguiu ler os dizeres de uma placa. No que se refere às vozes que traz para compreender o que é leitura, ele diz: “*É, juntando as palavras, mas eu não junto mais as palavras, eu leio sozinho.*”. Estas vozes nos remetem à visão que muitos têm sobre o que é ler, aquela que compreende que uma das etapas e possivelmente uma das primeiras, a técnica de decodificação exige a junção. Essa fala relaciona-se com situações de quando ele tem orientação da professora a seu lado que lhe dizia para oralizar determinado trecho. Seguindo as etapas de evolução da língua escrita defendidas por Capovilla e Capovilla (1997; 2000), **Murilo (2º ano)** estaria se referindo à etapa da leitura alfabética sem compreensão. Por ele ter avançado, conforme acredita, agora ele lê sozinho e não precisa mais oralizar, compreendendo então que não junta mais as palavras. No entanto, “A escrita se vincula diretamente ao pensamento, portanto aos sentidos, em vez de se submeter à imersão da língua oral para lidar com essas relações.” (ARENA, 2020b, p. 41). Se assim pode-se afirmar, também se pode dizer que a passagem inicial pela etapa da transformação da escrita em fonemas não se faz necessária.

Gee (2003) esclarece a importância que os jogos têm para a formação dos sujeitos e na leitura. Apesar da visão negativa de relacionar o jogo de *videogame* ou no computador ao incentivo do comportamento violento, para o autor, os *games* contribuem para que os leitores/jogadores coloquem em prática aquilo que leram, de modo que aquilo que foi lido tenha sentido. Além disso, os leitores/jogadores precisam colocar seus conhecimentos apropriados e raciocínios para a resolução dos problemas do jogo, Ao analisar como um jogo se organiza, pode-se afirmar que o sujeito entra em contato com a informação escrita a fim de saber como solucionar o problema. Para uma atuação mais assertiva e reflexiva em menor tempo, a oralização não permitiria ao leitor compreender o que é necessário fazer, e apenas arriscar sem tomar por base as informações escritas demandaria muito tempo e muitos erros. É importante destacar que as ações de como resolver o problema no jogo não são

evidentemente apresentadas em situações escritas, uma vez que o propósito do jogo é criar desafios ao jogador. No entanto, o texto na tela apresenta indícios de como fazer e precisa que o leitor/jogador tome posições responsivas sobre o que leu.

O que **Murilo (2º ano)** realiza não permite que ele entenda os caminhos que deve seguir com sucesso no jogo. Ainda no encontro dialógico, ele diz “*Mas aí tem um negócio que você tem que conversar para conseguir. Aí, agora eu sei que é X e O que tem que apertar e ele vai voando.*”. Esta fala revela que seu jogo apresentava a necessidade de situações de leitura e que ele demorou para compreender o que deveria fazer. Em outra situação, ele afirmou a mim que estava triste porque o primo não brincava com ele no *vídeo game*. Essa fala traz indícios de que ele precisa de alguém para ajudá-lo no jogo. Tratando-se de um jogo de um jogador, a presença do primo possivelmente não seria necessária, mas ele a considera porque precisa saber como solucionar o problema e, por não conseguir ler as dicas dadas pelo jogo, não consegue progredir sozinho.

Até o momento, utilizei duas formas para apresentar como a criança lê de acordo com alguns teóricos: técnicas de decodificação e atos de leitura. Técnicas de decodificação envolvem as técnicas de decodificação dos grafemas em fonemas e os atos de leitura envolvem o diálogo com o escrito. A diferença terminológica utilizada aqui faz referência ao que a palavra ato significa. Bakhtin (2010b) explica que o ato se refere à responsabilidade de dois lados: com a informação e consigo mesmo. Em ambos, a responsabilidade é no sentido moral, um ato singular e de forma ininterrupta. A responsabilidade envolve o dever do sujeito, neste caso, de responder à relação existente entre o conteúdo e a si mesmo, mas este dever não significa ser necessário encontrar uma verdade universal. Ao contrário disto, o dever relaciona-se com o agir e envolve atos singulares estendendo-se aos diversos conteúdos. Ainda de acordo com o autor, na relação com o conteúdo, o sujeito procura pelos sentidos existentes e os relaciona com os anteriormente apropriados de modo emotivo-volitivo. Desta maneira, neste relacionamento, sujeito e conteúdo estão integrados por meio de atos responsáveis (BAKHTIN, 2010b).

Ao discutir leitura, pode-se recorrer às contribuições de Foucambert (1994, p. 71) quando afirma que “[...] leitura é uma atividade sempre situada entre duas experiências e sua razão de ser está no relacionamento dessas experiências: a primeira, a partir da qual se questiona a escrita; a segunda, na qual as contribuições daí retiradas são reinvestidas.”. Neste dizer, compreende-se que a leitura envolve a necessidade do leitor com o conteúdo, primeiramente no sentido de questionar para dialogar.

É na união destas palavras, atos de leitura, que este resultado de pesquisa se baseia. Ao dizer atos de leitura, os sentidos trazidos envolvem atos complexos e responsáveis que se relacionam com a vida do sujeito e carregam vontade/responsabilidade/ intenção (ARENA, 2017). O que comumente se encontra na escola é o oposto disto e não pode ser considerado como ato, porque, conforme Arena (2017) explica, os atos humanos não assumem o papel principal no que está presente nos manuais escolares.

Com os dados apresentados até o momento, o que as crianças predominantemente realizam, ensinadas por seus professores, não são atos porque a criança não relaciona o texto com suas experiências, não se posiciona frente ao escrito e muitas vezes não carrega a vontade de ler no que a professora as orienta fazer. Logo, pode-se dizer que o que ela realiza são técnicas, no caso dos dados apresentados, técnicas de decodificação dos grafemas em fonemas.

Como se pode ver nos encontros dialógicos anteriores com **Alcione (2º ano)**, **Emilly (1º ano)**, **Eloisa (3º ano)** e **Murilo (2º ano)** e também no abaixo, em encontro dialógico coletivo e em encontro dialógico individual com **Gabrielle (2º ano)**, as técnicas realizadas pelas crianças para o que pensam ser leitura não trazem as posições responsivas:

Adriana: Alguém sabe o que é ler?

Criança não identificada I: É juntar palavras para formar uma frase.

Criança não identificada II: É saber o que está escrito.

Adriana: E como a gente faz para ler?

Lucas: A gente junta as palavras.

Gabrielly (2º ano): É, tipo, quando tem o alfabeto, a gente tem que ler as letras.

Adriana: E vai fazendo o que com as letras do alfabeto?

Gabrielly (2º ano): Em uma frase, em uma história, vai juntando.

Lucas: Quando o busão passar, está escrito lá.

Adriana: Precisa ler por quê? Se a gente não ler o que acontece?

Eloisa (3º ano): A gente vai se perder.

Adriana: E a gente vai pegar o ônibus certo?

Eloisa (3º ano): Não.

Gabrielly (2º ano): Sabia que eu sei ler desde os três anos?

Adriana: Ah é, muito bem.

Murilo (2º ano): Quando eu estava na rua, eu li um cartaz ... procurado. Tinha um gato. (DIÁLOGO, 12.04.18).

Adriana: O que é ler?

Gabrielly (2º ano): Ler é uma coisa que a gente pode ver e quando a gente junta as palavras, forma uma palavra.

Adriana: Então ler é juntar as palavras?

Gabrielly (2º ano): Sim. (DIÁLOGO, 19.04.18).

No primeiro encontro dialógico, na fala de **Lucas (3º ano)**, novamente a definição de leitura como junção de palavras é apresentada. **Gabrielly (2º ano)** em encontros dialógicos diferenciados responde de diferentes formas: em uma situação, evidencia o foco nas letras, e na outra, a compreensão de junção das palavras. A interlocutora está desorientada naquilo que faz para ler, uma vez que, dentro da compreensão de leitura que é ensinada a ela, existem as etapas que se iniciam com a junção de letras, e quando o leitor sabe decodificar cada uma delas, parte para a junção dos sons das palavras. De acordo com Vygotski (2008, p. 135), “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é decrescente, para um nível mais elementar e concreto.”. Neste sentido, a criança ou parte do concreto ou volta a ele para a formação dos seus conceitos. O que se pode compreender sobre a situação é que os pais ensinam as crianças dizendo o que devem fazer, no caso ir juntando cada letra, mas essas técnicas possivelmente eles não realizam. Desta forma, os pais ou professores se tornam modelos nas recomendações, mas não nas ações. A criança reproduz a fala dos adultos, e é nesse momento que encontramos os equívocos porque, ao colocar em prática, ela não sabe o que fazer.

A compreensão trazida por **Gabrielly (2º ano)**, quando diz “*Ler é uma coisa que a gente pode ver e quando a gente junta as palavras, forma uma palavra.*”, pode indicar que a intenção dela não era dizer que junta as letras para formar palavras e evidencia sua dúvida com relação ao que faz para ler. Capovilla e Capovilla (1997, p. 470), e possivelmente de acordo com a compreensão que as professoras utilizam, afirmam que “[...] são empregadas regras para converter segmentos ortográficos (i.e. grafemas ou dígrafos ou sequências de letras) em segmentos fonológicos. Depois da conversão, as unidades fonológicas são combinadas, resultando na formação de um todo fonológico.”. Para a professora, a interlocutora sabe ler, porque avançou uma das etapas e já sabe fazer a tradução dos grafemas em fonemas. O que se pode dizer sobre a fala de **Gabrielly (2º ano)** é que ela não entendeu como se daria a passagem da junção das letras para a de palavras, porque o que, na realidade, ela realiza é a junção dos sons de cada letra. Independentemente se a junção ocorre com letras ou palavras, nestes dizeres, não há uma preocupação com o sentido ou na compreensão daquilo que o texto quer dizer, mas em uma tradução correta dos sons. Para Foucambert (1994) e também as ideias defendidas na pesquisa realizada, a leitura não se dá pela oralização da soma de palavras, porque isto não permite ao leitor voltar ao trecho já lido, inferir e arriscar.

Ao tratar de como ocorre o relacionamento do sujeito com a informação, Bakhtin (2010a, p. 40) afirma:

Devo vivenciar de dentro todo fragmento externamente dado do meu corpo, e só por esse meio ele pode ser incorporado a mim, à minha unidade singular; se, porém, não for possível essa tradução para a linguagem das auto-sensações interiores, estarei pronto a rejeitar tal fragmento como não sendo meu, como corpo não meu, e rompe-se sua ligação íntima comigo.

Nessas condições, quando os atos são externos ao ser humano, para que ele consiga se apropriar do conhecimento, este tem de fazer sentido e provocar seu interesse. Para isto, ao trazer a contribuição do autor para o ensino dos atos de leitura, a compreensão sobre o que o texto quer dizer se faz necessária. A junção das letras em palavras por meio do som não tem por objetivo principal a compreensão, mas a oralização correta das palavras, não sendo, assim, apropriadas pelo sujeito.

Seguindo a leitura do diálogo, **Lucas (3º ano)** comenta sobre a função social que tem a leitura para ele quando disse “*Quando o busão passar, está escrito lá.*”. Possivelmente, algum familiar falou que ele deveria aprender a ler para que conseguisse se locomover de ônibus na cidade. Em tempos anteriores, ensinava-se que a criança ou até mesmo os adultos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo regular deveriam aprender a ler o letreiro do ônibus para que conseguissem se locomover na cidade. Essa fala continua sendo transmitida às crianças, mas, muitas vezes, elas nem utilizam este transporte, não representando seus contextos. A escrita utilizada por elas não apresenta esta função, visto que outros suportes em suas mãos representam suas reais necessidades em aprender a ler.

Murilo (2º ano) apresentou uma situação em que também é necessário que o sujeito saiba ler: “*Quando eu estava na rua, eu li um cartaz ... procurado. Tinha um gato.*”. As informações encontradas por **Murilo (2º ano)** estão inseridas em um contexto e um gênero que auxiliam o leitor a compreender as informações contidas. Provavelmente a imagem do gato e a forma como foi escrita a mensagem, no caso a palavra procurado, chamaram sua atenção, o que o levou a compreender a informação. Ele não diz das outras informações que a mensagem trazia, mas soube dizer do que se tratava, porque fez associações com o que viu e com experiências passadas.

A escrita, considerada como objeto de natureza social e cultural, está ligada aos atos da vida humana e sem estes não pode existir (ARENA, 2017). Dessa forma, o ensino do ato de ler deve ter relação com a vida, trazendo aquilo que a criança sente necessidade no seu cotidiano e em uma relação com este contexto para que seja significativo a ela. Ainda que algumas das definições trazidas pelos interlocutores se relacionem com a função social da leitura, os atos realizados por eles não se aproximam desta função.

No encontro dialógico abaixo, **Emilly (1º ano)** apresenta os atos que desenvolve nas situações de leitura:

Adriana: Ah, então você tenta entender, como você faz isso?

Emilly (1º ano): Aí a gente tem que ir juntando as palavras, para a gente entender o que vai formar e quando formar, a gente vai poder ler. A gente primeiro tem que saber juntar as palavras. Quando a gente souber juntar as palavras, a gente vai saber ler.

Adriana: E o entender, onde é que fica?

Emilly (1º ano): O entender? O entender fica, assim, em um lugar meio longe e também meio perto. Tipo, quando a gente tem que entender e eu não entendo várias coisas, mas agora estou entendendo.

Adriana: Por que agora você entende e antes você não entendia?

Emilly (1º ano): Antes, tipo, eu vou escrever um negócio, aí eu escrevo do jeito que eu falo e não é do jeito que eu falo, é do jeito que se escreve. Antes eu não sabia que era diferente as coisas que falava, aí eu escrevia do jeito que eu falava.

Adriana: É que quando a gente fala, às vezes não é do jeito que se escreve.

Emilly (1º ano): É. (DIÁLOGO, 30.04.18).

Emilly (1º ano) também destaca a compreensão de leitura como junção de palavras e de que é leitor apenas aquele que consegue fazer essa junção. Ao ser questionada sobre a compreensão, ela diz: “*O entender fica, assim, em um lugar meio longe e também meio perto.*”. A interlocutora entende que a compreensão é necessária quando diz que está meio perto, mas também cita a distância, e isto se deve ao fato de que os iniciantes na leitura não compreendem, ainda que, nesta compreensão, saibam ler, mas passam a compreender com o desenvolvimento de suas técnicas de decodificação. Para Capovilla e Capovilla (2000), a explicação dada é que a decodificação consome muito a atenção da criança e, por isso, fica de lado, mas, com a prática constante, ela passa a compreender como a decodificação acontece e, assim, libera o espaço da memória para entender o texto.

Ao pensar como é a organização das palavras no texto, pode-se verificar que, para além delas, há os espaços que também são unidades gráficas e que não apresentam valor sonoro. O pensamento de transformar os grafemas em fonemas como etapa primeira não significa que, inicialmente, é necessário considerar as unidades gráficas sem som devido a seu papel fundamental no texto. Assim, considerar que a decodificação é a primeira etapa se contesta em sua própria ação (BAJARD, 2006). Além disto, este método valoriza uma visão biológica de homem e descarta a perspectiva humanizadora dos sujeitos uma vez que adia a compreensão, ensinando-os a realizar as técnicas mecânicas de decodificação (BAJARD, 2006).

A fala de **Emilly (1º ano)** aproxima-se das ideias apresentadas pelos autores Capovilla e Capovilla (1998), porque, para ambos (no caso da interlocutora, trazendo as falas

de seus professores), a compreensão é uma etapa difícil, que exige maior habilidade do leitor. Dessa forma, ela só ocorrerá posteriormente, quando se dominar a transformação de grafemas em fonemas. **Emilly (1º ano)** sabe que a leitura necessita da compreensão, mas quando ela diz “*Quando a gente souber juntar as palavras, a gente vai saber ler.*”, a ideia que se quer transmitir é de que não há, necessariamente, uma relação com a leitura e a compreensão. Portanto, para eles, a leitura existe, mesmo sem existir a compreensão.

No entanto, Arena (2008) explica que no ambiente escolar ocorrem situações em que, primeiramente, o aluno predominantemente pronuncia. Neste caso, o professor considera que a criança está lendo. Em seguida, nos anos posteriores do ensino escolar, o que se espera é que a criança compreenda e, por fim, interprete. Essas duas últimas, o professor não as ensina a fazer. Trata-se de uma ação de aprendizagem do aluno, e se espera que ele consiga fazer porque cumpriu com sucesso a primeira etapa. Sem conseguir compreender, considera-se novamente que a criança não sabe ler. O fato de o professor não ensinar o que fazer na segunda etapa justifica-se pela ideia de que o aluno só saberia pronunciar aquilo que compreende, mas, na realidade, o que ele faz é pronunciar a fala do *outro* exatamente como ela é, sem mobilizar seus conhecimentos (ARENA, 2008).

Quando se considera que o entorno da criança é a fonte de sua própria cultura, verifica-se a importância de ensinar os atos necessários para a leitura. A criança não aprendeu a mobilizar seus conhecimentos, pois o que ela aprendeu é transformar os grafemas em fonemas, mas isso não é ler; ela precisa aprender os atos de leitura, precisa compreender que ler é mobilizar conhecimentos, dialogar com o *outro* e compreender, de modo que se altere nesse relacionamento e se constitua (ARENA, 2008).

Até o momento, as discussões apresentadas foram para entender as vozes das crianças, refratadas pelas vozes dos professores ou de seus familiares, na relação com a possível teoria, que é fortemente encontrada na escola e que, muitas vezes, embasa as práticas das professoras. Neste sentido, a compreensão fonológica de ensino é a que melhor explica as falas das crianças ao serem questionadas sobre o que é ler; no entanto, não é a que pode ser considerada como ensinar os atos de leitura, conforme as discussões também mostraram.

2.2.O ensino da visão dialógica de leitura

De encontro às técnicas citadas pelas crianças, mostro às crianças atos de leitura, baseadas na compreensão de leitura que defendo, ou seja, a que considera a leitura como um processo de produção de sentidos:

Alcione (2º ano): Pode ler alto, professora?

Adriana: Lembra que eu falei para você, quando oralizamos precisamos juntar as letrinhas, oralizar e entender. Muita coisa para nosso cérebro fazer e ele escolhe uma coisa para dar mais atenção. Para mim, o mais importante é compreender, então penso que não seria necessário fazer as outras coisas. (DIÁLOGO, 26.04.18)

Gabrielly (2º ano): Eu tenho que ler tudo isso?

Adriana: Isso.

Gabrielly (2º ano): Tenho que começar daqui até aqui?

Adriana: É. Mas antes quero ensinar uma coisa para você. A gente terá que juntar as letras?

Gabrielly (2º ano): A gente terá que ler muito rápido porque ler rápido não precisa juntar as letrinhas.

Adriana: Não é bem ler rápido, é dialogar com as informações da carta. (DIÁLOGO, 26.04.18).

As minhas falas quando digo

Lembra que eu falei para você, quando oralizamos precisamos juntar as letrinhas, oralizar e entender. Muita coisa para nosso cérebro fazer e ele escolhe uma coisa para dar mais atenção. Para mim o mais importante é compreender, então penso que não seria necessário fazer as outras coisas.

E “*Não é bem ler rápido, é dialogar com a carta.*” carregam vozes de outros sujeitos, apropriadas anteriormente, daquilo que **Gabrielly (2º ano)** acredita e da compreensão de leitura que defende, mais especificamente, aquela baseada nas de Arena (2012a, 2012b, 2015, 2016, 2017, 2020), Bajard (2007, 2005, 2012), Foucambert (1994, 1997, 2008), que discutem a impossibilidade da pronúncia ser pré-requisito para o significado, e no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010; VOLÓCHINOV, 2016; 2013), sobre a necessidade de desenvolver situações que levem o leitor a dialogar com o *outro* pelo texto e, assim, entrar nele inicialmente pelas atitudes responsivas que o leitor terá neste diálogo.

Foucambert (2008), ao defender a ideia de que ler não é examinar as letras e dar a elas um som, afirma que o ato de ler envolve o ato de se questionar e questionar o texto para compreender as informações e não envolve as atividades mecânicas de transformação em grafemas em fonemas. Portanto, o autor considera que leitura é atividade de pensamento que não está dentro dos sons da fala ou dos sinais gráficos e que necessita da atividade perceptiva. Ao também tratar da necessidade de investir em informações, Jakubinskij (2015) utiliza-se do termo “massa aperceptiva”.

Jakubinskij (2015) faz uso deste termo para se referir aos saberes e experiências que o sujeito tem e que são necessários para que aconteça o diálogo e a compreensão do texto. Jakubinskij (2015) explica que, para que ocorra a percepção da fala do *outro* e, portanto, ser aperceptiva, necessita-se de uma estimulação externa, exemplificada pelas experiências passadas e pelo psiquismo do sujeito. Nessas condições, ao entrar em contato com a fala do *outro*, o sujeito se utiliza do conhecimento apropriado anteriormente, criando condições para compreender esta fala e, assim, ler.

Arena (2020c) explica a similaridade entre os termos utilizados por Foucambert (2008) e Jakubinskij (2015) e também com Bakhtin (2012) e Volóchinov (2017) quando eles fazem referência à necessidade de dialogar com o *outro* pelo texto, discussão a ser apresentada nesta tese. De acordo com Arena (2020c), Foucambert (2008) defende a necessidade de atribuir sentido ao texto. A similaridade entre a terminologia explicada por Arena (2020c) ao se referir a Foucambert (2008) se deve ao fato de que, para atribuir sentido ao texto, o leitor precisa investir capital cultural maior do que aquilo que extrairá do texto para compreendê-lo. Esse capital envolve a utilização das experiências e vivências em uma atividade perceptiva que conduzirá o leitor a compreender o texto.

A discussão a que se deseja chegar é que, ao utilizar-se dos conhecimentos apropriados e das experiências vivenciadas anteriormente, o leitor faz uma leitura mais rápida do texto porque não precisa focar cada caractere, fazer a transformação dos grafemas em fonemas para em seguida tentar compreender o texto. Os conhecimentos e experiências permitirão ao leitor dialogar com o *outro* pelo texto e arriscar-se com suas compreensões.

Ao seguir com a análise das falas dos interlocutores, volto à fala de **Alcione (2º ano)**: “*Pode ler alto professora?*”. Esta fala demonstra aquilo que já foi discutido nesta seção, ou seja, as técnicas de leitura utilizadas pelos interlocutores são de decodificação dos grafemas em fonemas, porém os caminhos da pesquisa buscavam ensinar às crianças atos de leitura e os atos necessários dentro desta compreensão. As intenções de ensinar dentro desta compreensão se devem ao fato de acreditar que a leitura deve ser organizada dentro das esferas da vida (BAJARD; ARENA, 2015).

A defesa da necessidade de ensinar a leitura com relação às esferas da vida se deve ao fato de a nossa consciência ser alimentada pela vida e vice-versa (MIOTELLO, 2020). Nessa interação, se dissipam dois tipos de deveres: o da escuta e o da resposta, deveres que ninguém pode fazer para o *outro*. A ponte para a interação é a palavra, é ela que entra na cabeça do *outro* e é revestida de outras palavras, quando ocorre o embate e o encontro

(MIOTELLO, 2018). O uso da linguagem, por meio de relações estabelecidas com enunciados e palavras, pode acontecer tanto por meio do oral como do escrito.

Volóchinov (2013) explica o processo de interação, considerado por ele como processo de comunicação. Para ele, no processo de interação, faz-se necessário que o sujeito tenha o *outro* que compreenda o significado do signo por meio de relações estabelecidas com suas experiências e conhecimentos sobre o mundo social. Neste processo, o signo exterior “[...] deve converter-se em um signo de uso interior, tornar-se linguagem *interior*, pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.143). Acrescentam-se ainda as ideias de Faraco (2009, p. 47) quando afirma que:

[...] é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2009, p. 47).

Sendo assim, com a interiorização do signo criam-se condições para que o sujeito compreenda e tome uma posição. Sendo o signo ideológico, sempre haverá um posicionamento, não neutro e, desta forma, carregado de conhecimentos apropriados anteriormente, daquele que escuta, de modo a responder ao sujeito. Utilizando-se das palavras, estas carregam os sentidos criados neste relacionamento. Volóchinov (2013, p. 170) explica que

Cada enunciação, além dessa orientação social, contém um significado, um conteúdo. Privada desse conteúdo, a enunciação torna-se um encadeado de sons sem sentido e perde seu caráter de interação verbal. “O outro” – o ouvinte – nada tem a fazer com tal enunciação. Ela torna-se incompreensível e deixa de ser condição e meio de comunicação linguística.

Desta forma, o enunciado constitui-se de sentidos e das condições nas quais foi pronunciado, apresentando pontos de vista e se diferenciando conforme essas condições. Ainda que dois enunciados sejam compostos das mesmas palavras, podem apresentar sentidos diferenciados, uma vez que trazem também o contexto onde foi pronunciado e marcas da interação verbal viva (VOLÓCHINOV, 2013).

Geraldi (2010, p. 34) afirma que

A linguagem é condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que essas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem.

Trata-se, nessas condições, de considerar a linguagem criada dentro das relações humanas e que possibilita a constituição e transformação do sujeito. Portanto, a linguagem está ligada às esferas da vida, relações sociais e nenhum ato de consciência pode ser considerado sem linguagem interior. Quando se considera a linguagem como “[...] produto da atividade humana coletiva [que] reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que o gerou.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 141) traz-se a ideia de linguagem inserida dentro de um contexto que é fundamental para sua compreensão. Portanto, não é ensinar uma linguagem morta, nas palavras de Geraldi (2010, p. 37),

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições.

Ao considerar a existência dessa não dissociação com as esferas da vida, como é possível alcançar o desenvolvimento do pensamento da criança por meio da leitura, isolando a palavra de seu contexto? As técnicas de ensino das professoras refletidas nas falas das crianças nos apontam um ensino da língua padrão, de uma transcrição dos grafemas em sons que não os leva à constituição de sujeitos leitores, porque não compreendem o que leem, realizam apenas a transformação de grafemas em fonemas, mas acreditam que estão lendo. De acordo com Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa)⁷

⁷ Trecho original da citação: “Para nosotros es evidente que el dominio de este sistema complejo de signos no puede realizarse por una vía exclusivamente mecánica, desde fuera, por medio de una simple pronunciación, de una aprendizaje artificial. Para nosotros es evidente que el dominio del lenguaje escrito, por mucho que en el momento decisivo no se determinaba desde fuera por la enseñanza escolar, es, en realidad, el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil. Sólo si abordamos la enseñanza de la escritura desde el punto de vista histórico, es decir, con la intención de comprenderla a lo largo de todo el desarrollo histórico cultural

Para nós é evidente que o domínio deste complexo sistema de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, a partir do exterior, por meio de uma simples enunciação, uma aprendizagem artificial. Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita, por mais que no momento decisivo não se determinava de fora pelo ensino escolar, é, em realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Somente se abordarmos o ensino da escrita de um ponto de vista histórico, quer dizer, com a intenção de compreendê-la ao longo de todo o desenvolvimento histórico cultural da criança, poderemos nos aproximar da correta solução de toda a psicologia da escrita.

Dentro desses pressupostos, a compreensão de leitura que busque a formação do sujeito de modo que o constitua na interação com o *outro* se faz necessária, uma vez que se defende que o sujeito se constitui nesta relação. Quando lê, ele realiza a escuta. Ponzio (2010b) explica a relação de escuta com calar e silêncio com ouvir. Para o autor, o calar, que também é a escuta, faz relação com a posição do sujeito de entender. Já o silêncio e o ouvir estão relacionados a perceber e reconhecer, em nível fonológico, a fala do *outro*. Desta forma, na enunciação, aquele que fala cria condições para que o *outro* tome a posição responsiva, mas, antes que este tome a palavra, a posição de escuta faz-se necessária. Neste sentido, não me refiro ao significado denotativo desta palavra de escuta de trecho por meio da oralização. Trata-se da escuta no sentido de dar atenção para as ideias do autor. Com a escuta, o leitor realiza o segundo dever, o de dar a resposta. Desta maneira, ele toma uma posição responsiva sobre as ideias do autor e faz aquilo que ninguém pode fazer por ele, compreender (MIOTELLO, 2020).

Gabrielly (2º ano), quando diz “*A gente terá que ler muito rápido porque ler rápido não precisa juntar as letrinhas.*”, demonstra que o que ela compreendeu por leitura relaciona-se ao fato de que a agilidade faria com que ela não juntasse as letras. Na visão de Vygotsky (1998a), o conceito científico é apropriado utilizando-se dos conceitos espontâneos e este se desenvolve com a aplicação em operações não espontâneas. No caso da interlocutora, ela generalizou os seus conceitos espontâneos para dizer o que precisa fazer para ler, mas a necessidade de compreensão ainda não foi apropriada, e não é a agilidade que contribuirá para que ela dialogue com o *outro* pelo escrito.

del niño, podremos acercarnos a la solución correcta de toda la psicología de la escritura.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

As minhas intenções, quando digo “*Não é bem ler rápido, é dialogar com a carta.*”, são as de mostrar que o caminho de uma leitura rápida não isola o fato de não fazer a junção das letras, mas a de que ao dialogar com o *outro* pelo texto e ter uma atitude responsiva levam a uma leitura rápida. Conforme Vygotski (1995), a velocidade da compreensão é mais rápida quando o leitor realiza a leitura silenciosa porque não há a necessidade de a voz e os olhos se sintonizarem. Assim sendo, a “rápida leitura” ocorre pelo fato de o leitor não estar preso a cada letra e precisar transformar os grafemas em fonemas, mas em focar sua atenção no estabelecimento do diálogo com o autor, de modo que suas posições com relação ao que foi dito conduzam à compreensão.

A transformação dos grafemas em fonemas exige uma consciência fonológica, portanto o leitor precisa fazer a identificação do grafema, transformá-lo em som para então conseguir alcançar os sentidos de modo a tornar-se mais demorada que a atenção voltada aos sentidos do texto. De acordo com Bajard (2016), a consciência gráfica ocorre quando o sujeito compreende a configuração da palavra e a que ela se refere. Assim, o leitor toma suas posições pela configuração da palavra em vez de fazer a junção das letras e as transformar em fonemas.

Miguel (2º ano), ainda que não exponha claramente uma compreensão de leitura, apresenta uma visão diferenciada das outras crianças:

Adriana: Farei umas perguntinhas para você. Você sabe o que está fazendo aqui?

Miguel (2º ano): Ler

Adriana: Você sabe ler?

Miguel (2º ano): Sei.

Adriana: O que é?

Miguel (2º ano): Ler é uma coisa que você faz para ficar muito esperto.

Adriana: Como você faz para ler?

Miguel (2º ano): Falando nos negócios que tem que é mais importante. (DIÁLOGO, 10.05.18).

A definição que diz “*Ler é uma coisa que você faz para ficar muito esperto.*” está carregada de outras vozes que o ensinaram sobre a importância da leitura. Em uma visão dialógica de ensino dos atos de leitura, Bakhtin (2010a, p. 379) afirma que

[...] todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressa em palavras ou em outros materiais semióticos).

Ao analisar o que **Miguel (2º ano)** afirma sobre o que é leitura, as falas dos *outros* que envolvem a fala dele podem estar relacionadas com o que os pais fazem. Ao seguir com o diálogo, quando ele fala da necessidade de dizer “[...] *negócios que tem que é mais importante.*”, pode se estabelecer uma relação de sua compreensão sobre o que é leitura com a profissão dos pais nos negócios. Deste modo, na visão do pai, para fazer negócios, é necessário que o sujeito seja esperto, então precisa saber ler. Esses diálogos contribuem para que **Miguel (2º ano)** compreenda a importância dessa aprendizagem.

No trecho abaixo **Eloisa (3º ano)** também comentou sobre a rapidez na leitura e mostrou resistência à compreensão de leitura que defende processo de produção de sentidos por meio do diálogo com o texto e defendeu a que ocorre por meio da decodificação:

Adriana: Deixa-me falar uma coisa sobre o que você fez. Do jeito que você lê, o cérebro tem que pensar em juntar as letras, em como falar e em entender.

Eloisa (3º ano): Mas ele pensa rápido.

Adriana: Mas olha quanta coisa. Uma delas você não precisa fazer: falar enquanto lê. Para mim não precisa.

Eloisa (3º ano): Posso fazer assim? (murmura com a boca)

[...]

Adriana: [...] você tem de entender, o mais importante. Vou pedir para você ler esta parte e me dizer o que você entendeu.

Eloisa (3º ano): Está um pouco embaralhado e pode ser que eu não estou entendendo. Fala de três irmãs, que elas são malucas.

[...]

Eloisa (3º ano): Estou passando o dedo para eu me achar.

Adriana: Mas assim você está lendo palavra por palavra. (DIÁLOGO, 27.04.18).

Quando **Eloisa (3º ano)** diz “*Posso fazer assim?*” e age de modo a fazer murmúrios com a boca, constata-se que as técnicas que realiza para ler são as técnicas de decodificação de grafemas em fonemas, conforme já foi explicado anteriormente. A resistência por realizar atos dialógicos também pode ser constatada quando diz “*Mas ele pensa rápido.*”, para exprimir que as técnicas que realiza também são rápidas no sentido de que o cérebro daria conta de juntar as letras, de falar e de compreender o trecho lido.

Nébias (1999) explica que a mudança dos conceitos está relacionada com a satisfação que o novo conceito apresenta. Caso seja mais significativo, resolva as dificuldades e consiga ser aplicado em mais situações que o sujeito vivencia, ele será apropriado e utilizado. Na situação, **Eloisa (3º ano)** ainda não vê sentido naquilo que disse que eram necessários para desenvolver os atos de leitura. A explicação pode ser dada pelo fato de estar

presa àquilo que foi ensinado por seus pais e pela escola por pelo menos três anos. Isso demonstra a necessidade de um trabalho que envolva maior aplicabilidade daquilo que propus ao ensinar atos de leitura, para que a interlocutora se aproprie desses atos e da compreensão de leitura que considera o processo de produção de sentidos.

Bajard e Arena (2015) explicam que a modalidade escrita não é formada por uma dependência entre o escrito e o oral, mas pela transformação e transcendência ao se relacionar com as experiências e vivências do sujeito. As técnicas de **Eloísa (3º ano)** vão de encontro a isto, porque o que ela faz é oralizar, colocar o dedo sobre o texto de modo a garantir que cada letra seja pronunciada e ter sua atenção voltada à grafia. Essas técnicas carregam marcas daquilo que ela é orientada a fazer, colocar o dedo para conseguir seguir cada letra e palavra e fazer a correspondência sonora. Isto evidencia que a necessidade dela não é de se apropriar do texto para oralizar, mas de estar preso à sua materialidade. Ao fazer isto, ela não traz sua massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015) e, assim, distancia-se das esferas da vida.

Jakubinskij (2015) explica que a tomada de consciência da fala do *outro* é determinada por estimulações verbais externas como, por exemplo, o conhecimento prévio, sendo este definido pelo autor como massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015). Esta massa é formada por elementos constantes e estáveis, como por exemplo, os elementos da língua, e transitórios, que se modificam e complexificam conforme as condições do momento. Ainda de acordo com o autor, ao dialogar com o *outro*, o sujeito traz sua massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015) como pano de fundo para compreender a fala, que, ao ser assimilada, passa a fazer parte de sua massa facilitando a compreensão devido à introdução do novo conteúdo. **Eloísa (3º ano)**, por estar presa à junção das letras, dificilmente trará sua massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015) porque foca sua atenção na transformação dos grafemas em fonemas e, por consequência, distancia-se dos sentidos do texto.

Emilly (1º ano) também demonstrou suas dificuldades ao tentar realizar atos de leitura e não as técnicas de decodificação que habitualmente realizava:

Adriana: Então vamos lá. O que está acontecendo?

Emilly (1º ano): Eu fui tentar fazer isso, mas eu não consigo ficar sem juntar as letras.

Adriana: Aos poucos vamos conseguindo. Lembra que também temos a imagem para nos ajudar. Não precisa se desesperar, nós paramos para entender o que está acontecendo. (DIÁLOGO, 07.05.18).

A situação acima se refere ao segundo encontro dialógico realizado com **Emilly (1º ano)**, quando assistia ao filme *O Pequeno Nicolau*, e foi feita a segunda pausa para verificar o

que ela compreendia do filme. O filme *O Pequeno Nicolau* se refere à história de um menino, filho único no início da trama, que teme pela chegada, até o momento fictícia, de um irmão, porque acredita que será abandonado pela sua família. A trama se desenrola na tentativa de Nicolau e seus amigos se livrarem deste irmão até o momento que ele percebe que ter um irmão pode ser bom. No trecho, **Emilly (1º ano)** diz sentir dificuldade em seguir minha orientação e insiste em fazer aquilo que aprendeu, seja com os pais ou com a professora. Questiona-se nesta situação o que **Emilly (1º ano)** realizava para dizer “*Eu fui tentar fazer isso, mas eu não consigo ficar sem juntar as letras.*”. Ao analisar apenas o trecho escrito, entende-se que o que desenvolvia eram os atos ensinados por mim que se referem a atos de diálogo com o escrito. Ao verificar o que as imagens gravadas apresentavam, observa-se que, por alguns momentos, demonstrava murmurar com a boca, revelando que tentava, ainda que de modo silencioso, oralizar o escrito. Na primeira pausa, **Emilly (1º ano)** respondeu sobre o espaço e ações que os personagens desenvolviam. Esta pausa garantiu que ela soubesse o contexto em que se desenvolvia a história. Para a interlocutora, esta pausa não tinha valor significativo para seus atos de leitura; no entanto, revelam informações que contribuem para as posições que deve tomar ao longo do filme. A segunda pausa, a que se apresenta no trecho acima destacado, fiz para verificar as compreensões dela sobre o que visualizava, mas apresentou suas dificuldades.

Grillo (2017) afirma que o diálogo é a base para que o sujeito compreenda o *outro* e também a si mesmo, de modo que se torna fundamental para a interação. Pode-se também trazer as ideias de Volóchinov (2017 p.219) sobre a temática afirmando que

[...] o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva [...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala, responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas, busca apoio e assim por diante.

Nestas condições, considera-se que o diálogo ocorre entre sujeitos como também com o suporte físico, podendo ser o livro ou as legendas do filme. Na situação em que o leitor dialoga com aquilo que o autor deseja apresentar, em uma interação discursiva com os enunciados do texto, o leitor assume posições responsivas que possibilitam a compreensão.

Para esta interação discursiva com a legenda cinematográfica, o leitor tem de estar atento às diferentes informações disponíveis na tela. **Emilly (1º ano)**, na situação acima, ainda não compreendia o que deveria fazer, então recorreu à decodificação. Porém, na leitura de legendas, o leitor que se prende a cada letra terá dificuldade para compreender e ler, uma vez que o tempo que permanecem na tela é curto. Sem conseguir compreender, **Emilly (1º ano)** se sentiu frustrada e, assim, apresentou suas angústias com aquilo que acreditava estar fazendo, dialogando com o escrito, mas que, na verdade, se referia às técnicas de decodificação.

Diante das dificuldades enfrentadas, **Emilly (1º ano)** demonstrou persistência na oralização do texto, como demonstra o excerto abaixo:

Emilly (1º ano): Posso ler em voz alta?

Adriana: Por quê?

Emilly (1º ano): Porque eu sou acostumada.

Adriana: Mas alguém te ensinou a fazer desta forma?

Emilly (1º ano): Mas é que toda vez que eu leio, eu leio em voz alta, só aqui que eu não leio.

Adriana: Mas por que você acha que tem que ler em voz alta?

Emilly (1º ano): Por que eu quero ler em voz alta.

Adriana: Mas você acha melhor?

Emilly (1º ano): Sim.

Adriana: Por quê?

Emilly (1º ano): É porque fica melhor guardado em minha mente.

Adriana: Mas você acha que acontece isso? Por quê?

Emilly (1º ano): Porque quando eu leio em voz baixa para a minha mente e apagar tudo, fica bem pouca coisa. E quando eu leio em voz alta fica quase tudo.

Adriana: Mas será que fica o que você entende ou sua voz?

Emilly (1º ano): O que eu entendo.

Adriana: Existem pessoas que estudaram e viram que quando a gente fala para ler a gente tem dificuldade em compreender. A professora faz isso, mas ela fala para mostrar o que está lendo para outra pessoa.

Quando lemos falando, nossa cabeça pensa: eu tenho que falar certo. E assim não vamos entender o mais importante, porque não é nossa preocupação. Quando não falamos, nossa preocupação pode focar em entender. Isso que fazemos aqui. No filme você não conseguiria ler se você falasse. Nós estamos aprendendo a dialogar com o texto, igual você está fazendo aqui hoje. Assim conseguimos entender. Se você falar, não conseguiríamos fazer perguntas, relacionar, porque sua preocupação está em falar certo. (DIÁLOGO, 22.10.18).

Novamente **Emilly (1º ano)** insiste em oralizar e ainda enfatiza que apenas no projeto ela não oraliza, de modo a entender que nos outros ambientes ela lê, mas no projeto não. Portanto, a fala: “*Mas é que toda vez que eu leio, eu leio em voz alta, só aqui que eu não leio.*” confirma que a tradição de ensino dos atos de leitura, realizada tanto pelos pais como pela escola, é a de a criança oralizar. Como justificativa, ela diz que, ao oralizar, as

informações ficam retidas em sua mente, diferentemente de quando não oraliza. Ao analisar detalhadamente a fala “*Porque quando eu leio em voz baixa para a minha mente e apagar tudo, fica bem pouca coisa. E quando eu leio em voz alta fica quase tudo.*”, percebe-se que, na tentativa de fazer o que foi proposto, ela emite em tom de voz menor, voz baixa como disse, o texto. No entanto, não se trata de pronunciar com tom de voz baixo, mas a necessidade do leitor deve ser a de dialogar com o *outro* pelo texto.

Arena (2012a) discute a importância de trabalhar com a transformação das funções psíquicas superiores. Para o autor, ler é o ato de construir sentido quando o leitor dialoga com o *outro* e, neste dialogar, a língua é um instrumento de pensamento (ARENA, 2012a). Ao considerar a escola como um ambiente onde as funções psicológicas superiores se desenvolvem, por que marginalizar a criança desse desenvolvimento quando se ensina a ler nos primeiros anos escolares? Da mesma forma como Arena (2012a) afirma, faz-se necessário que se reveja o modo como se ensina a criança a ler e a aproxime dos atos de pensamento.

Quando se discute a oralização em situações que envolvem o texto escrito, Bajard (2005) menciona a possibilidade de contar e transmitir vocalmente. No contar, há os atos de fala que envolvem a espontaneidade, de maneira que as mãos estão livres do livro e a oralização carrega aquilo que anteriormente os olhos captaram e o leitor compreendeu; A transmissão vocal envolve situações em que o sujeito oraliza literalmente o texto, mas já o compreendeu. Neste caso, o olho capta as informações com maior facilidade porque ele relembra aquilo que o sujeito leu previamente. Nesta transmissão, o olhar do leitor também está nas reações dos ouvintes. Todas essas ações envolvem o preparo do sujeito, uma leitura prévia. Possivelmente, em algum momento, a professora desenvolveu algumas dessas ações em sala de aula e é isto que eu queria mostrar para **Emilly (1º ano)**. O que a interlocutora desejava fazer não se refere a nenhuma dessas ações de transmissão vocal discutidas por Bajard (2005). Ela não fez a leitura prévia para que pudesse transmitir, contar ou dizer; assim, o que estaria desenvolvendo seriam apenas técnicas de oralização.

Ao trabalhar com as legendas cinematográficas para aprender a ler, o que se deseja ensinar é que o leitor caminhe para o processo de produção de sentido, de tomada de posições porque ele não conseguirá fazer a troca dos grafemas em fonemas diante da brevidade que o texto permanece na tela. Neste caso, o leitor deverá procurar por pistas para alcançar os sentidos do texto. Para isto, ele pode usar da sua consciência gráfica, das imagens, dos seus conhecimentos, das previsões entre outros. Neste ensino, o cérebro é ensinado a colocar os olhos na busca por pistas que reduzam as alternativas e possibilitem o leitor a ler (ARENA, 2012b).

Em um encontro dialógico coletivo, as crianças expressaram ao grupo o que fizeram e seus avanços até o mês de agosto:

Adriana: Lembra que no começo do ano fizemos uma reunião. O que estamos fazendo neste projeto?

Eloisa (3º ano): A gente aprende a entender o texto.

Leonardo (1º ano): A gente aprende a ler e nos filmes, aprendemos a como ser melhor.

Murilo (2º ano): As crianças que têm dificuldade para ler, fazer algumas coisas que não sabem, quanto mais vai passando aquilo que escolhe, vai ficando mais esperto, porque a gente lê, lê, lê. Estamos nos esforçando para aprender.

Eloisa (3º ano): Quando passa alguma legenda, eu consigo ler bem rápido.

Adriana: E antes você conseguia?

Eloisa (3º ano): Não.

Murilo (2º ano): Eu também estou melhorando minha leitura porque eu comecei a praticar minha leitura porque eu já estou aprendendo a ler e é verdade.

Adriana: E a Emilly? Você acha que o projeto te ajudou?

Emilly (1º ano): Ajudou.

Adriana: Melhorou em quê?

Emilly (1º ano): Antes, quando eu estava tentando ler uma legenda, eu só conseguia ler só a primeira parte, agora eu consigo ler quase todas as partes.

[...]

Adriana: Eu falei que ler é juntar sílabas?

Todos: Não.

Adriana: O que é ler? Quem lembra o que é ler? Como estamos aprendendo a ler neste projeto?

Eloisa (3º ano): A gente quer entender o texto, dialogar com o texto e aprender a ler com a cabeça e não falar.

Adriana: Por que não pode falar?

Leonardo (1º ano): Porque falar atrapalha.

Eloisa (3º ano): A gente se atrapalha e tem que aprender a ler aqui.

[...]

Adriana: E você Murilo (2º ano), o que achou? O projeto está ajudando?

Murilo (2º ano): Sim.

Adriana: Muito?

Murilo (2º ano): Sim.

Adriana: De que jeito?

Murilo (2º ano): Depois que eu comecei a ler, eu já estou lendo tudo que a Prô passa. Antes eu sofria bullying do pessoal que falava que eu não sabia ler. (DIÁLOGO, 18.08.18).

Eloisa (3º ano), Leonardo (1º ano) e Murilo (2º ano) apresentaram os benefícios do projeto, ou seja, “[...] *aprende a entender o texto.*”, “*A gente aprende a ler e nos filmes, aprendemos a como ser melhor*”, e ficar mais esperto, ideia expressa pela fala “*As crianças que tem dificuldade para ler, fazer algumas coisas que não sabem, quanto mais vai passando aquilo que escolhe, vai ficando mais esperto, porque a gente lê, lê, lê.*”. A fala de **Murilo (2º ano)**: “*As crianças que têm dificuldade para ler, fazer algumas coisas que não sabem, quanto*

mais vai passando aquilo que escolhe, vai ficando mais esperto, porque a gente lê, lê, lê. Estamos nos esforçando para aprender.”, enfatiza, ainda que não seja o propósito do projeto, que é para crianças com dificuldade na leitura e complementa com a informação de que é para aprender a ler determinado gênero escolhido pelo interlocutor. A visão técnica de aprender a ler parece ter ficado de lado, a que pode ser encontrada é a de conduta intelectual (ARENA, 2020b), em que o leitor compreende.

Mais adiante, **Murilo (2º ano)** afirma: “*Eu também estou melhorando minha leitura porque eu comecei a praticar minha leitura porque eu já estou aprendendo a ler e é verdade*”. Neste dizer, ele traz ainda o pensamento daquilo que lhe foi ensinado, que é necessário praticar a leitura, neste caso, no sentido de como foi ensinado, de oralizar a todo instante para que a troca de fonemas e grafemas seja realizada de forma correta e quanto maior for a frequência com que se faz essa troca melhor o sujeito lerá. Além disso, também traz a ideia, quando diz “[...] *e é verdade.*”, de que não se esperava que ele pudesse ler, dentro daquilo que ele ainda acredita ser leitura, confirmando-se com o que diz ao final do excerto, quando enfatiza que sofria com seus colegas porque não sabia ler, mas superou isto e consegue fazer a leitura de tudo que a professora passa. As falas do interlocutor revelam a importância da pesquisa no modo como ele se situa em relação ao *outro*. Ao aprender os caminhos para ler, ele passou a não sofrer mais *bullying* e, assim, ter mais confiança. Para além de perseguir o objetivo já mencionado neste trabalho, a pesquisa possibilitou o processo de humanização tendo a escrita como instrumento, dentro de caminhos que valorizassem a história dele.

Um dos gêneros escolhidos por **Eloisa (3º ano)** foi a leitura em filmes. No excerto ela diz que, “*Quando passa alguma legenda, eu consigo ler bem rápido*”, de modo que apresenta as contribuições do projeto em sua formação. Quando diz “[...] *bem rápido.*”, não se trata de ler todas as letras ou palavras, porque é inviável, já que as legendas ficam em média três segundos na tela. Trata-se de ampliar seu campo de visão com informações não visuais e aprender atos que levam à compreensão, conforme já foi discutido nesta seção. Na relação de velocidade com a fala de **Emilly (1º ano)**, “*Antes, quando eu estava tentando ler uma legenda, eu só conseguia ler só a primeira parte, agora eu consigo ler quase todas as partes.*”, neste caso, não se refere à aluna conseguir ler todas as palavras da legenda, porque aumentou sua velocidade na leitura, mas ter ampliado sua visão com os conhecimentos que foram relacionados com o filme.

Quando foram questionadas sobre o que é ler, as crianças não trouxeram a definição de junção, mas de compreensão e também sobre a não necessidade de oralizar, informações

das quais se apropriaram no projeto. Na fala de **Eloisa (3º ano)**, “*A gente se atrapalha e tem que aprender a ler aqui.*” e “*A gente quer entender o texto, dialogar com o texto e aprender a ler com a cabeça e não falar.*”, verifica-se que uma relação daquilo que passou a compreender por leitura. Além disto, o interlocutor passa a diferenciar o espaço em que ela aprende a ler, porque sabe que o que foi ensinado na pesquisa difere do que é ensinado na sala de aula com a professora ou em suas casas com os pais. Nestes espaços, os adultos não a ensinam a dialogar; por isso, se enfatiza onde podem ser aprendidos os atos de leitura.

No diálogo, tanto o falante como o interlocutor assumem posições que se intercalam; quando o sujeito fala, o *outro* é quem escuta e, quando o *outro* fala, quem escuta é o falante anterior. No ato de escutar, ao compreender o enunciado, o sujeito tem uma *atitude responsiva* e torna possível a *contrapalavra*. A posição de escuta é fundamental para a formação humana, porque permite ao leitor o encontro com o que é diferente, e isso altera sua visão de mundo. Ao agir de forma responsável, o sujeito tem sua mente alargada, assume a voz e, assim, o papel de falante. No dizer, apresenta aquilo que compreendeu, sua posição responsiva sobre aquilo que escutou, de modo a alterar o *outro*, que assumiu neste momento o papel de quem escuta (MIOTELLO, 2018). Ao trazer essa discussão para o plano do ensino dos atos de leitura, Volóchinov (2013, p. 152) diz que:

O autor e o leitor se encontram num plano extraliterário comum, talvez ambos tendo a mesma profissão, participando das mesmas reuniões e das mesmas sessões, discutindo tomando o mesmo chá, escutando as mesmas conversas, lendo os mesmos jornais e os mesmos livros, vendo os mesmos filmes. Aqui se criam, se formam e se estabilizam seus “mundos interiores”. Aqui em outras palavras, ocorre o ‘entrecruzamento’ de suas opiniões, de suas ideias [...].

Desta maneira, no plano do ensino dos atos de leitura existe o encontro de leitor e autor, que dialogam entre si. Em um determinado momento, o leitor é quem primeiramente escuta, tenta se apropriar daquilo que o autor quer dizer e alarga sua consciência nesse ato. Sendo responsável, atrela seu conhecimento de mundo com aquilo que ouviu e assume uma posição, ou seja, ocorre a compreensão. O autor, ainda que não intencionalmente apenas para este leitor, faz uma réplica e assim caminha para o diálogo. As ideias de **Eloisa (3º ano)** se enquadram nisto. Quando diz “[...] *e não falar.*” é no sentido de não oralizar as ideias do autor palavra por palavra, porque isto prejudicaria o diálogo e, assim, a compreensão.

Ao final da pesquisa realizada, as crianças foram instigadas a dizer sobre o que era leitura e foi possível verificar novas visões:

Adriana: O que mudou na vida de vocês?

Murilo (2º ano): A leitura na minha vida porque agora estou conseguindo ler.

Adriana: Eu também apresentei outro jeito de entender a leitura. Vocês me disseram que ler era juntar as letras e agora, o que vocês acham que é?

Leonardo (1º ano): Leitura é sabedoria, estudar.

Eloisa (3º ano): Leitura não é só ler, é dialogar.

Cailany (3º ano): Para poder ler, você tem que entender.

Leonardo (1º ano): O que não soubermos ler, a gente não vai conseguir coisas melhores

Murilo (2º ano): Se esforçar é a melhor coisa que temos a fazer.

Emilly (1º ano): Antes eu juntava duas letras, depois mais duas e eu não conseguia ler direito, agora eu não junto mais. (DIÁLOGO, 04.12.18).

Murilo (2º ano), ao afirmar “*A leitura na minha vida porque agora estou conseguindo ler*” quer dizer que mudou sua forma de pensar o que é leitura e como ler. A visão técnica de ensino de leitura não valoriza o conhecimento daquele que lê porque a importância é dada apenas às ações que estão fora dos homens, a de manipular cada letra que na junção com outra produz determinado som. Neste caminho recheado de pegadinhas porque nem sempre a junção de algumas letras com outras produz o mesmo som, a criança será punida por seguir a regra que foi ensinada, mas que nem sempre é a mesma. Ao contrário desta visão, há a concepção que considera o desenvolvimento intelectual do sujeito, portanto a leitura é um caminho de humanização e formação (ARENA, 2020b). De acordo com Arena (2020b, p. 49)

O ato humano de ler é o objeto de ensino, porque ele encarna o modo de lidar do homem com a escrita resultante do ato de um outro [...]. Os atos de ler e escrever se tornam atos de trocas culturais por meio da escrita que, conseqüentemente, formam a consciência dos homens em processo ininterrupto de troca.

Com a intenção de ensinar atos de leitura, os diálogos estabelecidos entre os interlocutores da pesquisa contribuíram para este processo de desenvolvimento intelectual que possibilita a modificação dos sujeitos e o modo como ele se situa na sociedade. **Murilo (2º ano)** dizia no início do projeto “[...] *junto as palavras e vou lendo*”, mas essas técnicas de decodificação não o levavam a ler e o mantinha na condição de sofrer bullying. Durante a pesquisa realizada, passou a dialogar com o *outro* por meio dos seus conhecimentos, conforme o excerto abaixo apresenta:

Adriana: Eu trouxe para você o que me pediu, um texto informativo sobre o Mário.

Murilo (2º ano): Uhuu. Achei, Super Mário Odyssey.

Adriana: Onde está escrito?

Murilo (2º ano) Aqui. No começo do jogo falava Super Mário Odyssey, por isso eu sei.

Adriana: Isso, muito bem. (DIÁLOGO, 13.05. 2018).

Quando jogava, ele lia o nome do jogo na tela e conseqüentemente também pôde ler a informação quando mostrei o texto informativo. Com outros atos desenvolvidos ao longo do projeto, ele aprende a ler de modo a deixar de sofrer bullying e também ganha confiança em suas ações ao aprender a ler, a aprender a dialogar com o *outro* por meio do escrito utilizando suas experiências e vivências.

Algumas das crianças trouxeram definições ensinadas na pesquisa de que ler é dialogar com o *outro* pelo escrito de modo a compreender o que o texto diz. Na fala de **Emilly (1º ano)**, “*Antes eu juntava duas letras, depois mais duas e eu não conseguia ler direito, agora eu não junto mais.*”, ainda menciona que o que fazia era leitura porque não sabe definir de outra forma e conseqüentemente utilizar a concepção que foi ensinada. No entanto, ela não realiza mais essas técnicas de decodificação, o que nos possibilita afirmar que ela compreende que existem atos que lhe possibilitarão dialogar com o escrito e, assim, ler.

Ao considerar que a formação do conceito científico se relaciona com a formação dos conceitos espontâneos, o que se pode considerar é que a realidade é fundamental para essa apropriação (VYGOTSKI, 2008). Por não se tratar de uma apropriação mecânica de memorização em que o professor apenas pede para que o aluno pronuncie a definição da palavra, mas de uma apropriação relacionada com o que o sujeito viveu e experienciou na resolução de problemas (VYGOTSKI, 2008), os encontros dialogados criaram condições para que eles desenvolvessem formações intelectuais sobre o que é leitura.

Quando se discute a formação de seres humanos, pensa-se uma formação que utilize a linguagem uma vez que “Humanos estarão em interação. E colocarão nessa atividade seu ponto de vista, seu projeto-de-dizer, sua ideologia.” (MIOTELLO, 2012, p. 155). Na relação com o *outro*, o diálogo possibilita o alargamento da sua consciência. Quando se traz a ideia de leitura como diálogo com o escrito, traz-se a compreensão de interação entre o leitor e o escritor onde há o alargamento da consciência. Neste dialogar, o leitor estará em contato com as intenções daquele texto e passará a compreender aquilo que o autor quer dizer. Quando **Cailany (3º ano)** (DIÁLOGO, 27.11.18) afirma: “Por causa que tem aquele dia lá que você disse que ler não é juntar as palavras, mas entender, aí eu comecei a entender e ficou bem

melhor.”, é possível ver que, por meio de uma relação dialógica, quando o leitor está em interação com o autor e seu texto, ele se apropria das palavras destas palavras e compreende.

Um dos caminhos para o desenvolvimento intelectual de sujeitos humanos é pelo ensino dos atos de leitura. No excerto abaixo, **Sophia (3º ano)** nos apresenta claramente suas dificuldades e sua necessidade de ajuda:

Adriana: O que você lê no celular?

Sophia (3º ano): Às vezes eu vejo os vídeos para ver o que é que é.

Adriana: A descrição.

Sophia (3º ano): É. Às vezes peço ajuda.

Adriana: Para quem?

Sophia (3º ano): Para minha irmã ou pra minha mãe.

Adriana: E você fala para elas ajudarem como?

Sophia (3º ano): Maria Eduarda, lê aqui, por favor, só uma palavra. (DIÁLOGO, 15.06.18).

A partir deste trecho é possível compreender suas dificuldades para ler e, além disto, o que ela precisava fazer para conseguir compreender: implorar pela ajuda dos seus familiares para ter acesso à informação. Os dados revelam que seus familiares estavam cansados de ter de ajudá-la a todo instante, fazendo com que ela pedisse por apenas mais “*uma palavra*”. O desejo é formar sujeitos humanos. Por trás e assim como na frente de cada texto há um sujeito. Existe um autor e um leitor carregados de histórias que refletem o modo como escrevem e compreendem. O que **Sophia (3º ano)** quer é compreender e, no caso do excerto, saber do que os vídeos tratam sem ter a necessidade de abrir cada um e assistir a um trecho para saber se gostará ou não. Para isto, o caminho é pelo ensino de atos de leitura que a levem a dialogar com o autor pelo escrito.

O sujeito não está em inércia; ele carrega uma visão de mundo e no dialogar com o *outro* existe o ato de avaliação, quando o sujeito apresenta seu ponto de vista, que estimula e provoca o alargamento da compreensão (BAKHTIN, 2005). Ao ensinar atos de leitura, o professor ensina que o leitor não deve ficar preso às informações visuais, mas que a palavra do *outro* se torne palavras próprias por meio do diálogo, ou seja, em um processo de interação com o *outro* onde se também coloca o conhecimento de mundo do leitor. É isto que **Eloisa (3º ano)** e **Cailany (3º ano)** aprenderam até o momento na pesquisa, transmitem quando são questionadas sobre o que ler e tentam desenvolver em suas leituras. Também é o caminho que **Sophia (3º ano)** desejava percorrer para compreender o texto.

As discussões trazidas neste eixo indicaram a compreensão predominantemente ensinada no ambiente escolar, que pode ser constatada nas vozes dos interlocutores da pesquisa, aquela defendida por Capovilla e Capovilla (1997; 2000, 2004), que ensina à criança primeiramente decodificar a palavra pela transformação de grafemas em fonemas e, com a boa execução, poderia alcançar os sentidos do texto. No entanto, os excertos que exemplificaram estes encontros dialógicos revelam que, ao realizar estes atos, a criança não verifica a importância da compreensão do texto. A leitura é uma atividade em que o sujeito alarga sua consciência, e ensinar a criança a ler por meio de técnicas de decodificação não contribui para este alargamento porque o sujeito fica distante do contexto da palavra. Considerar a leitura como um diálogo entre leitor e interlocutor pode contribuir na formação de leitores porque o ato dialógico possibilita a interação entre os sujeitos de modo que o leitor assume uma posição responsável sobre a palavra do *outro* ao dizer aquilo que compreendeu. A próxima seção apresentará a relação do leitor com um suporte que está muito presente no cotidiano dos interlocutores, mas não é visto como um suporte de leitura por eles.

3. LEITURA E SEUS SUPORTES ATRAVÉS DOS TEMPOS

A seção anterior apresentou a discussão sobre o eixo temático *O outro em mim: compreensão de leitura*, que discute a compreensão de leitura predominantemente presente na escola, nos dizeres e nas ações das crianças participantes na pesquisa e as consequências deste tipo de formação. A pesquisa realizada caminhou na contramão desta compreensão, de maneira que a geração dos dados foi subsidiada pela compreensão de que a leitura é o diálogo com o escrito para compreender o que o texto diz; os leitores, por sua vez, são aqueles que compreendem e assumem posições diante do texto escrito. Frente a tal compreensão, a discussão nesta seção contempla o segundo eixo temático intitulado *Leitura e seus suportes através dos tempos* e apresenta os suportes de leitura disponíveis na escola para ensinar os atos de leitura e o uso da *web* como possibilidade de ensino destes atos. Antes de iniciar a discussão, trago a música de Caetano Veloso, intitulada *Livros*.

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 a 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 táctil
 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.

Nestes versos, evidencia-se a importância do livro para o acesso ao saber e suas contribuições no desenvolvimento do sujeito. No entanto, este objeto nem sempre estava ao alcance de todos. Quando podiam ser tocados e estar próximos dos sujeitos, os conhecimentos permitiam-lhes ir além desta proximidade. A música apenas se refere aos livros; no entanto, há de se reconhecer que os suportes para leitura são muitos e passaram por transformações ao longo do tempo possibilitando que maior número de pessoas tivesse acesso a eles.

3.1.O papiro e o livro: avanços e limitações

O papiro surgiu como uma possibilidade de registro antes mesmo da era cristã. Em um árduo processo de produção, as folhas eram enroladas em uma madeira, criando-se um rolo para servir de suporte para a escrita. Os debates de Chartier (1999) mostram que a leitura neste suporte exigia o uso das mãos e o texto corria diante dos olhos. Foi um avanço à época por ser um material leve, flexível e possível de ser guardado, se comparado com outros suportes como a pedra e argila usados anteriormente. No entanto, comparado com os novos suportes que viriam, para esta leitura, o leitor não tinha possibilidade de fazer anotações porque as mãos eram utilizadas para desdobrar o papiro. Além disso, a comparação com outros textos e a busca de palavras desconhecidas exigiam muito do leitor, uma vez que teria que fechar o papiro para buscar em outro as informações que desejasse, além de que não havia paginação ou índice que pudesse facilitar esta busca. Desta forma, considera-se que a leitura neste suporte trazia dificuldades para o leitor que buscava compreender e impossibilitava o uso de determinados atos de leitura.

Com a invenção do papel, foi possível aglomerá-lo e transformá-lo em um novo suporte para a leitura: o livro. Chartier (1999) afirma que o texto na página possibilitava sua numeração e a existência de índices e/ou sumários. No início, os livros ainda eram manuscritos, e a história nos revela que esse tipo de grafia persistiu por muito tempo mesmo com a invenção de Gutenberg. No entanto, a necessidade da produção em larga escala fez com que a imprensa fosse fator fundamental para a produção dos livros.

Neste suporte, o leitor não necessita do uso das duas mãos em todo momento que lê, como ocorria com o papiro. O uso das duas mãos pode ocorrer para a passagem da folha, mas há aqueles que optam por segurá-lo com as duas mãos. No entanto, pode-se utilizar apenas uma quando for necessário fazer consultas em outros livros e escrever. Desta maneira, constatam-se mudanças em relação ao papiro. Além disto, o texto corre de maneira diferenciada, não como anteriormente, em uma única direção. Os olhos do leitor podem ir de

cima para baixo, e, ao mudar de página, os olhos seguem um leve movimento para o lado. Há ainda a possibilidade de apresentar imagens, anteriormente produzidas como pinturas em telas e, atualmente, para atender a larga escala de produção, impressas conforme a produção do primeiro exemplar. Essas imagens podem representar o que está escrito, mas também podem ampliar aquilo que o texto apresenta.

A produção dos livros também apresentava diversas características para atender às diferentes classes sociais. Chartier e Roche (1976) apresentam a discussão da presença de livros eruditos para a burguesia e a existência de almanaques, possivelmente com histórias adaptadas, para os grupos sociais menos favorecidos economicamente. O livro, como um veículo cultural e uma mercadoria, passava por transformações para alcançar os diferentes públicos. Atualmente ainda é possível verificar essa diferenciação. Há livros, por exemplo, os infantis, que, ao serem abertos, apresentam riqueza tanto nas imagens, que saltam aos seus olhos, como na escrita. Há também aqueles, mais acessíveis, que são adaptações de versões clássicas de contos de fadas. O fim do livro impresso é imprevisível, diferentemente do que ocorreu com os papiros. No entanto, houve o surgimento de um novo suporte, o digital, que traz as características, porém supera algumas das limitações do livro.

Bakhtin (2010a, p. 235) afirma que “[...] o próprio passado deve ser *criador*, deve ser *eficaz* no presente [...]. Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que, em certo sentido, antecipa o futuro”. Ao trazermos essas palavras em diálogo com o desenvolvimento dos suportes, é possível afirmar que eles, desde o papiro, trouxeram suas grandes marcas no período em que estiveram presentes diante dos seus avanços, e estes, juntamente com suas limitações, fizeram com que o homem buscasse por novos suportes que pudessem atender às suas necessidades do tempo. Assim, ao vermos os atuais suportes, também vemos as marcas dos outros suportes que o tempo deixou, em uma relação do passado com o presente. Do extinto uso do papiro, caminhamos para o uso do suporte digital, que, a cada dia, avança, trazendo as marcas daquilo que deu certo no passado e superando aquilo que se tornou uma limitação na época.

3.2.O suporte digital e seu estranhamento como suporte para leitura

Atualmente, as crianças estão cada vez mais inseridas no contexto digital e utilizam a *web* como forma de entretenimento ou busca de conhecimento. Além disso, para utilizar as ferramentas da *web*, é possível observar um cenário em que há uma grande quantidade de crianças utilizando os *desktops* ou dispositivos móveis (também conhecidas como *mobiles*)

para diferentes atividades. No caso dos *mobiles*, estes tiveram grande aceitação devido à facilidade de serem levados a qualquer lugar, uma vez que foram criados para atender não só profissionais, mas qualquer pessoa em movimento, que necessitam de rapidez, facilidade e segurança no acesso às informações corporativas e pessoais. Apesar de serem criados para auxiliar a vida corporativa, também tiveram alta aceitação das crianças, que podem carregar os dispositivos com suas diferentes ferramentas para qualquer lugar. É importante considerar que o uso do *desktop* ainda é maior, comparado com o uso do *mobile*. No entanto, o uso deste suporte vem crescendo a cada ano.

A *internet* permitiu um crescimento industrial de *desktops* e *mobiles* diante das facilidades na comunicação de forma mais econômica, rápida e fácil, sem necessariamente estarmos limitados a um determinado espaço. Lyons (1999) evidencia que, dentro do contexto em que os computadores estão cada vez mais presentes, há sujeitos que temem as consequências que as tecnologias podem trazer no campo da leitura. É importante destacar que existem estudos que defendem a limitação do suporte digital para as crianças de determinada idade. Além disso, é possível destacar que a web pode criar no sujeito a falta de empatia pelo fato de proporcionar leituras rápidas e diversas (PAIS, 2021). Dentro deste contexto de uso do suporte digital, defendo a possibilidade de trazer um suporte digital para o contexto da criança dentro do ambiente escolar para o ensino de atos de leitura, e que este leitor também tenha a posição responsiva de selecionar o material adequado para o desenvolvimento da sua leitura e, assim, contribuir na sua compreensão e apropriação das palavras alheias. Este suporte está presente no cotidiano das crianças; no entanto, não é considerado um suporte para os atos de leitura, conforme se observa no excerto abaixo:

Adriana: [...] neste estudo eu decidi que eu queria estudar as crianças, como as crianças fazem para ler. Onde a gente pode ler?

Gabrielly (2º ano): No livro e no caderno.

Lucas (3º ano): No livro, na rua, no mercado.

Eloisa (3º ano): Em todos os lugares.

Gabrielly (2º ano): Os riscos da parede.

Gabriel (3º ano): Na porta.

[...]

Adriana: Onde vocês leem?

Eloisa (3º ano): Eu já li três livros. Dois da Carinha de Anjo e um da Gil Almeida. E todos têm muitas páginas.

[...].

Adriana: O que você lê?

Gabriel (3º ano): Livro de bicicleta

Gabrielly (2º ano): Professora eu leio tudo que está ao meu redor.

Adriana: O que está ao seu redor?

Gabrielly (2º ano): Parede, quadro, mesa, pessoas, computador.

Adriana: Quem usa a internet? Quem lê no computador? Celular?

Murilo (2º ano): Eu tenho dois videogames e eu leio.

Eloisa (3º ano): Na minha TV tem o *Netflix* então tem um monte de séries, desenhos. Aí tem algumas coisas que eu não consigo porque está em inglês.

Criança não identificada I: Eu leio os vídeos. Aí está escrito o que vai acontecer no vídeo.

Adriana: Vocês sabiam que a gente pode ler no computador, no tablet, celular? O que mais vocês leem no computador?

Criança não identificada II: *Google*

Adriana: O que você lê no *Google*?

Criança não identificada III: *Facebook, Whatsapp.*

Murilo (2º ano): Professora, tem coisa em inglês em meus jogos que eu consigo ler direto. (DIÁLOGO, 12.04.18).

Quando questionados “*Onde a gente pode ler?*”, “*Onde vocês leem?*” e “*O que você lê?*”, as falas das crianças não mencionam a possibilidade de leitura em um suporte digital. A menção de leitura nesse suporte acontece apenas quando eu questiono de modo específico, quando diz “*Quem usa a internet? Quem lê no computador? Celular?*”. As respostas delas se relacionam com aquilo que consideram como suporte para leitura. A prática tradicional na escola, ainda que existam computadores e façam o uso deles, é ensinar a criança por meio de suportes físicos, tais como livros e cadernos, como foram citados por **Gabrielly (2º ano)**. No entanto, conforme apontam Cohen e Schmidt (2014, p. 4),

Através do poder da tecnologia, obstáculos seculares à interação humana, como geografia, linguagem e informações limitadas, estão falhando e uma nova onda de criatividade e potencial humano está aumentando. A adoção em massa da Internet está impulsionando uma das mais emocionantes transformações sociais, culturais e políticas da história e, diferentemente dos períodos anteriores de mudança, desta vez os aspectos são totalmente globais.⁸

A tecnologia avança no sentido de trazer novas formas de interação que potencializam a ação humana. Estes avanços caminham em sentido global, sendo possível perceber que as crianças têm contato com os suportes digitais em suas casas e conhecem as diferentes formas de interação destes suportes nos espaços da *web*, como afirmam quando mencionam *Netflix*, *Facebook*, *Google* e *WhatsApp*. Estudos desenvolvidos por Arena (2015b), Köhler (2016) e Santos (2019) apontam as possibilidades de ensinar as crianças a

⁸ Trecho original da citação: Through the power of technology, age-old obstacles to human interaction, like geography, language and limited information, are failing and a new wave of human creativity and potential is rising. Mass adoption of the Internet is driving one of the most exciting social, cultural and political transformation in history, and unlike earlier periods of change, this time the aspects are fully global. (COHEN; SCHMIDT, 2014, p. 4).

escrever utilizando o *WhatsApp*, mas a escola tem dificuldade em inserir suportes digitais dentro de suas metodologias de ensino.

As tecnologias estão integradas no cotidiano das pessoas. Barton e Lee (2015) afirmam que as mais diferentes áreas da vida mudaram, e é normal o uso das tecnologias. Isto também ocorre com a leitura, com o uso frequente dos suportes digitais para o desenvolvimento de atividades de trabalho, para solucionar dúvidas, buscar conteúdos e informações de modo mais rápido, entre outras possibilidades. Esses autores afirmam ainda que os textos não devem ser pensados como fixos ou estáveis. Eles têm uma estrutura mais complexa no plano *online*, e é possível fazer *hiperlinks* com outros textos também disponíveis na *internet*. Nessas condições, utilizando a *web*, o leitor tem a possibilidade de dialogar com o *outro* pelos textos, solucionar suas dúvidas com novas atividades de pesquisa, ou seja, buscar outras possibilidades instantâneas de interação discursiva e de se constituir nessa interação. Dessa forma, torna-se relevante buscar na *web* ferramentas com usabilidade tanto em *mobiles* quanto em *desktops* e desenvolver propostas que permitam esse diálogo e interação entre leitores e autores e que favoreçam a análise de suas contribuições para a formação de leitores que compreendem o que leem em diálogo com o texto.

Cohen e Schmidt (2014, p. 21) afirmam que “O pilar mais importante por trás da inovação e da oportunidade - a educação - terá uma carga positiva tremenda nas próximas décadas, à medida que a crescente conectividade remodela as rotinas tradicionais e oferece novos caminhos para o aprendizado.”⁹ . Portanto, à medida que a escola insere os instrumentos digitais em seus espaços e como parte das suas metodologias de ensino, eles poderão contribuir em avanços nas aprendizagens das crianças. Sendo assim, se faz necessário considerar o suporte digital e o uso da *web* como recursos para o ensino dos atos de leitura nos espaços escolares.

Em encontro dialógico individual, **Emilly (1º ano)** apresenta informações mais específicas sobre os suportes de leitura na escola:

Emilly (1º ano): Informática é muito chata porque não temos coordenação motora para desenhar. (DIÁLOGO, 11.06.18).

Adriana: Você falou que lê, que tem livros, onde mais você lê?

⁹ Trecho original da citação: The most important pillar behind innovation and opportunity – education – will see tremendous positive charge in the coming decades as rising connectivity reshapes traditional routines and offers new paths for learning. (COHEN; SCHMIDT, 2014, p.21)

Emilly (1º ano): Ah, quando eu estou dentro do meu carro, aí passa as placas e eu leio. Eu leio aqui na escola as coisas que estão escritas.

Adriana: O que você lê aqui na escola? Onde você lê aqui?

Quando eu estou no banheiro, eu tento entender, porque, sabe, aí eu leio quando estou lá no “coisa” porque está escrito gesso mole, como é que é? Aí eu vou lá e leio, leio as coisas, o lugar.

[...]

Adriana: E você usa a internet para ler?

Emilly (1º ano): Aí eu vou lá e pesquiso, ainda quando não está o vídeo, quando eu vou assistir o vídeo, leio o que está na coisa para eu saber o que vai ver.

Adriana: Aí você entende o vídeo?

Emilly (1º ano): Ahan

Adriana: E se você não soubesse ler, você entenderia o vídeo?

Emilly (1º ano): Não. Eu ia ter que clicar no vídeo, ver se eu iria gostar. (DIÁLOGO, 30.04.18).

No trecho acima, **Emilly (1º ano)**, ao dizer “*Informática é muito chata porque não temos coordenação motora para desenhar.*”, nos transmite a ideia de que o que se ensina são aulas de artes, quando o aluno tem a oportunidade de utilizar, por exemplo, a ferramenta *Paint* que exige dele uma boa coordenação motora para o desenho. A fala da interlocutora revela o que é ensinado na escola neste suporte. As atividades de ensino envolvendo o uso das tecnologias, em especial, no seu início, o uso do computador, desempenharam em algumas escolas e com alguns professores papel de formação dos sujeitos desde a década de 1970 (BARTON; LEE, 2015). No entanto, essas práticas nem sempre estavam ou estão disponíveis aos alunos, principalmente no que se refere ao ensino dos atos de leitura.

No excerto apresentado, a professora utiliza a tecnologia, não como objetivo principal de que a criança aprenda a ler, mas como uma forma de desenvolvimento da expressão artística e de desenvolvimento da coordenação motora. Além disto, o computador é visto como um caderno; portanto, os gestos e atividades utilizadas no suporte físico são transpostos ao digital, sem que se ensinem os gestos específicos que este suporte tem. Isso provoca o desinteresse de **Emilly (1º ano)**, não porque sua coordenação motora não está desenvolvida, mas porque esta ferramenta exige determinada precisão nos movimentos dependendo de como é manuseada. **Emilly (1º ano)** tem contato com o suporte digital, utilizando a *web*, o que também pode ter provocado seu desinteresse em usar o computador para ter estes acessos e não estar limitada a uma única página de desenho. A professora avança, se comparada com outras professoras que não utilizam o computador nas suas práticas, mas ainda assim, ela se limita a uma única atividade: desenho.

Além disso, quando ela menciona a falta de coordenação motora, o que pode se compreender é a necessidade que ela vê no desenvolvimento dos seus gestos neste suporte. O que a escola ensina é que a criança precisa ter o domínio motor para aprender a escrever (SANTOS, 2019). **Emilly (1º ano)** se apropria disto e relaciona com o suporte digital, tirando suas conclusões para analisar suas dificuldades na atividade proposta pela professora.

As falas de **Emilly (1º ano)** caminham de duas formas, quando, dentro do ambiente escolar, menciona suportes físicos: *“Quando eu estou no banheiro, eu tento entender, porque, sabe, aí eu leio quando estou lá ‘no coisa’ porque está escrito gesso mole, como é que é? Aí eu vou lá e leio, leio as coisas, o lugar”* ou os suportes tradicionais como os livros. Quando menciona suportes digitais e o uso da *web*, traz experiências vivenciadas em sua casa ou em ambientes fora da escola. Desta maneira, ela não visualiza o suporte digital como uma possibilidade para a leitura. Nesse dizer, o que se percebe é um distanciamento da escola com relação aos avanços que as tecnologias proporcionam para a rotina do sujeito. As crianças estão inseridas em contextos em que a conectividade está cada vez mais presente, e aumentando progressivamente, e as escolas tentam se aproximar disto, ainda que de forma lenta. Cohen e Schmidt (2014) afirmam que as instituições têm de se adaptar às transformações que a conectividade global proporciona ao mundo para que não se tornem obsoletas. O interesse das crianças caminha no sentido da conectividade e a escola precisa caminhar com eles para que não se torne obsoleta.

Em encontro dialógico com **Miguel (2º ano)**, algumas das perguntas que também foram feitas no encontro dialógico coletivo para que se tivesse uma aproximação maior e assim dissesse sobre os suportes que utiliza para ler:

Adriana: Onde você lê?

Miguel (2º ano): No livro de matemática e português.

Adriana: Só no livro?

Miguel (2º ano): E nas histórias.

Adriana: De livros?

[Sim com a cabeça]

Adriana: Você usa a internet?

Miguel (2º ano): Sim.

Adriana: Onde você usa a internet?

Miguel (2º ano): Lá na minha casa.

Adriana: Tem internet na sua casa?

Miguel (2º ano): Tem muita.

Adriana: E você lê no computador ou *tablet*?

Miguel (2º ano): Eu leio no celular um texto.

Adriana: Texto?

Adriana: Então você lê também no celular, não é só no livro.

Miguel (2º ano): Eu baixei um negócio de ler texto.

Adriana: E o que você lê neste celular?

Miguel (2º ano): Muitas histórias antigas. Muitos contos de fadas e muitas histórias realistas. (DIÁLOGO, 10.05.18).

Miguel (2º ano) também relaciona a leitura com aquilo que tradicionalmente se utiliza na escola, os livros. No caso dele, por estar no segundo ano do ensino fundamental, cita “[...]livro de matemática e português.” porque são as disciplinas com as quais tem contato. Também instigado a dizer sobre os suportes digitais, passa a revelar que faz a leitura nestes suportes que utilizam a *web*. Ao analisar como a *web* tem sido um espaço essencial para a mediação textual, Barton e Lee (2015) trazem razões que explicam a relevância do mundo *online*. Entre as razões, destacam-se: encontros em espaços *online* que possibilitam a reflexão sobre a língua e a comunicação; a possibilidade de novas combinações de recursos visuais com os da escrita, que contribuem para o melhor relacionamento do leitor com as ideias do texto; e grande disponibilidade de gêneros textuais gratuitos. De modo geral, percebe-se que o uso da tecnologia tem possibilitado que a criança tenha maior contato com diferentes textos (COHEN; SCHMIDT, 2014).

Ao longo da história, verifica-se que se ampliou o acesso às informações. Antigamente, o acesso era limitado à elite. Em tempos anteriores, as possibilidades de tomar posição com relação ao escrito eram limitadas, visto que não eram todos que podiam realizar isso, fosse pela posição social que ocupavam ou pela limitação econômica. No entanto, as redes eletrônicas têm ampliado a possibilidade e a facilidade no acesso a diversos tipos de informações, aumentando a chance de discutir, julgar e criticar. (CHARTIER, 1999). Deste modo, as redes têm criado novas possibilidades, novos acessos, novas oportunidades, diferentes posições responsivas. Com o celular e também o acesso à *internet*, a informação também chega mais rapidamente aos sujeitos. Nestas condições, a *internet* e o suporte digital têm possibilitado que maior número de sujeitos tenha contato com maior quantidade de informações. Não é possível afirmar que o caso de **Miguel (2º ano)** seja o de uma criança que tenha pouco acesso a suportes físicos em sua casa; no entanto, as falas demonstram que a *internet* tem contribuído para o acesso e o interesse por textos em dispositivos digitais.

Leonardo (1º ano), em um encontro dialógico individual, como as outras interlocutoras, associa o ambiente escolar com os suportes físicos e quando é questionado sobre os suportes digitais relaciona-os com as experiências vivenciadas em sua casa:

Adriana: Onde a gente pode ler?

Leonardo (1º ano): No livro.

Adriana: Onde mais?

Leonardo (1º ano): Nas atividades.

Adriana: Tem mais algum lugar?

Leonardo (1º ano): Quando vai na praia tem uma placa que diz “Perigo! Não passe”.

Adriana: Então tem várias coisas que podemos ler?

Leonardo (1º ano): Aham. Até aquela câmera tem.

Adriana: Ah é? O que é que tem para ler?

Leonardo (1º ano): Tem algumas coisas escritas.

Adriana: E você sabe que a gente pode ler no computador também?

Leonardo (1º ano): Tipo, ler quando põe um filme, uma série tem para ler qual voz de país você quer. É, aí tem para ler.

Adriana: E é muito rápido para ler essas coisas?

Leonardo (1º ano): Demora um pouquinho para as pessoas que ainda estão aprendendo a ler.

Adriana: Você usa computador na sua casa?

Leonardo (1º ano): TV e celular. Computador eu não uso muito.

Adriana: E dá para ler no celular?

Leonardo (1º ano): Eu ainda não sei ler, estou mais ou menos.

Adriana: Mas aí dá para ler?

Leonardo (1º ano): Aham.

Adriana: E você tem algumas coisas que você pode ler no celular, não é?

Leonardo (1º ano): Pirulito, brigadeiro.

Adriana: E textos?

Leonardo (1º ano): Tipo cartão de aniversário?

Adriana: Sim, cartão de aniversário tem texto. Como jornais. Jornais têm textos, não têm? No livro. (DIÁLOGO, 28.05.18).

Os suportes destacados por **Leonardo (1º ano)** fazem parte do seu cotidiano: livros, atividades e placas. Além disso, passa a olhar para os objetos que estão no espaço onde se realizava a pesquisa e cita aqueles que tenham palavras. No entanto, ainda que o computador esteja neste espaço, não o cita. Fui eu quem fez isso quando disse “*E você sabe que a gente pode ler no computador também?*”. Com o questionamento, passa a relatar as situações que já vivenciou. A relação dos suportes físicos com o ambiente escolar, como já discutido anteriormente, se deve ao fato de a escola não desenvolver situações de ensino dos atos de leitura nos suportes digitais. Barton e Lee (2015, p. 91) afirmam que:

Vivemos num mundo cada vez mais móvel, tanto física quanto virtualmente. Fluxos de pessoas, conhecimentos, ideias e objetos estão todos em aceleração, levando a novas interações entre as pessoas e as novas formas de aprendizagem online e offline. A língua se torna um importante veículo, que pode sustentar, dirigir, impedir e canalizar esses fluxos.

Como o excerto apresenta, **Leonardo (1º ano)** diz sobre a possibilidade de leitura de palavras, como “*Pirulito e brigadeiro.*”, e de textos, como “[...] *cartão de aniversário.*”. Em sua fala, o interlocutor exemplifica com palavras o que pode ser lido porque foi instigado a enunciar as palavras que via na tela como uma forma de garantir que estava lendo. O cartão

de aniversário é um gênero comumente apresentado às crianças uma vez que é algo de interesse deles, e por isso, menciona este exemplo; no entanto, foi preciso ampliar esta visão e dizer que existem outros tipos de textos que podem ser encontrados na *web*.

Há diferentes gêneros que possibilitam a interação do sujeito com a linguagem dentro dos suportes digitais. Bakhtin (2016) evidencia que os enunciados apresentam determinadas características relativamente estáveis que caracterizam o gênero utilizado. No século XXI, os livros estão presentes e os suportes digitais também fazem parte dos recursos usados nas diferentes tarefas das crianças. Nas escolas, dificilmente o professor conta com um *desktop* ou se pode usar o celular na sala de aula. Não é o caso da escola onde a pesquisa se desenvolveu, porque, como os dados até o momento apresentaram, este espaço contava com computadores, mas não eram utilizados com a finalidade de ensino dos atos de leitura. No que se refere a este ensino, no ambiente escolar, os suportes para leitura são textos ou livros impressos e, frequentemente, se ensina a criança a decodificar o escrito acreditando que isso é leitura. No entanto, acredita-se que “Fugir do único, do mesmo, dos elementos técnicos fora das relações humanas parece ser um caminho que pode alargar as possibilidades de as crianças se alfabetizarem [...]” (ARENA, 2020b).

3.3.O suporte digital e os gestos para lidar com as informações

Os sujeitos estão inseridos em tempos e espaços em que a constituição de crianças leitoras pode ocorrer utilizando os *desktops* e *mobiles* e com diferentes suportes para a leitura dos diferentes gêneros discursivos. Essas características precisam ser ensinadas à criança para que ela conheça e compreenda a estrutura que o texto lido apresenta neste suporte digital. Esta interação também deve acontecer no ambiente escolar para que as crianças se aproximem destes suportes nestes espaços e não relacionem a experiência de uso dos suportes digitais apenas com as experiências vivenciadas em outros ambientes. ARENA e ARENA, (2016, p. 262) discutem que

Tanto tocar os dedos para escrever letras e palavras quanto para aprender a ler nas telas de modo interativo são gestos que tomam grande parte do tempo das crianças em locais fora da escola. Demonizá-los na escola pode se tornar uma conduta insensível diante do próprio movimento da história da escrita, de suas tecnologias e de seus gestos.

Por isso, é necessário que exista essa aproximação dos suportes digitais, que já estão presentes no cotidiano das crianças, nos espaços escolares e que estes sejam utilizados como

recurso nas metodologias de ensino dos atos de leitura. Em alguns tipos de suportes digitais, o leitor tem a liberdade de ampliar as imagens para verificar os detalhes que elas apresentam, enquanto a característica padrão dos livros não apresenta essa possibilidade e exige que o leitor aproxime o livro dos olhos.

Lévy (1999) discute que o *ciberespaço* é o ambiente de comunicação que tem na sua base na *web*, um imenso território com muitas possibilidades para que o usuário possa navegar. Nesse espaço, a principal característica é o acesso à informação em ambientes distantes de sua origem e possibilidades diversificadas de comunicação que vêm se atualizando constantemente e criando condições para que os usuários que não tenham algum conhecimento sobre programação possam usá-lo sem dificuldade. Na rede da *internet*, o usuário tem acesso a diferentes informações com diferentes pontos de vista que possibilitam o contato e a conexão entre esses pensamentos. Nos excertos abaixo, é possível verificar essas situações que exigiram dos interlocutores a busca de outras informações, fossem elas de imagens ou textos, em páginas que não seriam encontradas no livro. Além disso, apresento as imagens da tela para melhor compreender a fala das interlocutoras:

Adriana: Primeiro você falou que ela tinha uma irmã. Onde ela estava então? Ela estava com a irmã em uma ribanceira. Você sabe o que é?

Eloisa (3º ano): Não.

Adriana: Quer pesquisar o que é uma ribanceira?

Eloisa (3º ano): Posso?

Adriana: Pode!

[visualizam a imagem]

Eloisa (3º ano): É quando tem um mato?

Adriana: Um barranco.

Eloisa (3º ano): É, um barranco, aí tem muito mato.

[Leem definição do dicionário]

Eloisa (3º ano): É uma ponte?

Adriana: Ponte passa por cima, a ribanceira é o barranco que fica ao lado do rio. Então ela estava nesta ribanceira. O que ela estava fazendo lá? (DIÁLOGO, 27.04.18).

Figura 1- Imagens retiradas da tela ao fazer a busca pela palavra ribanceira

google.com/search?q=ribanceira&sxsr=AleKk004dmHoXPOctgxf7owsp1vOGHt-Mw:1595587736993&source=Imns&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewjxpXC...

Google ribanceira

Todas Imagens Maps Notícias Shopping Mais Configurações Ferramentas Coleções SafeSea

imbituba sc pr 092 caminhão cai representacao esquematica doutor ulysse motorista carreta cerro azul ônibus areais camin

Carreta sai da pista e cai em ribanc...
hojeemdia.com.br

Cinco pessoas morrem e...
o1.globo.com

ribanceira - Dicio, Dicionário Online de Português
dicio.com.br

Aspectos da paisagem dos Arealis da ...
researchgate.net

Seis morrem após caminhão despencar em rib
tribunapr.com.br

Ônibus cai em ribanceira e mata quatro pessoas
https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/10/13/veiculo-com-mais-de-20-pessoas-cai-em-ribanceira-na-pr-092-dia-policia.ghtml

Ônibus com funcionários de frigorí...
Motorista perde o controle do veículo e ...
Praia da Ribanceira & Ibraquera em Imbituba -SC - Post...
facebook.com

Representação esquen
researchgate.net

google.com/search?q=ribanceira&source=Imns&bih=657&biw=1366&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewiEre6A3OXqAhVb-awKHQIY8L8Q_AUoAHoECAE...

Google ribanceira

Todas Imagens Maps Notícias Shopping Mais Configurações Ferramentas

Aproximadamente 1.180.000 resultados (0,61 segundos)

Dicionário

Pesquise uma palavra

ribanceira

substantivo feminino

- penedia sobranceira próxima à margem de um rio; riba, barranco.
- margem elevada de um curso de água ou de um lago.

Semelhantes

barranco despenhadeiro ariba barranceira barranca fundego

Traduções, origem das palavras e mais definições

Definições de Oxford Languages Feedback

Ver resultados relacionados

Cânion

Desfiladeiro, ribanceira, riba, cânion ou canhão é uma profunda ravina formada ...

[Imagens de ribanceira](#)

Fonte: www.google.com

Gabrielly (2º ano): O que significa pasmos?

Adriana: Pode pesquisar.

Gabrielly (2º ano): Ah pasmo é de desmaio e de espanto. (DIÁLOGO, 05.07.18).

Figura 2- Imagens retiradas da tela ao fazer a busca pela palavra pasmo

google.com/search?bih=6578&biw=1366&hl=pt-BR&xsrf=ALeKk01Qk4XKEUBby9D4rrYbSQ0w3QUzQ%3A1595588390401&ei=Jr8aX9eBKGK3ggfa2o6...

Google pasmo

Todas Imagens Notícias Shopping Maps Mais Configurações Ferramentas

Aproximadamente 12.700.000 resultados (0,42 segundos)

substantivo masculino Repleto de espanto, admiração; assombro. adjetivo Que está admirado, espantado; pasmado: estou pasmado com a sua grosseria! Que perdeu a noção da realidade, dos sentidos; desmaio, delíquio.

www.dicio.com.br > pasmo >
Pasmado - Dicio, Dicionário Online de Português

Sobre trechos em destaque Feedback

dicionario.priberam.org > pasmo >
 Consulte o significado / definição de pasmado no Dicionário ...
 Causar **pasmado** a. verbo intransitivo e pronominal. 2. Ficar suspenso, pasmado ...

www.sinonimos.com.br > pasmo >
Sinônimo de Pasmado - Sinônimos
 Sinônimos de **Pasmado** no Dicionário de Sinônimos. **Pasmado** é sinônimo de: estupefato

PASMO
 Cartão inteligente

Traduzido do inglês - Pasmado é um cartão inteligente sem com recarregável, sistema de dinheiro eletrônico. É usado principalmente para transporte público em Tóquio, Japão, onr introduzido em 18 de março de 2007. Pasmado também pode s usado como um cartão de pagamento para máquinas de venda automática e lojas. [Wikipedia \(inglês\)](#)

Ver descrição original >

Fonte: www.google.com

Alcione (2º ano): O que é maltrapilha?

Adriana: Vamos ver.

[pesquisa em imagens]

Adriana: Aqui temos personagens de videogame, mas não é isso que queremos para o que estamos lendo. Olha essa foto, como é a roupa dela? Está bem vestida?

Alcione (2º ano): Não.

Adriana: Maltrapilha é isso. (DIÁLOGO, 30.08.18).

Figura 3- Imagem retirada do livro *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada: Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel, O Gato de Botas, O Patinho Feio, A Pequena Sereia (Clássicos Zahar)* (TATAR, 2013)

Cinderela então trouxe a ratoeira, onde havia três ratos graúdos. A fada escolheu um dos três, por causa dos seus bastos bigodes, e, tocando-o, transformou-o num corpulento cocheiro, bigodudo como nunca se viu. Em seguida ordenou a Cinderela: “Vá ao jardim, e encontrará seis lagartos atrás do regador. Traga-os para mim.”

Assim que ela os trouxe, a madrinha os transformou em seis lacaios, que num segundo subiram atrás da carruagem com suas librés, e ficaram ali empoleirados, como se nunca tivessem feito outra coisa na vida.

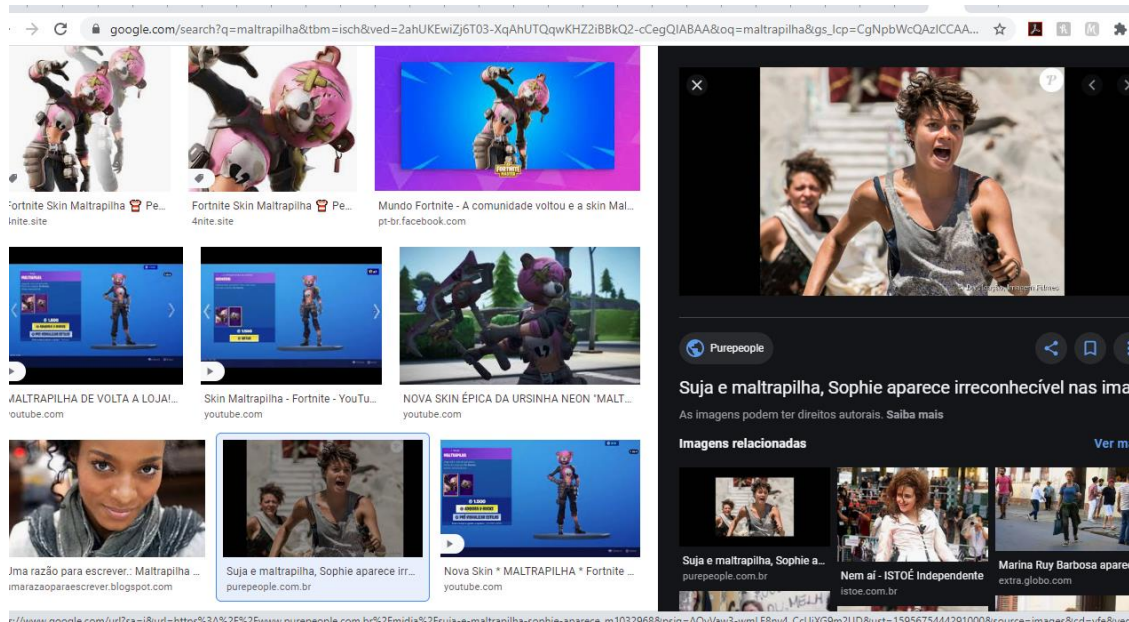
A fada se dirigiu então a Cinderela: “Pronto, já tem como ir ao baile. Não está contente?”

“Estou, mas será que vou assim, tão maltrapilha?” Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo.

Deslumbrante, Cinderela montou na carruagem. Mas sua madrinha lhe recomendou, acima de tudo, que não passasse da meia-noite, advertindo-a de que, se continuasse no baile um instante a mais, sua carruagem viraria de novo abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartos, e ela estaria vestida de novo com as roupas esfarrapadas de antes. Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite.

Fonte: Amazon

Figura 4- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pela palavra maltrapilha



Fonte: www.google.com

Os excertos acima são de três encontros dialógicos individuais em que as interlocutoras vivenciaram uma situação de conflito com algumas palavras encontradas nos livros que liam; no caso, **Eloisa (3º ano)** lia *Alice no país das Maravilhas*, e **Gabrielly (2º ano)** e **Alcione (2º ano)** liam *Cinderela*. *Alice no país das Maravilhas*, que trata da história de Alice que, ao cair na toca de um coelho, se depara com povoado recheado de magia e fantasias. Nesse espaço, ocorrerão muitas confusões com a personagem principal até o momento em que ela acorda e se questiona se tudo foi realidade ou apenas um sonho. *Cinderela* conta a história de Cinderela, personagem sempre mal vestida, que mora com suas meias-irmãs e madrasta e é a responsável por todos os afazeres da casa. Cinderela tem o desejo de ir ao baile do príncipe do reino. Para isto, ela precisa da ajuda de uma fada que a encanta com lindas vestes e uma carruagem. A única condição imposta era que ela voltasse antes da meia-noite ou todo o encanto acabaria. Cinderela dança a noite toda com o príncipe, mas quando o relógio bate o sino indicando ser meia-noite, Cinderela sai correndo e deixa um sapatinho de Cristal. O príncipe deseja encontrá-la e passa de porta em porta à procura da única pessoa que conseguiria calçar o sapato de cristal. Ao encontrar Cinderela, passam a viver felizes para sempre.

Para as interlocutoras solucionarem seus problemas, precisavam recorrer a outra fonte porque o texto, nesse momento, não era suficientemente esclarecedor para elas. O acesso a outra fonte aconteceu na página da *web* de duas formas, uma, utilizando texto e outra, utilizando imagens. Aqui o comportamento do leitor fez a diferença para ativar uma posição responsiva sobre o que liam. Quando se discute o comportamento do sujeito

utilizando as plataformas digitais, Bouchardon e Heckman (2012, n.p.) fazem alguns apontamentos:

[...] em obras digitais, o leitor deve realizar uma ação (rolar, arrastar e soltar, digitar letras). Essa manipulação da mídia (texto, imagem, vídeo) contribui para a construção do significado. Por exemplo, com muita frequência, quando uma zona reativa é posicionada sobre o mouse, aparece um texto ou uma imagem. Ele desaparece assim que o cursor sai da zona reativa. Esse efeito de aparência / desaparecimento é aqui o resultado da ação do usuário.¹⁰

O comportamento das interlocutoras foi o de colocar o cursor em uma página de indexador de conteúdo, ou seja, um programa responsável por navegar em todo e qualquer *website* listando o conteúdo de acordo com sua relevância e semântica, no caso, o *Google*, abrir uma nova aba, digitar a palavra sobre a qual tinham dúvida e buscar os resultados em toda *web* ou apenas em imagens. Estas ações foram, primeiramente, orientadas por mim, mostrando como fazer essa busca. Em um segundo momento, as ações foram realizadas por elas, se apropriando do procedimento para buscar o significado do que desejavam e onde deveriam clicar para obter a informação. Estas ações contribuem para que entendam o que estão fazendo e qual a finalidade das ações, de modo que trazem sentido para aquilo que desejam saber.

As ações na página da *web* são infinitas; são diversas páginas de busca e de possibilidades de que os sujeitos se apropriam com o uso. O desenvolvimento da autonomia do leitor o leva à busca cada vez mais frequente de informações. No digital, o leitor utiliza diversas abas para armazenar conteúdo além de poder, a qualquer instante, consultar na internet e visualizar, por exemplo, imagens daquilo que desconhece. O leitor, neste suporte, não está limitado a uma quantidade de livros que consegue ter à sua frente para solucionar suas dúvidas. Na situação abaixo, **Emilly** lia no filme *Coração de Tinta* e buscava por mais informações na *web* que pudessem ajudar na sua leitura. O filme *Coração de Tinta* conta a história de Mo e Meggie, que tem poder de dar vida aos personagens do livro quando a história é transmitida vocalmente. Capricórnio aparece na história para roubar os poderes de

¹⁰ Trecho original da citação: [...] in digital works, the reader has to make an action (roll over, drag and drop, type letters). This manipulation of media (text, image, video) contributes to the construction of meaning. For instance, very often, when a reactive zone is moused over, a text or a picture appears. It disappears as soon as the cursor leaves the reactive zone. This appearance/disappearance effect is here the result of the user's action. (BOUCHARDON; HECKMAN, 2012, n.p.).

Mo. A trama se desenrola com a tentativa de impedir isto e de trazer a mãe de Meggie de volta, uma vez que esta entrou na história para que um personagem pudesse sair do livro.

Adriana: De quem é a pedra e a espada? Uma pessoa que tira a espada da pedra?

Emilly (1º ano): Não sei.

Adriana: Você conhece a história do Rei Arthur?

Emilly (1º ano): Já ouvi falar, mas não conheço.

[leitura]

Emilly (1º ano): Ah tá, vamos voltar.

Adriana: Como era a história?

Emilly (1º ano): O rei, antes de ele morrer, ele colou a espada mágica dele na pedra que só o próximo rei poderia tirar. Aí tiraram e o rei Arthur ficou com a espada. (DIÁLOGO, 27.08.18).

Figura 5- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pela história do Rei Arthur.



Fonte: <http://www.eusouluz.iet.pro.br/reiarthur.htm>

Emilly (1º ano) desconhecia a história do *Rei Arthur*, que *Coração de Tinta* trazia como *hipertexto*. A categoria de compreensão de *hipertexto* trazido nesta seção é o defendido por Ponzio (2020, p. 116), quando diz que “[...] o hipertexto é a escrita através do computador, organizada de maneira não linear e que pode se valer de signos diferentes dos do alfabeto padronizado”. Para o autor, a organização não linear está relacionada à “[...] possibilidade de ‘costurar’ componentes do trabalho em uma ‘rede’; e, em termos de leitura, a possibilidade de mover-se livremente, de ‘navegar’, escolhendo um percurso possível dentre as alternativas oferecidas pelo hipertexto.” (PONZIO, 2020, p. 116). No caso, isso ocorreu no filme *Coração de Tinta*, baseado no livro da escritora alemã Cornélia Funke, um livro

construído sobre livros. Em cada capítulo do livro e nas cenas do filme, há a citação de clássicos como *O Mágico de Oz*, *Peter Pan*, *O Hobbit*, entre outros.

Ponzio (2020) explica que a presença do hipertexto no texto cria no leitor a possibilidade de ele traçar os caminhos da leitura. Assim, não é o caminho do autor, uma vez que ele obriga o leitor a seguir o caminho da participação ativa onde ele encontrará diversas ideias para fazer as associações. Dessa maneira, o leitor realiza uma leitura-escrita porque ele produz o texto por meio do seu posicionamento diante da pluralidade de vozes.

O comportamento de **Emilly (1º ano)** foi o de buscar a história do *Rei Artur* em outra página da *web* que não era aquela em que assistia ao filme. Bouchardon e Heckman (2012, n.p.) defendem que “O gesto interativo é principalmente a atualização de uma interpretação por meio de um gesto”. Foi a interlocutora que teve a iniciativa de pesquisar em outra página para buscar a história; foi uma necessidade que ela teve e, como já havia se apropriado de como fazer isto na página da *web*, da mesma maneira realizou a busca. Isto contribuiu para que tomasse outras posições responsivas sobre o que via e lia durante a história. Ela teria conseguido acompanhar a trama se não tivesse feito a busca, mas ao desenvolver a pesquisa, pôde compreender o motivo pelo qual o personagem não conseguia retirar a espada da pedra. É importante destacar que a história localizada não faz parte de um *website* de qualidade reconhecida; no entanto, a página foi utilizada com o fim de esclarecer a dúvida que a interlocutora tinha com relação à história. Neste caso, a posição responsiva para analisar se a informação caberia no contexto do filme fez-se necessária. A hipertextualidade ocorre tanto no suporte digital como no físico. No entanto, as ações desenvolvidas utilizando a *web* contribuíram para que fossem instantâneas. Se estivesse lendo em um suporte físico, estaria dependendo de que alguém tivesse a história do *Rei Artur* em mãos ou de que houvesse uma biblioteca próxima ao local.

O leitor, no suporte digital, necessita de determinado conhecimento para utilizar os mecanismos de busca da *web* e a interface, ou seja, a parte visual da aplicação, onde o usuário interage para navegar nas diferentes áreas e conteúdo. É importante destacar que o usuário poderia, por meio de tentativa e erro, acessar cada interface para descobrir a função de cada uma delas, mas, caso tenha a orientação de um sujeito com maior conhecimento no assunto, poderá executar com maior rapidez a função desejada. Muitos atos desenvolvidos dentro da página da *web*, durante a pesquisa, eram desconhecidos pelas crianças por nunca terem acessado essas páginas. Por isso, fez-se necessário ensinar os atos que deveriam ser realizados para encontrar informações nestas páginas:

Adriana: Procura em contas e listas.

Eloisa (3º ano): Aqui, né?

Adriana: Isso. Põem no meu *Kindle Unlimited*.

Eloisa (3º ano): Esse aqui?

Adriana: Isso.

Eloisa (3º ano): Aqui.

Adriana: Agora no Leia agora.

Eloisa (3º ano): Onde paramos?

Adriana: Você lembra? Olha, está onde paramos. (DIÁLOGO, 04.05.18).

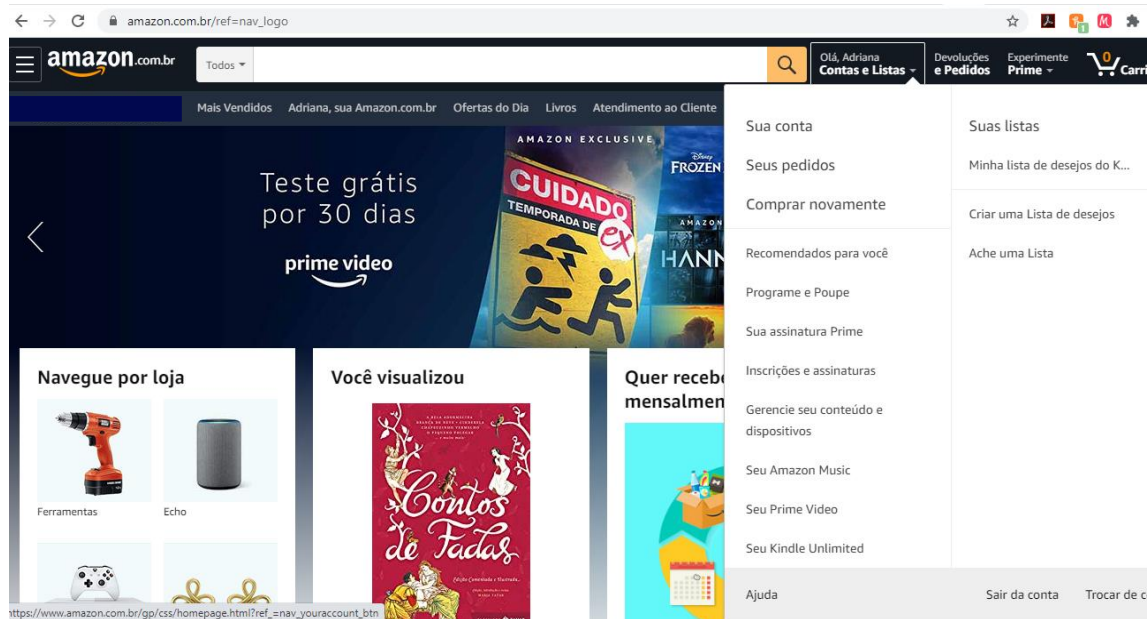
Eloisa (3º ano): A gente pode digitar aqui o que quer pesquisar.

Adriana: Não, ele pesquisa dentro deste site e não conseguimos encontrar as palavras que a gente procura.

Eloisa (3º ano): Por quê?

Adriana: Porque não é um site que busca significados de palavras, ele busca livros. Então ele buscará algum livro que tenha esta palavra. (DIÁLOGO, 29.06.18).

Figura 6- Imagem retirada da tela ao fazer a busca pelo livro na plataforma do *Kindle Unlimited*.



Fonte: Amazon.com

Os gestos realizados por **Eloisa (3º ano)** são específicos para cada plataforma. A interlocutora até tenta utilizar os gestos que aprendeu com relação à busca de informações no *site* onde fazia a leitura do livro, uma vez que encontrou um campo que tinha os mesmos aspectos que outro mecanismo de busca na *web*; no entanto, estas ações não levariam ao propósito que ela desejava: buscar o significado de uma palavra. A criança, na interação com o suporte digital e as páginas da *web*, aprende a lidar com as diferentes ferramentas de acesso, gerenciamento e análise dos recursos digitais para a tomada de posições que

possibilitam a compreensão e, neste caso, “[...] o gesto adquire um papel particular, que contribui plenamente para a construção do significado.” (BOUCHARDON, 2018, n.p.). Esses gestos acontecem neste suporte e não são os mesmos realizados na leitura em um suporte físico.

O movimento dos dedos ganha uma nova função, seja para manipular um *mouse*, um *touchpad* no *notebook* ou o *touchscreen* de um *tablet*. Utilizando o suporte digital, o leitor tem a mesma possibilidade de usar apenas uma das mãos. No caso de *tablets*, o leitor segura com uma delas e utiliza um dedo da outra mão para fazer movimentos deslizantes para mudar a folha. Nos *desktops*, o uso de uma das mãos pode ocorrer, por exemplo, para rolar a página para baixo ou, nos mais recentes *desktops*, utilizar o dedo, do mesmo modo como nos *tablets*, para deslizar para a próxima página. O leitor conta com um teclado para escrever alguns apontamentos e os dedos ou *mouse* para registrar importantes grifos que faz da sua leitura, diferente da característica do papíro. A limitação dos exemplos está nos suportes utilizados na pesquisa, mas podem-se citar outras formas e suportes; no entanto, a cada leitura, haveria uma desatualização diante da rápida evolução das tecnologias.

Com o desenvolvimento da pesquisa, as crianças foram instigadas a refletir e se manifestar sobre os atos de leitura utilizando a *web*:

Adriana: Você sabia muita coisa e isso te ajudou na hora de ler.

E agora ler no computador, *internet*, como foi?

Leonardo (1º ano): Foi legal.

Murilo (2º ano): Com a *internet* conseguimos ir lendo, lendo, lendo mais.

Leonardo (1º ano): Li o livro no *tablet* dela. Fiquei passando assim quando acabava de ler.

Adriana: E por que foi legal?

Leonardo (1º ano): Porque a gente aprendeu.

Adriana: É diferente ler desta forma?

Todos: É.

Adriana: Por quê?

Murilo (2º ano): Não, é só virando com o dedo, não tinha que pegar na folha.

Sofia (3º ano): No filme é um pouco curto e também tem algumas partes. No livro é mais comprido.

Adriana: No filme tem que resumir para conseguir caber tudo. E o que conseguíamos fazer na *internet* e no livro não?

Sofia (3º ano): Pesquisava.

Adriana: E no livro? Ia ser rápido?

Sofia (3º ano): Não.

Adriana: E para ver a imagem? Teríamos essa facilidade?

Sofia (3º ano): Não.

Adriana: Olha só quantas coisas que a *internet* nos traz que melhorou, mas só porque existe *internet* vamos parar de ler os livros?

Sofia (3º ano): Não.

Eloisa (3º ano): No seu computador tem um monte de coisas e pode carregar muito, muito mais rápido.

Murilo (2º ano): Tem muitos livros que conseguimos aprender, aventura, ação, contos de fadas. Muitas coisas que o livro possui.

Adriana: Então na internet podemos ler?

Murilo (2º ano): Sim.

Adriana: É um outro suporte. Quando vocês acessarem esses suportes vocês podem dizer que vão ler, porque também dá para ler neste suporte.

Murilo (2º ano): O celular é um tipo número dois que antes ninguém sabia e agora tem.

Adriana: Algo que cada vez está mais perto de vocês. Quando eu era criança, não tinha celular. Olha como o mundo está mudando. Deixar o celular, não considerar ele, não dá. Por isso ensinei vocês a lerem nesse suporte e como é ler, a dialogar. (DIÁLOGO, 04.12.18).

Entre as diferenças apontadas pelos interlocutores, há um destaque para os gestos usados com o suporte físico e o suporte digital. Quando **Leonardo (1º ano)** disse “*Li o livro no tablet dela. Fiquei passando assim quando acabava de ler*”, e **Murilo (2º ano)** disse “*Não, é só virando com o dedo, não tinha que pegar na folha.*”, o gesto de **Leonardo (1º ano)** era o de passar a folha utilizando apenas o dedo indicador. **Murilo (2º ano)** amplia e diz que ao ler no *tablet*, este suporte não exige que se segure uma folha como se segura um livro. Chartier (2014, p. 32) afirma que “Ao romper o antigo laço entre os textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita.”. A afirmação do autor se refere aos atos de escrita, mas também pode ser aplicada aos atos de leitura. O ato de ler no suporte digital modifica-se, conforme se vê nas imagens:

Figura 7- Imagens retiradas das crianças nos encontros dialógicos.



Fonte: Acervo Próprio

O *tablet*, como alguns livros, conta com a facilidade de poder ser colocado sobre a mesa, e o leitor utiliza apenas a ponta do dedo para virar a folha de um livro digital. O leitor também pode segurar o suporte com uma ou as duas mãos, e até nenhuma delas, além de também virar a página utilizando apenas o polegar. São muitas as possibilidades que caracterizam as ações do sujeito em cada suporte. Quando se discutem os gestos nos dispositivos digitais e as inúmeras possibilidades, Bouchardon (2011, p.38) afirma que

Na manipulação de criações interativas online, estamos lidando com diferentes gestos: certamente clique, clique duas vezes, clique com o botão direito, mova o mouse (ou mova o dedo no touchpad), mantenha o dedo pressionado, solte o dedo, toque em uma tecla do teclado, mas também às vezes toque no microfone, mova a cabeça na frente de uma webcam ... Precisamos aqui de um repertório de gestos (um *gestique*) que apareceria como unidades distintivas. No entanto, somos confrontados com uma dificuldade: esses gestos de manipulação de um conteúdo digital estão em constante evolução e dependem dos dispositivos.¹¹

Os gestos mencionados pelo autor fazem referência ao *mouse* ou ao *notebook* e foram as ações que as crianças utilizaram ao ler neste dispositivo, como a primeira imagem apresenta. Esses gestos se modificam constantemente com o lançamento de um novo dispositivo. Arena discute essa evolução com algumas das tecnologias do passado, até chegar às atuais, nas telas dos *smartphones* e *tablets*:

Os dedos e as mãos abraçam os instrumentos e, por meio deles, a mente humana interfere no mundo das coisas e no mundo das ideias. Os gestos evoluem com as tecnologias e, portanto, os gestos humanos de leitura e de inscrição da escrita se modificam acoplados aos movimentos inacabáveis de recreação de instrumentos tecnológicos. Os lápis e as canetas com pontas, transformados ao longo dos séculos, nunca abandonaram seus parceiros, os dedos, nos movimentos de “translação e rotação”, mas viram surgir os toques com dez dedos da máquina de escrever, com o polegar intensamente usado para tocar a tecla do espaço branco, indicador visual do conceito tipográfico da palavra escrita. Mais tarde, bem mais tarde, viram surgir os gestos de todos os dedos nas telas, tocando, pressionando, arrastando, relaxando, unindo, desunindo, fechando e abrindo imagens. (ARENA, 2014, p. 9-10).

¹¹ Trecho original da citação: Dans la manipulation de créations interactives en ligne, nous avons affaire à des gestes différents: certes cliquer, double-cliquer, cliquer droit, déplacer la souris (ou bouger le doigt sur le touchpad), laisser le doigt appuyé, relâcher le doigt, taper sur une touche du clavier, mais aussi parfois souffler dans un micro, bouger la tête devant une webcam... Nous aurions besoin ici d'un répertoire de gestes (une *gestique*) qui apparaîtraient comme des unités distinctives. Nous sommes néanmoins confrontés à une difficulté: ces gestes de manipulation d'un contenu numérique sont en constante évolution et dépendent des dispositifs. (BOUCHARDON, 2011, p.38)

Ao usar o lápis, a máquina de escrever, o computador, o *notebook* e os dispositivos móveis, os dedos e a mão do sujeito se posicionam e se movimentam de forma diferenciada. Ainda é possível destacar o gesto antes do lápis, quando a grafia acontecia nas pedras. Todos os suportes apresentam suas formas de movimentar a mão e sofrem modificações constantes a cada dispositivo, ainda que este seja lançado no mesmo ano do outro dispositivo.

Arena (2015b, p. 58), ao tratar dessa diferença nos gestos, explica que:

Tanto os movimentos dos dedos para a composição do traçado cursivo quanto o toque das pontas dos dedos sobre os teclados, não consistem senão em atos culturais criados pelo homem em suas relações com as criações tecnológicas, e, por essa razão, permanecem como atos que representam uma época e seus instrumentos, ou como atos predominantes em determinadas esferas da vida social.

Isso é o que se pode perceber quando se verifica o movimento utilizado na leitura de um papiro. Naquele tempo, como mencionado anteriormente, o leitor segurava o rolo com as duas mãos. Com o livro, o leitor, em alguns momentos como o de virar a página, também precisa das duas mãos. Já com o *notebook*, *smartphone* e *tablet*, os momentos de leitura não exigem as duas mãos, como se verifica nas imagens das crianças.

Outro ponto que merece destaque é a fala de **Murilo (2º ano)** quando diz: “*Com a internet conseguimos ir lendo, lendo, lendo mais.*”. O que ele quer dizer é que o leitor, utilizando a *web*, tem fácil acesso às informações e elas são instantâneas, de modo que ele pode ler mais. Os sujeitos privados do acesso a suportes físicos como livros podem encontrar certa dificuldade para realizar o *hipertexto* com outro suporte físico. Além disto, o suporte físico exige que o leitor tenha conhecimento de onde encontrar determinada informação. O suporte digital com acesso a *web* tem a possibilidade da ferramenta de busca que o próprio indexador de conteúdo pesquisará e fornecerá resultados com base nas palavras-chaves indicadas. Essa ferramenta também possibilita que o leitor se depare com informações que não correspondem ao que o leitor deseja e também exige do leitor a criticidade para não ser induzido a uma formação de opinião que possa ser prejudicial a ele. Desta forma, a *web* possibilita que determinados leitores tenham acesso a mais informação e necessita da posição responsiva para selecionar o mais adequado.

Ainda que possamos ver grandes benefícios das tecnologias nas nossas vidas, Cohen e Schmidt (2014) destacam que ainda existirão dificuldades no mundo físico. As diferentes formas de pensar das pessoas, maiores oportunidades e ações políticas poderão contribuir para o acesso de mais informações e recursos na resolução desses problemas. Nestas condições, a

tecnologia caminha no sentido de trazer contribuições para as dificuldades ou necessidades do homem. O ponto que foi destacado por **Murilo (2º ano)** diz respeito à facilidade no acesso às informações. No entanto, **Sofia (3º ano)**, quando diz: “*No filme é um pouco curto e também tem algumas partes. No livro é mais comprido.*”, apresenta as dificuldades encontradas nas histórias apresentadas em filmes e livros. Pelo fato de o filme ter certa limitação de tempo e a necessidade de ajuste para alcançar o telespectador, a história sofre modificação, sendo reduzida em comparação com a história apresentada no livro. Outro ponto destacado por ela é a pesquisa que era feita enquanto se lia o livro. O primeiro ponto ainda se refere, dependendo dos olhos de quem vê, a uma imperfeição; no entanto, existem as facilidades da *web*, que permitem ao leitor recorrer a outras fontes para solucionar suas dúvidas.

Possibilito uma reflexão por parte das crianças quando pergunto: “*Olha só quantas coisas que a internet nos traz que melhorou, mas, só porque existe internet, vamos parar de ler os livros?*”. O que desejo deixar claro é que a proposta desta tese não é a de retirar os livros da sala de aula e no lugar deles colocar os suportes digitais. Na verdade, o intuito é mostrar que existem suportes diferenciados para cada proposta e que, dentre as possibilidades, está a introdução das novas tecnologias como uma forma de atrelar os instrumentos usados na rotina fora da escola com os de dentro da escola. Deste modo, acrescenta-se um suporte que esteja presente no cronotopo das crianças de hoje, uma vez que as informações são processadas diferentemente comparadas com as das crianças de outrora, como também afirmam Arena e Arena (2016, p. 261)

[...] visão de que para ler há novos gestos que não eliminam os anteriores, mas passam a constituir uma nova sintaxe discursiva impossível de ser ignorada. O ato de ler, como o de escrever, na relação com os aplicativos, telas, gêneros e suportes em dispositivos digitais alcança as fronteiras delineadas pelo tempo e rompe como sempre fez o homem em sua história.

Balzan (1994) também discute como pode ser a introdução dos suportes digitais na escola. Para o autor, restringir o ensino apenas ao uso das tecnologias não é o caminho correto, pois há a necessidade do contato com o humano e, neste caso, o desafio é fazer com que os professores saibam incorporar este material na sala de aula. Para Moran, (2000) a ponte entre o presencial e virtual amplia as possibilidades de atuação, mas a tecnologia por si só não garante que o sujeito aprenderá. Portanto, não é a simples inserção dos dispositivos digitais que formará crianças leitoras; o professor é o sujeito com maior conhecimento que ensina os atos necessários para a leitura.

Os instrumentos digitais são utilizados na casa das crianças como uma forma de entretenimento, não com a intenção de aprender a ler. Na escola, os aplicativos digitais poderiam ser uma ferramenta para o ensino dos atos de ler os diferentes gêneros. **Murilo (2º ano)**, com suas palavras: “*O celular é um tipo número dois que antes ninguém sabia e agora tem.*”, tenta dizer aquilo que, de forma mais fundamentada, afirmam Arena e Arena (2016), ou seja, que o uso do celular, que era restrito a uma minoria, com o passar do tempo, tornou-se comum no cotidiano dos sujeitos. O acesso a esses dispositivos tem se ampliado continuamente. Atualmente, o celular não é apenas um telefone móvel, que faz chamada e envia mensagens, mas um dispositivo com múltiplas funções.

Prensky (2001) destaca, com convicção, os motivos pelos quais existem as dificuldades no ambiente escolar. Em suas palavras: “Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas às quais nosso sistema educacional foi projetado para ensinar.”¹² (PRENSKY, 2001, p.1). É evidente que, enquanto professores, sabemos que os problemas não se devem apenas a esse fator, mas é importante considerar esse motivo para que a educação caminhe da melhor forma. Muitos professores das escolas podem ser considerados como imigrantes digitais, ou seja, “[...] são pessoas que não nasceram digitais e que não vivem uma vida digital de maneira substancial, mas estão encontrando seu caminho no mundo digital.” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 47). Aos poucos, os professores estão se habituando ao uso das novas tecnologias. A pandemia da Covid-19 mostrou claramente como tiveram de modificar a forma de ensinar em um curto período de tempo. Muitos deles, interessados em dialogar com as crianças por meio da tela, buscaram por novas formas de edição de vídeos e outras propostas de atividades que se encaixassem melhor neste suporte. No entanto, quando ocorrer a volta ao espaço escolar, possivelmente voltarão a suas antigas formas de ensinar porque, a depender do contexto, existe o fato de a escola não possuir suportes digitais com acesso à *internet*, o que leva os professores a não utilizar este suporte para o ensino dos atos de leitura. Porém a escola está lidando com a criança nativa digital, ou seja,

É uma pessoa nascida na era digital (depois de 1980), que tem acesso às tecnologias digitais da rede e a grandes habilidades e conhecimentos de computação. Os nativos digitais compartilham uma cultura global comum que não é rigidamente definida pela idade, mas por alguns atributos e

¹² Trecho original da citação: “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach.” (PRENSKY, 2001, p.1).

experiências relacionadas a como eles interagem com as tecnologias da informação, com a própria informação, um com o outro e com pessoas e instituições. (PALFREY; GASSER, 2011, p.324).

Quando se discute sobre os nativos digitais, o que se leva em consideração sobre defini-los como digitais é o fato de terem crescido com a tecnologia, cercado de dispositivos digitais e passarem boa parte do tempo utilizando essas tecnologias (PRENSKY, 2001). Sobre os gostos destes nativos, Moran (2000, p. 20-21) explica que,

Adoram as pesquisas sincrônicas, as que acontecem em tempo real e que oferecem respostas quase instantâneas. Os meios de comunicação, principalmente a televisão, vêm nos acostumando a receber tudo mastigado, em curtas sínteses e com respostas fáceis. O acesso às redes eletrônicas também estimula a busca on-line da informação desejada. É uma situação nova no aprendizado. Todavia, a avidez por respostas rápidas, muitas vezes, leva-nos a conclusões previsíveis, a não aprofundar a significação dos resultados obtidos, a acumular mais quantidade do que qualidade de informação, que não chega a transformar-se em conhecimento efetivo.

A definição trazida pelos autores está relacionada com a faixa etária das crianças participantes da pesquisa. As crianças apresentam certo conhecimento de como manipular alguns dos suportes, mais especificamente aqueles com que têm maior contato; por exemplo, o celular, e também de *sites* que estão habituados a visitar, como o *Youtube*. Não foi necessário ensinar a eles como manusear o *touchpad* do *notebook* ou o *touchscreen* do *tablet*, porque todos sabiam como funcionava.

O suporte digital trouxe a materialidade no que se refere à tela, mas também um suporte imaterial, que seria o texto, cuja página não pode ser manuseada na tela. No entanto, ainda que não haja o toque na página visualizada na tela, este mesmo suporte cria condições para que o leitor imprima e assim o manuseie, sendo, portanto, a tela, seu ponto de partida e garantindo sua circulação em áreas em que apenas a tela seria inviável (ARENA, 2015a). O que acontece na escola é apenas a exploração do impresso, sem que a criança tenha acesso a seu ponto de partida. A depender do suporte, aprender a usá-lo não seria o problema para impedir que isto aconteça.

Muitos professores acreditam que, por terem aprendido de determinada forma, as crianças de hoje também alcançarão sucesso seguindo a mesma fórmula. No entanto, os alunos são outros, são de outra geração e vivem em contexto diferente. Dessa forma, as crianças do século XXI são nativas digitais, que constituem e se constituem em/por/nas práticas sociais características dos ambientes virtuais (PRENSKY, 2001). No entanto, as políticas educacionais e a infraestrutura do sistema educacional e das escolas distanciam-se

dessas práticas. Historicamente, pode-se ver que os suportes digitais chegavam à escola, mas não à sala de aula, possivelmente pelos custos de trazer e manter este equipamento, pela necessidade de maior espaço no ambiente, no caso dos desktops, ou pelo desejo de controlar a atenção das crianças naquilo que o professor planejava. Porém, as novas gerações não precisam ser privadas de utilizar os suportes digitais, e a escola não deve ser um ambiente marginalizado daquilo que a sociedade propõe fora deste espaço. No caso desta pesquisa, a escola não deve impedir a criança de apreender os atos de leitura utilizando a *web*.

O sujeito carrega as marcas dos fatos que aconteceram com ele no passado assim como o espaço carrega indícios do tempo histórico condensados nele (BAKHTIN, 2010a). Desta maneira, o professor carregará as marcas daquilo que viveu anteriormente, podendo ser uma época em que o suporte digital não existia e, portanto, viu este suporte nascer e caminhar, mas também viveu períodos sem ele. A criança de hoje e as participantes do projeto nasceram em um período em que este suporte estava implementado e com grande aceitação; assim, viram onde este suporte era utilizado e carregam esta história com elas. Ainda que a criança e o professor possam compartilhar o mesmo espaço físico, carregam inícios de tempos diferentes que caracterizam suas formas de pensar e utilizar os suportes nas suas atividades diárias. No encontro entre professor e criança, há um novo encontro fora do espaço físico, e o momento em que isto acontece, em um novo lugar, um novo modo e espaço onde os sujeitos se relacionam, foi caracterizado como cronotopo para Bakhtin, em que cada sujeito carrega sua história e se altera neste diálogo, havendo o encontro com o passado que determina o presente e direciona o futuro (BAKHTIN, 2010a).

Tendo as crianças como o público-alvo da escola, faz-se necessário esse encontro do professor com a criança na relação com o uso do suporte digital no ambiente escolar para que este espaço se adapte ao que as crianças trazem de história e o professor crie algumas situações de aprendizagem condizentes com o contexto em que vivem para que tenham maior sentido para a criança e aproximação com a realidade. Para Prensky (2001, p. 6), “[...] se os educadores de imigrantes digitais realmente quiserem alcançar os nativos digitais - ou seja, todos os seus alunos - eles terão que mudar.”¹³. A escola não deve marginalizar a criança do tempo e do espaço em que ela nasceu; deste modo, o suporte digital deve estar presente na escola e nas atividades de ensino. Considera-se que a *web* também pode ser um suporte possível com e no qual as crianças, inicialmente com a presença do sujeito com maior

¹³ Trecho original da citação “So if Digital Immigrant educators really want to reach Digital Natives – i.e. all their students – they will have to change” (PRENSKY, 2001, p. 6).

conhecimento, possam aprender os atos necessários para realizar a leitura, no sentido de dialogar com o *outro*, com compreensão, com o escrito.

As discussões apresentadas demonstraram a evolução dos suportes para a leitura e suas características e as limitações com relação ao movimento necessário para as mãos e a liberdade do leitor de fazer novas consultas. Essas limitações diminuíram conforme a evolução do suporte. O objetivo desta seção não é desmerecer ou valorizar um suporte ou outro. A ideia primordial é a de considerar que existem diversos suportes que possibilitam diferentes metodologias e conhecimentos para o ensino da leitura. Há de se reconhecer as limitações que o papiro e o livro apresentam e que não são as dos suportes digitais, como foi discutido até o momento. A criança do século XXI, conforme já foi discutido, é a criança que tem seu cronotopo digital. Por estarem inseridas neste contexto desde que nasceram, o uso e as habilidades são maiores que as dos adultos, que tiveram este contato quando já tinham mais idade. Partindo deste pressuposto, por que marginalizá-las daquilo que usam habitualmente? Por que não utilizar e ensinar as crianças a lerem neste suporte nos mais diferentes gêneros discursivos? Assim, há de se considerar o uso deste suporte porque ele está presente no cotidiano das crianças e possibilita uma maior liberdade do leitor em buscar informações de forma instantânea, de modo a contribuir para a tomada de posição dos leitores. A próxima seção apresentará uma discussão sobre o ensino dos atos de leitura em gêneros discursivos utilizando a *web*.

4. RELAÇÕES ENTRE OS INTERLOCUTORES E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Na seção anterior, trouxe discussões sobre o eixo *Temático leitura e seus suportes através dos tempos*, que abordou o desenvolvimento dos suportes de leitura até a chegada dos suportes digitais que utilizam a *web*. Estas discussões apresentaram que o suporte digital está dentro do cronotopo das crianças nativas digitais e, diante deste fato, a escola precisa considerar este suporte como possibilidade também para o ensino dos atos de leitura. Quando se discute o ato de ler, considera-se que os enunciados lidos se organizam por seus estilos. Esta organização precisa ser considerada nos atos de leitura e será discutida nesta seção.

O sujeito, ao nascer, está inserido em um contexto carregado de palavras do *outro*. Essas palavras são organizadas em enunciados. Bakhtin (2010a; 2010b; 2016) afirma que o emprego da língua acontece por meio de enunciados que elaboram “[...] tipos relativamente estáveis [...], os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12). É possível afirmar, com base em Bakhtin (2010a; 2010b; 2016) que existe uma grande heterogeneidade na questão dos gêneros, que são classificados em primários e secundários. A diferença entre eles se baseia nas condições de convívio social às quais são aplicados, sendo os primários de ordem mais simples, e os secundários, utilizados em situações mais complexas, desenvolvidas e organizadas.

Sobre os tipos relativamente estáveis, a ideia que se traz são os estilos empregados nos enunciados. De acordo com Bakhtin (2010a; 2010b; 2016) o estilo é um elemento que integra o gênero e que, a depender do gênero, adquire forma consagrada de modo a não permitir que ocorra de qualquer forma a interferência do estilo individual do autor. Ao conhecer o gênero, o leitor consegue compreender melhor o discurso do autor uma vez que, neste encontro, ele sabe como este discurso foi moldado naquele momento. Nas palavras de Bakhtin (2016, p. 41), ainda é possível acrescentar que

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso.

Nessas condições, o autor moldará o que ele quer que o *outro* compreenda sua atividade da forma como ele compreende a organização que o gênero apresenta. As escolhas do autor sobre qual estilo empregará relacionam-se com o destinatário do texto, ou seja, seu

ouvinte. O estilo individual aqui citado se refere ao fato de se considerar o gênero como relativamente estável, isto é, o gênero apresenta sua estrutura, mas pode sofrer algumas modificações que fazem referência a como o autor quer organizar sua atividade. Os estilos e o cronotopo também possibilitam a criação de novos gêneros. Todorov (2009) explica que, com o passar do tempo, tem-se a ideia de que os gêneros discursivos estão deixando de existir, mas o que se quer dizer é que eles estão sendo substituídos por outros, porque a origem de um gênero novo é a transformação de outros gêneros antigos. Pode-se citar como exemplo a carta que gradativamente vem sendo substituída pelo e-mail ou mensagens instantâneas.

Para que o leitor compreenda o discurso do autor, é necessário que ele também compreenda as formas relativamente estáveis pelas quais o encontro com a linguagem e a atividade humana do leitor aconteceu e, portanto, que compreenda o encontro entre o gênero e a atividade humana. Ainda que diferentes documentos e materiais didáticos apresentem a necessidade de trabalhar com os gêneros na sala de aula, o que se verifica é que os professores têm dificuldade em compreender como a linguagem se organiza no texto e em explicar a estilística dele, de modo que raramente o fazem e recorrem ao ensino apenas da gramática pura (BAKHTIN, 2013). Além disso, o que acontece é o trabalho sem relacionar com as esferas da vida do sujeito e as funcionalidades que o gênero tem em determinada atividade humana. Faraco (2009, p. 126) explica que “[...] se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma.”. Deste modo, o trabalho com os gêneros está relacionado com as atividades humanas, e esta relação contribui para entender as enunciações. Na escola observada, não se pode afirmar que os professores faziam isso, porque eles não foram o foco da pesquisa realizada e, assim, observados. Algumas crianças demonstraram desconhecer os gêneros que escolheram, portanto foi desenvolvido nas situações de ensino dos atos de leitura o ensino das características relativamente estáveis que os gêneros discursivos apresentam.

É importante destacar que o objetivo principal era de que as crianças aprendessem a ler utilizando a *web*. O caminho dessa aprendizagem era por meio dos gêneros, uma vez que, para Bakhtin (2010a), o texto possui dois polos: aquele que reflete uma série de elementos técnicos e finalidades que se adéquam a sua situação e o que é característica de autoria do texto. Desta forma, compreender a estrutura do gênero traria contribuições para os atos das crianças na compreensão do texto. O conhecimento profundo e a escrita não eram os objetivos principais. Neste sentido, foram trabalhadas apenas as características dos gêneros presentes

nas enunciações dos textos escolhidas pelas crianças para que pudessem compreender o texto disponível na *web*.

4.1.O gênero carta

Bakhtin (2010a, p. 262) afirma que “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”. Diante desta diversidade, as crianças fizeram suas escolhas dos gêneros que desejavam ler. Foi necessário que eu desse alguns exemplos, porque elas desconheciam o que eram os gêneros discursivos e, ainda que com muitos exemplos, muitas das crianças se limitaram a escolher com base nos primeiros exemplos mencionados. Na situação apresentada abaixo, **Alcione (2º ano)** escolheu o gênero carta que foi retirada da internet por meio de pesquisa neste suporte realizada por ela. Para esta leitura ser significativa, era importante conhecer a forma pela qual o autor organizou seu discurso e, conseqüentemente, conhecer algumas das características do gênero carta:

Adriana: Lembra que eu te disse que cada gênero a gente lê de um jeito. É assim com a carta e precisamos saber algumas coisas para ler uma carta. A primeira delas é que, quando a gente escreve uma carta, temos que saber de onde veio a carta, a cidade. Outra coisa é a data, mês e ano, quando foi escrita a carta, porque, quando escrevemos uma carta, ela pode demorar para chegar, por isso é bom saber quando ela foi escrita e também porque quando guardamos a carta e lemos outra vez em outro dia, sabemos exatamente quando ela foi escrita. Por isso, escrevemos o dia, mês e ano. Outra coisa é para quem é esta carta. Escrevemos pensando em alguém, então precisamos escrever para quem ela é. E quem vai receber a carta, tem que saber quem mandou a carta, então no final tem que escrever quem escreveu a carta. Lembra que falamos que a carta começa com uma cidade, que cidade é esta?

Alcione (2º ano): Flo ri o nópolis.

Adriana: É uma cidade de Santa Catarina, chamada Florianópolis. Ela foi escrita em um dia, mês e ano.

Alcione (2º ano): Dia 18.

Adriana: E o mês? Quais meses temos no ano?

Alcione (2º ano): Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro.

Adriana: E qual foi o mês?

Alcione (2º ano): Dezembro.

Adriana: Depois? Estamos em qual ano?

Alcione (2º ano): 2018.

Adriana: E este é 2018?

Alcione (2º ano): Não.

Adriana: Qual é?

Alcione (2º ano): 2010.

Adriana: E essa carta era para alguém.

Alcione (2º ano): Cecília.

Adriana: Isso, antes ele escreveu querida para mostrar a aproximação que ele tem com a Cecília. E me parece que foi outra pessoa que escreveu.

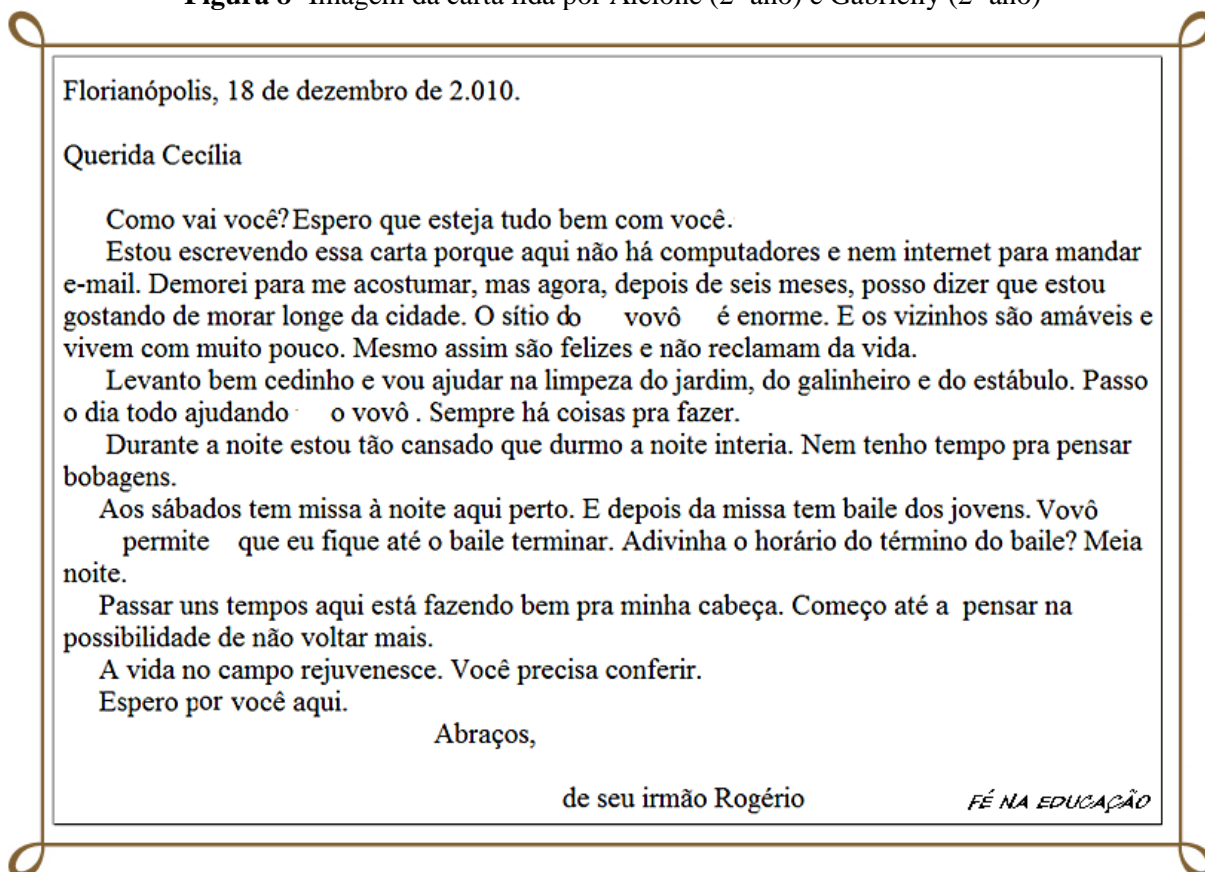
Alcione (2º ano): Rogério.

Adriana: Isso. Foi o Rogério, e ele é o quê de Cecília? Ele é parente, pode ser pai, mãe tio, tia, ...

Alcione (2º ano): Irmão.

Adriana: Isso. Ele está escrevendo uma carta para a irmã dele, Cecília. O que será que ele está escrevendo para a irmã dele? (DIÁLOGO, 26.04.2019).

Figura 8- Imagem da carta lida por Alcione (2º ano) e Gabrielly (2º ano)



Fonte: <http://fenaeduca.blogspot.com/2011/11/modelos-de-cartas.html>

Esta carta foi selecionada por **Alcione (2º ano)** em uma página da *web*. Expliquei algumas das características que este gênero apresenta para que a interlocutora pudesse compreender como o autor organizou seu discurso, assim como o porquê e como as informações estão organizadas nesse texto. O foco, nesse momento, foi entender a estrutura deste gênero nesta atividade humana do autor, não a forma de escrita coloquial ou culta, mas em dizer que, nessa carta, o autor apresentou um cabeçalho com informações comumente usadas: cidade, data, a quem se dirige a carta utilizando, em alguns momentos, uma forma de tratamento; e um desfecho como a despedida e assinatura.

Alcione (2º ano), num primeiro momento, oraliza, de forma pausada para responder ao questionamento, de modo a demonstrar que estava decodificando o escrito. Em algumas perguntas feitas por mim, por exemplo, “*E o mês? Quais meses temos no ano?*”, “*Depois, qual é o ano? Estamos em qual ano?*” e “*E para quem é a carta? Qual nome está escrito?*” a interlocutora não respondeu verbalmente após a primeira pergunta deste encontro dialógico, necessitando de outras perguntas para encontrar a informação dentro da carta. Além disto, em cada afirmação, a interlocutora voltou diversas vezes para o texto para então responder. Os motivos disso é que se torna difícil ao leitor compreender o texto quando o decodifica, situação discutida nesta tese.

Essas perguntas tinham a intenção de apresentar a característica da carta. Kaufman e Rodrigues (1995, p. 37) discutem as características que este gênero apresenta:

[...] uma estrutura que se reflete claramente em sua organização espacial, cujos componentes são os seguintes: cabeçalho, que estabelece o lugar e o tempo da produção, os dados do destinatário e a forma de tratamento empregada para estabelecer o contato: o corpo, parte do texto em que se desenvolve a mensagem, e a despedida, que inclui a saudação e a assinatura, através da qual se introduz o autor no texto. O grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica (empregador em relação ao empregado, diretor em relação ao aluno, etc.) impõe-se o estilo formal.

Alcione (2º ano) traz alguns destes elementos quando diz: Florianópolis, 18, dezembro, 2010, Cecília e Rogério. O diálogo estabelecido entre as interlocutoras e a carta lida cria condições para que a interlocutora compreenda o discurso do autor ao também compreender as características relativamente estáveis que foram utilizadas pelo escritor. **Gabrielly (2º ano)** escolheu a mesma carta quando também fez a pesquisa na *web*. No excerto abaixo, é possível verificar as compreensões que a interlocutora teve sobre este gênero:

Adriana: A carta a gente lê de um jeito. Para isto, precisamos saber de algumas coisas sobre a carta. Para que serve uma carta?

Gabrielly (2º ano): Para jogar, tipo aquelas cartas lá, e também serve para fazer cartões de convite.

Adriana: E a gente faz o que com aquele convite ou carta? É para a gente? Você dá para alguém?

Gabrielly (2º ano): Tipo a gente faz um montão de convite de carta e a gente entrega para as pessoas para elas lerem.

Adriana: Isso, é exatamente isto que você falou, a gente escreve a carta e também o convite para alguém. Esse daqui não é um convite, é uma carta que alguém está escrevendo para contar algo que está acontecendo. Tem algumas coisas importantes que tem que ter na carta. A primeira é que quem recebe a carta quer saber de onde você escreveu. Onde é aqui?

Gabrielly (2º ano): São Paulo. São Bernardo.

Adriana: São Bernardo, no estado de São Paulo, Brasil. Se quiser, pode escrever só São Bernardo. Outra coisa é quando a gente escreveu a carta porque pode ser que o carteiro demore de entregar. Tem vez que é rápido, tem vez que demora. O carteiro pode estar em greve, aí demora. Por isso colocamos a data para saber quando ela foi escrita, certo? Outra coisa muito importante é para quem é a carta. Se a gente manda para alguém, temos que saber quem é esta pessoa. Então tem que ter o nome desta pessoa. Tem que ter o que você quer falar e quem escreveu a carta. Então são duas pessoas, para quem é a carta e quem escreveu. Então vamos ver como foi feita esta carta.

[leitura]

Adriana: Temos aqui uma primeira informação.

Gabrielly (2º ano): A cidade.

Adriana: Isso, aqui está a cidade.

Gabrielly (2º ano): Florianópolis.

Adriana: Outra informação?

Gabrielly (2º ano): O dia, o mês e o ano. 18 de dezembro de ..., eu não sei este ano.

Adriana: 2010. É que tem um pontinho. E depois, temos o quê?

Gabrielly (2º ano): O nome da pessoa que vai fazer a carta.

Adriana: O nome para quem vai escrever a carta.

Gabrielly (2º ano): Querida Cecília.

Adriana: O nome é qual?

Gabrielly (2º ano): Cecília.

Adriana: O querida é uma forma de tratar essa pessoa, aqui ele escreveu querida. Aqui tem a informação. Aqui por fim o que é que tem? A pessoa se despediu como?

Gabrielly (2º ano): Um abraço

Adriana: Abraço e depois quem é que escreveu a carta?

Gabrielly (2º ano): Rogério, o irmão dela.

Adriana: Isso, exatamente. Ficou mais fácil de ler a carta sabendo de tudo isso?

[**Gabrielly (2º ano)** balança a cabeça no sentido de sim]

Adriana: Quem escreveu a carta?

Gabrielly (2º ano): Rogério.

Adriana: Isso, então temos que ver o que o Rogério quer falar. Começou a carta falando algumas coisas. O que foi que ele disse?

Gabrielly (2º ano): Como vai você, espero que esteja tudo bem com você.

Adriana: Perguntou como que estava a pessoa né? Porque ele não vai chegar falando tudo. Ele já chegou perguntando: Oi, tudo bem? E ele não sabe a resposta, por isso que ela falou eu espero que esteja tudo bem. (DIÁLOGO, 26.04.18).

Quando pergunto a **Gabrielly (2º ano)** para que servem as cartas, a interlocutora traz duas funções da palavra: carta no sentido do objeto utilizado em jogos e, portanto, utilizada para jogar, e cartão de aniversário, portanto utilizada para convidar. As definições trazidas por ela relacionam-se com aquilo que está habituada a ver. Atualmente, dificilmente alguém envia

uma carta para se comunicar com outra pessoa como acontecia antigamente. Essa versão de carta passou a ser substituída por e-mail ou mensagens instantâneas. Hoje em dia, só é usada, por exemplo, para comunicação com pessoas que cumprem detenção em presídio, porque não se pode usar o suporte digital nestes ambientes, ou em situações em que organizações enviam comunicados às pessoas. O caso da interlocutora não se encaixa em nenhuma dessas opções. Apesar disso, fez a opção pela leitura das cartas, para conhecer este gênero.

Quando eu perguntei “*Para que serve uma carta?*” tinha a intenção de fazer com que a interlocutora refletisse sobre a função social que a carta tem, mas, de imediato, as interpretações foram outras. O gênero carrega as construções culturais de seu espaço e as funções que se encaixam aos propósitos e estilo do ambiente social e apresentam uma função social. Miller (1994) costuma chamar o gênero como artefato cultural no sentido de convidar as pessoas para o olharem como um produto particular que se encaixa em situações sociais particulares. Com novas perguntas, **Gabrielly (2º ano)** e eu dialogamos sobre a função que a carta tem para a comunicação.

Expliquei as características que o gênero geralmente apresenta antes de a interlocutora ler a carta para que, quando ela fizesse a leitura, tivesse seu olhar direcionado a estas informações. Entre as explicações dadas, discutimos a data e o endereço. No diálogo, essas informações são relevantes para que o leitor compreenda em qual tempo e espaço foi escrita a carta, e assim “[...] delimitam lugares e momentos particulares da história dos sujeitos e da cultura.” (CAMARGO, 2011, p. 19).

Na situação, a interlocutora identificou, em um diálogo comigo, as informações na carta. Algumas explicações foram discutidas, a exemplo do número 2010 estar escrito na carta com um ponto, 2.010, e existir o pronome de tratamento querida antes do nome do destinatário da carta. Ao final do excerto, **Gabrielly (2º ano)** disse que compreender a estrutura da carta contribuiu para tomar uma posição responsiva com relação ao que leu. Com a apropriação do gênero, o leitor cria condições para compreender as intenções do autor ao escrever a carta e se posicionar, como se pode ver no próximo excerto.

Na situação, após a leitura de outros gêneros, **Emilly (1º ano)** também fez a escolha pela leitura de cartas e fez a seleção ao fazer a busca na *web*.

Adriana: Você percebeu que tem algumas coisas importantes nesta carta? Querem dizer o quê?

Emilly (1º ano): É que, de noite, os adolescentes ficam conversando até alta madrugada e ela e a família dela não conseguem dormir. O nome dela é Ludmila Garcia e ela fez essa carta em 10 de fevereiro de 2007.

Adriana: Onde será que ela escreveu esta carta? Estava em algum lugar?

Emilly (1º ano): Condomínio residencial Pirapora.

Adriana: E a gente faz uma carta para quem? Para a gente?

Emilly (1º ano): Não, para mostrar pra o síndico.

Adriana: Ah, então essa carta era para quem?

Emilly (1º ano): Para o síndico.

Adriana: Será que era para o síndico?

Emilly (1º ano): É, vai mostrar para o síndico para mostrar em outro lugar.

Adriana: Para ele mostrar para as outras pessoas?

Emilly (1º ano): É.

Adriana: Pode ser também.

Emilly (1º ano): Para mostrar para os adolescentes.

Adriana: Pode ser também. Aqui, ó, nesta estrutura de carta, ele colocou algo aqui, Cruz do Alto.

Emilly (1º ano): Cruz do alto.

Adriana: O que será?

Emilly (1º ano): Pesquisa. Será que não era a marca do papel? O que está mostrando aqui? Estou lendo aqui, está mostrando um caminho.

Adriana: Caminho [...]

Está falando também que é uma música, mas acho que eles não colocariam isso no comecinho de uma carta né?

Emilly (1º ano): Eu acho que poderia ser uma música de reclamação de uma carta.

Adriana: É, mas eu acho que quando ela escreve isso e depois coloca a data, ela quer dizer outra coisa.

Emilly (1º ano): Eu acho que era o lugar.

Adriana: O lugar.

Emilly (1º ano): O lugar que ela morava. 10 de fevereiro de 2007.

Adriana: Isso mesmo. Então é a cidade.

Emilly (1º ano): Ela fez a carta em 10 de fevereiro de 2007.

Adriana: Isso e essa cidade é o lugar que ela está neste dia, para as pessoas saberem onde ela está.

Emilly (1º ano): É. É cidade e data.

Adriana: E aqui, ao condomínio residencial Pirapora. Então ela está mandando a carta para quem, quando escreve ao?

Emilly (1º ano): Mas como ela vai mandar a carta para o condomínio?

Adriana: Para todas as pessoas que moram lá?

Emilly (1º ano): Ah ela não iria fazer tudo isso de carta não.

Adriana: Ah, mas ela pode fazer uma e tirar cópia.

Emilly (1º ano): Não, mas eu acho que ela vai entregar a carta para o síndico e mostrar a carta para todo mundo e entregar a conversa dos adolescentes.

Adriana: Sim, pode ser, faz sentido. Ela começa a carta de uma forma bonita, “prezados senhores”. Então quando escrevemos uma carta, você disse que precisamos colocar algumas coisas: o lugar.

Emilly (1º ano): É, o lugar, o dia, o ano e o mês.

Adriana: Então, e ela colocou o nome para quem era a carta e chamou essas pessoas, prezados senhores.

Emilly (1º ano): Ela pode entregar para o porteiro, para entregar para o síndico e chamar eles de senhores.

Adriana: É uma opção também. Ela escreveu o que ela queria falar e terminou a carta como? Como podemos fazer isso?

Emilly (1º ano): Eu não sei.

Adriana: Como ela terminou nesta carta?

Emilly (1º ano): Para qualquer esclarecimento, sem mais, me coloco à disposição para maior esclarecimento.

Adriana: E depois?

Emilly (1º ano): Atenciosamente, Ludmila Garcia.

Adriana: Então, é isso, terminou assim.

Emilly (1º ano): Não é assim, que quero que troque de lugar os adolescentes. É assim: Olá, por favor, troque o lugar de encontro dos adolescentes até alta madrugada para que eu e minha família possamos descansar melhor. Agradecida. Ludmila.

Adriana: Isso, aqui ele terminou atenciosamente e você deu outra sugestão, agradecida. (DIÁLOGO, 22.10.18).

Figura 9- Imagem da carta lida por **Emilly (1º ano)**

Cruz do Alto, 10 de fevereiro de 2007.

Ao

Condomínio Residencial Pirapora

Prezados senhores,

Eu, Ludmila Garcia, moradora do apartamento 101, no térreo, venho solicitar que o banco de jardim situado a dez metros da minha residência seja transferido para os fundos do condomínio. Os adolescentes do prédio se reúnem no local e conversam até alta madrugada, perturbando minha tranquilidade e a de meus familiares.

Para que os jovens possam continuar com seu espaço de convívio, e para que minha família possa ter o merecido descanso, peço, portanto, que o banco seja colocado em lugar adequado, longe das unidades residenciais.

Sem mais, agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Ludmila Garcia

As perguntas e diálogos desenvolvidos por mim buscavam que **Emilly (1º ano)** estabelecesse interação com o *outro* e compreendesse o estilo que este gênero apresentou para organizar o discurso do autor. Desta forma, com a pergunta “*E a gente faz uma carta para quem? Para a gente?*”, **Emilly (1º ano)** apresentou o destinatário da carta. As discussões entre mim e ela tentaram compreender o que queria dizer “*Ao condomínio residencial Pirapora.*” escrito na carta porque, para **Emilly (1º ano)**, não seria possível enviar uma carta para todas as pessoas que moram neste residencial. Portanto, ela compreendeu que carta seria para o síndico, a pessoa que representa o condomínio, para que este transmita a informação contida na carta.

Com referência à “*Cruz do Alto.*”, após pesquisar sobre o que era, a interlocutora compreendeu que a carta necessitava do local onde era escrita; ao dizer “*10 de fevereiro de 2007.*”, ela compreendeu a necessidade da informação da data; e, ao dizer “*Para qualquer esclarecimento, sem mais, me coloco a disposição para maior esclarecimento e Atenciosamente, Ludmila Garcia.*”, compreendeu a necessidade do desfecho. Neste momento, apresentou uma posição sobre a carta: não concordou com a forma como foram escritos o conteúdo e o desfecho e, assim, propôs uma outra forma de dizer: “*Olá, por favor troque o lugar de encontro dos adolescentes até alta madrugada para que eu e minha família possamos descansar melhor. Agradecida. Ludmila.*”, **Emilly (1º ano)** não cita toda a estrutura que uma carta deve ter, mas neste posicionar, sabe que uma carta precisa de uma mensagem, do desfecho e do remetente.

Ponzio (2010b, p. 49) afirma que

A palavra sai, portanto, dos lugares do discurso que a tornam monológica, por mais dialogicizada que possa ser, e nos quais é levada em consideração apenas em relação à sua capacidade de reportar-se ao objeto e à sua utilidade em relação aos interesses comunicativos do sujeito. Em vez disso, a palavra entra no contexto que a configura, e a sua relação com esse não está mais em conformidade com o interesse, não está mais baseada no que ela diz, mas não como diz; o que importa não é o dizer, mas o dito, não o significado, mas o significante que se torna ele mesmo significativo; assume ele mesmo significatividade/significância, valor em si.

Na relação com o excerto, é possível verificar que as palavras de quem escreveu a carta saíram do papel para um encontro com as palavras de **Emilly (1º ano)**. Ela não ficou presa a cada palavra e se posicionou para que o texto fizesse sentido a ela. O *outro*, sujeito que escreveu a carta, fez o uso de certas palavras seguindo a estrutura do gênero carta para dizer o que pretendia e a forma como foi dita foi suficiente para que a interlocutora se

posicionasse e manifestasse sua opinião sobre como deveria ser a carta, com os mesmos sentidos que o autor apresentou, mas de outra forma, como **Emilly (1º ano)** acreditava que deveria ser. Na última fala da interlocutora, o que se propõe é uma nova forma de escrita da carta. Bakhtin (2010, p. 283) discute que

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Desta maneira, ao aprender as características do gênero, o sujeito passa a organizar melhor seu discurso porque aprende como se dá essa organização dentro da forma como ele quer que o *outro* o compreenda. Rojo e Cordeiro (2010), ao considerarem o gênero como instrumento, afirmam que ele é um instrumento potencializador das aprendizagens, porque permite explorar suas possibilidades, enriquecê-las e transformá-las. No caso, **Emilly (1º ano)** se apropriou da estrutura do gênero, mas fez uma escolha diferenciada de escrita. Bakhtin (2010a, p. 265) explica que “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.”. Ao trazer isto para o gênero carta, Camargo (2011, p. 19) afirma que “As cartas não são uma escrita fabricada, na medida em que se inserem na realidade cotidiana de quem as escreve e no cotidiano de quem as lê e recebe [...]” Portanto, elas trazem marcas do sujeito que as escreve e podem sofrer modificações por não serem uma produção e trazerem a individualidade do falante, discutida por Bakhtin (2010a). Ainda de acordo com o autor,

Quando melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação regular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010a, p. 285).

Na situação observada, a interlocutora trouxe espontaneamente a forma como ela escreveria a carta, de maneira mais breve, direta, informal e com alguns dos elementos que foram trabalhados como característicos de uma carta: o corpo e a despedida, demonstrando

que se apropriou de certas características do gênero e passou a empregar livremente sua individualidade com respeito àquilo que o estilo do gênero permite.

4.2.Os filmes legendados

Antes de ler a carta, **Emilly (1º ano)** optou por aprender a ler em outro gênero, o filme, como mostra o excerto abaixo:

Adriana: Qual gênero você gostaria de aprender a ler?

Emilly (1º ano): As coisas de letra de mão.

Adriana: O quê de letra de mão?

Emilly (1º ano): Os nomes, as cores, as letras.

Adriana: Mas a gente pode aprender a ler nomes em um lugar. O que você gostaria de ler? Podemos ler várias coisas, cartas, filmes, e-mail, jornal...

Emilly (1º ano): Filmes.

Adriana: Por que filmes?

Emilly (1º ano): Porque os filmes as letras passam muito rápido porque eu leio devagar.

Adriana: No filme não tem letra de mão, tem problema?

Emilly (1º ano): Não, porque eu quero aprender a ler, porque as cenas passam muito rápido. (DIÁLOGO, 30.04.18).

A pergunta feita à interlocutora se referia ao gênero que ela queria ler, mas **Emilly (1º ano)** traz marcas daquilo que tradicionalmente considera-se como fundamental para que a criança aprenda: a ler com letra de mão. Arena (2006) explica que muitos adultos compreendem que a criança que escreve com a letra de mão é a que sabe escrever e isso ensinam a elas. **Emilly (1º ano)** expõe claramente seu desejo de aprender a ler este tipo de letra para que se enquadre no reino dos letrados (ARENA, 2006). No entanto, os diferentes suportes, por exemplo, livros, anúncios e os inúmeros suportes digitais, não utilizam a forma manuscrita para transmitir as ideias dos autores. Portanto, aprender a traçar e a ler a letra manuscrita não significa que você sabe ler ou escrever, pois o que determina isto é a construção de sentidos (ARENA, 2006). A interlocutora expõe claramente o desejo que ela tem na sua última fala do excerto, “[...]eu quero aprender a ler [...]”. Então o que ela deve buscar não é o maior contato com a letra manuscrita, mas com os sentidos. Para isto, precisa aprender os atos que a ajudarão a dialogar com o autor pelo texto.

Mais à frente, na sua fala, faz associação com aquilo que a escola também trabalha como fundamental que a criança saiba: os nomes, as cores, as letras. Com novas perguntas e sugestões, ela fez a escolha por um que considerava ter dificuldade: filmes. Nesta escolha, sua dificuldade se enquadra em uma das características que este gênero apresenta: as informações

textuais são organizadas em diálogos que permanecem pouco tempo na tela. O sujeito que decodifica o que vê terá dificuldades para acompanhar o texto na tela diante do tempo que a transformação exige, mesmo para os mais experientes, nesta decodificação. No entanto, o pouco tempo que o texto permanece no suporte não significa que o leitor não terá condições de compreender o texto. Os avanços na organização do sistema gráfico, como por exemplo, o uso das letras maiúsculas e minúsculas são algumas das pistas que o leitor consegue retirar daquilo que vê para que possa utilizar de atos de leitura que contribuirão para assumir suas posições responsivas (ARENA, 2012). No caso da interlocutora, será necessário que ela aprenda esses atos para superar sua dificuldade.

Leonardo (1º ano) optou por assistir *O pequeno Nicolau*, filme dirigido por Laurent Tirard. A escolha dele se baseou nas sugestões que lhe apresentei. Ele também encontrou dificuldade com a forma como o texto está presente na tela, mas no caso dele, na presença de letras em caixa alta e baixa:

Adriana: O que você achou de ler o filme?

Leonardo (1º ano): Difícil.

Adriana: Por quê?

Leonardo (1º ano): É que não tem a letra maiúscula.

Adriana: Mas aprendemos a ler outra forma de letra. Na rua não tem só maiúscula, não é? No livro. (DIÁLOGO, 25.06.18)

A dificuldade apresentada por **Leonardo (1º ano)** relaciona-se com o fato de muitos livros de literatura infantil e também muitos professores apresentarem às crianças pequenas apenas a caixa alta, que o interlocutor chama de letra maiúscula, acreditando que teriam dificuldade de aprender as duas formas de escrita. Há professores que ainda acreditam que a aprendizagem da caixa baixa ocorre naturalmente e não há a necessidade de ensinar à criança na educação infantil. **Leonardo (1º ano)** não está na educação infantil, mas sente suas limitações na privação de ensino que teve em anos anteriores. Essa limitação não é necessária, pois a palavra escrita em ambas as caixas carrega uma configuração gráfica que tem melhor construção da língua escrita porque permite o leitor melhor reconhecimento, distinção dos traços e memória visual sem a necessidade de o leitor recorrer ao som para identificar a palavra (BAJARD; ARENA, 2015). O escrito no filme apresenta essa configuração de modo que permite ao leitor o rápido reconhecimento das palavras necessárias para o pouco tempo de permanência no suporte.

No excerto seguinte, em situação desenvolvida com **Eloisa (3º ano)** ao assistir Alice no País das Maravilhas, filme do diretor Tim Burton, a mesma dificuldade de leitura das legendas é apontada:

Eloisa (3º ano): Pro, está muito difícil de ler.

Adriana: Por quê?

Eloisa (3º ano): Porque está muito rápido.

Adriana: Mas você está conseguindo entender? Você me falou que ele gosta dela, não é?

Eloisa (3º ano): É, ele quer casar com ela. Não, ele não quer, a mãe está querendo e ela e só está entre ela e ele. O pai não sabe nadinha.

Adriana: O que aconteceu com o pai?

Eloisa (3º ano): Morreu.

Adriana: Agora, com isso que discutimos, vamos ver o que está acontecendo. (DIÁLOGO, 25.09.18).

Antes de tentar compreender o excerto, é importante considerar algumas características que se referem a legendas presentes nos filmes. Arena (2011, p.28) explica que

As legendas [...] nos filmes de ficção, não são como as que aparecem em documentários, com o ritmo de uma narração. São de outra natureza e velocidade porque reproduzem os diálogos entre personagens ou as letras de uma canção, com a adequação necessária para coincidência com os movimentos bucais.

Desta maneira, a depender do filme, do estilo que este apresenta e da situação que o personagem vive na trama, a velocidade do diálogo, a legenda pode sofrer variações. De modo geral, a legenda permanece cerca de três segundos na tela, de modo que se exigem do leitor alguns atos a serem explicados na próxima seção desta tese. O que se pode compreender é que

Durante a leitura de legendas, o espectador-leitor poderá, durante dois ou três segundos, praticar até doze fixações, com duração de 250 milésimos cada uma. Cada fixação capta informações, na velocidade e na abrangência das decisões tomadas pelo cérebro, no limite da finalidade de busca ou das experiências sobre a língua e sobre o tema: podem ser algumas letras, algumas palavras ou uma boa porção de sentido [...] (ARENA, 2011, p. 25).

Deste modo, com a pouca permanência do enunciado na tela, o leitor precisa colocar as informações que ele compreendeu e arriscar-se por meio de tomadas de posições. **Emilly (1º ano)** sabia que o gênero filme poderia contar com as legendas e sabia de sua dificuldade na leitura delas. O que ela queria era aprender a lê-las de forma mais rápida, com as técnicas que ela realizava. No caso, as de decodificação. No entanto, estas técnicas não a levariam à

superação de sua dificuldade, como se pode observar o que aconteceu com **Eloisa (3º ano)**. Ela queria aplicar as técnicas que aprendeu com sua professora, mas essas não a faziam compreender a trama porque não conseguia acompanhar a legenda. Dessa forma, dialogamos sobre um novo caminho, de ver o que ela compreendeu, de recapitulação daquilo que ela sabe sobre o que está lendo.

Além de o enunciado permanecer pouco tempo na tela, o filme apresenta um clímax que foi apresentado a **Emilly (1º ano)**, quando assistia ao filme *Coração de Tinta*, de Iain Softley, e **Leonardo (1º ano)**, quando assistia ao filme *Filhos do Paraíso*, de Majid Majidi. Eles escolheram este gênero após eu apresentar algumas opções de filmes para assistir:

Adriana: O que tem no filme?

Leonardo (1º ano): Não sei, legenda?

Adriana: Tem legenda sim. O filme conta uma história, nós vimos a do Pequeno Nicolau e Ali e sua irmã. Contavam histórias de crianças. O filme conta história e tem partes emocionantes? Qual parte foi?

Leonardo (1º ano): Quando os peixes curaram as bolhas do Ali.

Adriana: Você achou essa parte a mais legal?

Leonardo (1º ano): Aham.

Adriana: E qual parte você ficou na dúvida e querendo saber o que iria acontecer?

Leonardo (1º ano): A hora da corrida.

Adriana: A gente não sabia se ia chegar em primeiro ou terceiro. Essa parte é o clímax e todo filme tem essa parte e depois vai resolver a história. (DIÁLOGO, 24.09.18)

Adriana: Mas, lembra no final, ela disse assim: tudo que veio sem querer é para ir embora e tudo que estava era para voltar ao normal. Você percebeu que o filme conta a história de algo e tem o clímax, a parte mais interessante, talvez aquela hora em que ela leu o livro.

Emilly (1º ano): Foi muito legal.

Adriana: Aí você ficou pensando se ia voltar ao normal ou se a sombra ia dominar. Aquele foi o auge.

Emilly (1º ano): Até o meio eu achava que era sombra.

Adriana: Mas é sombra. Ah sim, é tipo a sombra que forma no sol.

Emilly (1º ano): Era a sombra, essa que quando a gente anda e fica maior. (DIÁLOGO, 10.09.18).

Entre outras características que o gênero filme apresenta, o clímax está presente como o ponto mais alto dos problemas da trama, havendo, no final, sua resolução. Costuma ser o ponto mais emocionante da trama, uma vez que se refere ao auge dos conflitos. No excerto, isso é apresentado aos dois interlocutores. No caso de **Leonardo (1º ano)**, dialoguei com ele utilizando aquilo que ele viu na trama para explicar o que é o clímax. No primeiro trecho, ao mencionar a parte emocionante, o que o interlocutor apresentou não se referia ao

clímax, mas a algo que o tocou na história. Isso se deve ao fato de eu não ter me expressado da melhor forma para que o interlocutor identificasse o clímax. Com uma nova pergunta, se pôde chegar à definição do clímax relacionada com a trama assistida. Na situação com **Emilly (1º ano)**, o clímax gerou um conflito por aquilo que ela entendia ser a obscuridade. No início, ela pensou ser apenas uma sombra provocada pelo corpo a depender de onde se encontrava a luz. No entanto, tratava-se de um conflito maior, do vilão Sombra, personagem que traria o mal e a crueldade e provocaria destruições.

4.3. Quem canta seus males espanta: o gênero música

Outro gênero trabalhado foi a música, escolhida por **Gabrielly (2º ano)**, como mostra o excerto abaixo:

Adriana: Você lembra o que me pediu?

Gabrielly (2º ano): Aham. Eu quero aprender CD, a música *Gosto de Você* do Gustavo Lima.

Adriana: A música quer nos passar alguma mensagem. Às vezes o autor quer nos mandar uma mensagem para alguém, dizer o que está sentindo. Tem algumas rimas também. Você sabe o que são?

Gabrielly (2º ano): E algo que repete só no final.

Adriana: É pode repetir no final, mas também quando o som é muito parecido.

Gabrielly (2º ano): Tipo: são e não.

Adriana: Isso. Essas têm o mesmo final, mas tem palavras como boca e moça que também rimam. A música também tem muitas rimas. Essa música tem um gênero, mas é o gênero musical, o sertanejo. (DIÁLOGO, 24.05.18).

Ao escolher o gênero discursivo música, também optou pelo gênero musical sertanejo com a música *Gosto de Você* cantada por Gustavo Lima. Trata-se do nome artístico do cantor sertanejo Nivaldo Batista Lima. Para melhor diálogo com o escrito, era necessário compreender a característica deste gênero. A música, que pode ser definida como “[...] ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido; conjunto ou corporação de músicos” (FERREIRA, 1999, p. 1384), é discutida por Heiland (2010), com base nas ideias de Fröbel. De acordo com os autores, este gênero contribui para as manifestações espontâneas da criança, uma vez que ela responde aos movimentos regulares, ordenados e rítmicos da música. (HEILAND, 2010).

Este gênero encontra-se disponível em vários lugares e situações da vida do sujeito e em diferentes situações da história. Fontes (1999, p. 6) afirma que “Não há como não ver, entre poesia e música uma intimidade que as irmana num passado remoto e que ecoa pela

modernidade” (FONTES, 1999). Presente no cotidiano dos sujeitos, compreender sua estrutura torna-se relevante, assim como a de outros gêneros,

Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] (BAKHTIN, 2010a, p. 264).

Os enunciados estão presentes em todas as formas de expressão dos sujeitos. Desta forma, a compreensão dos gêneros contribui para a comunicação. No caso da música, “Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa maneira” (TATIT, 1987, p. 06). Portanto, para melhor compreender o sujeito que canta, compreender as características do gênero é de extrema importância.

O gênero música é um gênero híbrido, ou seja, “[...] de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica); e que essas dimensões são inseparáveis, sob pena transformá-lo em outro gênero[...]. (COSTA, 2003, p. 18). Neste gênero, o leitor pode compreender, por exemplo, a estrutura escrita em estrofes e versos, a rima, métrica, sonoridade e ritmo. Na situação apresentada no excerto, **Gabrielly (2º ano)** destaca a rima em uma relação com aquilo que aprendeu em poesias ensinadas pela professora. Essa explicação não funcionaria com todas as possibilidades que a rima pode ter, assim foi necessário que dialogássemos com outras alternativas, como *boca e moça*.

4.4.O gênero contos de fadas

Alcione (2º ano) e **Gabrielly (2º ano)** fizeram a escolha pela leitura do gênero contos de fadas e selecionaram a história que desejavam ler quando apresentei a elas um livro que continha vários contos. Ambas optaram por Cinderela. As características próprias deste gênero foram trabalhadas com as crianças:

Adriana: Como os contos de fadas começam?

Alcione (2º ano): Era uma vez.

Adriana: Isso. E sempre contam histórias com finais bons ou ruins?

Alcione (2º ano): Bons, porque ela era muito boa.

Adriana: Isso, nos últimos tempos com felizes para sempre. Você se lembra da história da Cinderela? Já leu?

Alcione (2º ano): Não.

Adriana: No título diz Cinderela ou sapatinho de vidro. Essa versão da história conta sobre uma faxineira que queria ir a uma festa e não podia, aí veio uma fada que deixou ela ir para festa. Nesta festa, ela perdeu seu sapato em algum momento. O príncipe achou o sapato e procurava pela pessoa a quem o sapato servisse. Daí, vamos descobrir se ele achou ou não. (DIÁLOGO, 21.06.18).

Adriana: Você sabe para que serve a moral?

Gabrielly (2º ano): Não.

Adriana: Ela nos mostra o que a história quer que aprendamos com ela.

Adriana: Como começam os contos de fadas?

Gabrielly (2º ano): Era uma vez.

Adriana: E como termina?

Gabrielly (2º ano): Felizes para sempre.

Adriana: Aconteceu de verdade ou alguém inventou?

Gabrielly (2º ano): Alguém inventou. (DIÁLOGO, 09.03.18).

Adriana: Você lembra como era um conto de fadas?

Gabrielly (2º ano): Cinderela?

Adriana: Pode ser.

Gabrielly (2º ano): Era uma vez. Tem uns que começam era uma noite.

Adriana: São histórias de verdade?

Gabrielly (2º ano): Tem alguns que começam com há muitos anos atrás.

Adriana: Então me parece que nem sempre começam dizendo Era uma vez, mas trazem marcas de que são histórias que aconteceram no passado. (DIÁLOGO, 20.09.18).

Adriana: E eles contam histórias tristes ou felizes.

Alcione (2º ano): Algumas tristes ou felizes. DIÁLOGO, 29.11.18).

O encontro dialógico faz referência a algumas das características que o gênero conto de fadas têm. Tanto **Gabrielly (2º ano)** como **Alcione (2º ano)** observaram que os contos têm uma característica comum para começar: “era uma vez”, fazem referência a situações de ficção e terminam com “felizes para sempre”. Coelho (1987, p. 13), afirma que os contos de fadas

[...] têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. A efabulação básica do conto de fadas expressa os obstáculos ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

Ao discutir sobre as contribuições dos contos de fadas, Bettelheim (1979) afirma que os contos de fadas contribuem para que os leitores saibam da necessidade de enfrentar dificuldades e de experimentar aventuras maravilhosas. Portanto, trabalham com o inconsciente, de modo que constroem suas experiências internas sobre sua realidade e das

dificuldades que o futuro pode reservar e trazem contribuições para a formação dos sujeitos, que buscam na história as semelhanças com as situações na vida real, sejam elas situações vivenciadas, sejam situações que ainda vivenciarão, por tentarem se enquadrar ao modelo de um herói ou heroína presente no conto. As características que este gênero apresenta então relacionadas com o seu cronotopo, uma vez que

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo, da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. (BAKHTIN, 1993, p. 211).

Sendo assim, o cronotopo dos contos de fadas nos apresenta o espaço e o tempo de quando a história foi criada na relação com o cronotopo do leitor de modo que há um encontro com esta atividade que organiza e caracteriza o gênero e cria uma tensão. Segundo Bakhtin, a relativa estabilidade do gênero se deve ao fato de que “O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.” (BAKHTIN, 1993, p. 121). Deste modo, as características presentes até os dias de hoje carregam algumas marcas do seu começo, como a de trazer uma moral.

A fala de **Gabrielly (2º ano)**, quando diz que começam com “era uma vez” e terminam com “felizes para sempre”, nos permite acreditar que para ela compreender que aquele texto se referia a um gênero de contos de fadas, era necessário que começasse e finalizasse com tais características. No entanto, com o desenvolvimento do projeto, passou a entender que essas características são relativamente estáveis. A relatividade se deve ao fato de que nem sempre se mantêm as mesmas porque os “Narradores sucessivos adaptaram a estória de acordo com as perguntas das crianças, com o prazer e medo que elas expressavam abertamente ou indicavam pelo modo pelo qual se aninhavam contra o adulto.” (BETTELHEIM, 1979, p. 185). Essa relatividade é apresentada pelas interlocutoras no excerto, quando **Gabrielly (2º ano)** diz “*Tem uns que começam era uma noite, Tem alguns que começam com há muitos anos atrás.*”, ou quando **Alcione (2º ano)** diz “*Algumas tristes ou felizes.*”. Esta afirmação de **Alcione (2º ano)** se deve ao fato de que sua professora trabalhava as versões originais dos contos de fadas para a turma e, portanto, ela traz as marcas do que aprendeu no diálogo.

4.5.O gênero aventuras

Outro gênero selecionado por duas crianças foi a narrativa de aventura. O livro foi apresentado a elas uma vez que pediram para que eu fizesse uma sugestão. Na situação abaixo, é possível verificar a interação de **Cailany (3º ano)** comigo e com este gênero ao ler *O Garimpeiro do Rio das Garças* escrito por Monteiro Lobato. Esta história conta as aventuras de um garimpeiro, que passa por diversas aventuras com Joli, seu animal de estimação, para tentar recuperar seu diamante, que foi roubado (LOBATO, 2013).

Adriana: Você conhece Monteiro Lobato?

Cailany (3º ano): Não.

Adriana: Conhece Sítio do Pica Pau Amarelo?

Cailany (3º ano): Sim.

Adriana: Quem escreveu foi Monteiro Lobato. Tem a ...

Cailany (3º ano): Tem a Cuca.

Adriana: A espiga de milho, como é?

Cailany (3º ano): Visconde.

Adriana: Monteiro Lobato foi muito famoso por escrever o Sítio do Pica pau Amarelo. Apesar de Monteiro Lobato escrever muito do Sítio, não era só isso.

Cailany (3º ano): Quando o João Nariz descobriu o Rio das Garças lá passava um montão de diamantes e passava por todo Mato Grosso.

Adriana: Qual o nome da história mesmo?

Cailany (3º ano): Garimpeiro do Rio das Garças.

Adriana: Isso, então parece que muita coisa desta história irá acontecer neste rio.

Cailany (3º ano): Quando ele pegou o diamante ele viu que era um diamante dos bons e que não era um ovo de galinha, mas um de pato.

Adriana: É maior.

Cailany (3º ano): Sim.

Adriana: Parece que aconteceu alguma coisa com o cachorro.

Cailany (3º ano): O cachorro se machucou.

Adriana: Imagina puxar pelo rabo, deve doer, né?

Cailany (3º ano): É

Adriana: E o que será que vai acontecer com esse diamante hein?

Cailany (3º ano): Veio um laço e pegou o João.

Adriana: Quem fez isso?

Cailany (3º ano): Lamparina e Papagaio.

Adriana: Parece que é este o problema que teremos nesta história. Isso é muito comum no gênero de aventura. Você sabe o que é cangaceiro?

Cailany (3º ano): Não.

Adriana: Vamos ver aqui. Isso é muito comum no Nordeste. Acabaram com a graça do João hein, como ele sairá desta?

Cailany (3º ano): Agora só o cachorro para ajudar. (DIÁLOGO, 18. 05.18).

No excerto, **Cailany (3º ano)** desconhecia quem era Monteiro Lobato, sendo necessário relacionar com outra criação dele. Com o relacionamento, ela trouxe o que sabia

sobre a outra história. Conhecer quem é o autor do livro possibilita saber previamente seu estilo de escrever e, desta maneira, ajuda nas compreensões dos leitores. No caso, a relação que a interlocutora poderia fazer é com aquilo que sabe sobre o Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Em seguida, ela apresentou o que compreendeu sobre o espaço da história. Estabeleci a relação com o nome da história para que **Cailany (3º ano)** compreendesse os motivos que levaram o autor a colocar o título de *O Garimpeiro do Rio das Garças*. Em seguida, a interlocutora revela a situação que desenrolaria os conflitos da trama. Schneuwly e Dolz (2010) apontam que uma das possibilidades de organização e agrupamento do gênero narrativa de aventura é com aqueles que apresentam a capacidade de representar a ação por meio da criação de intriga. A interlocutora aponta a intriga quando afirma: “*Veio um laço e pegou o João.*”, para dizer que João estaria preso e, dessa forma, ter contato com uma das características deste gênero que a levaram a tomar posições sobre o que lia.

4.6.O gênero biografia

Leonardo (1º ano) e **Emilly (1º ano)** exploraram outro gênero, a biografia, e apresentaram seus conhecimentos sobre o assunto. **Leonardo (1º ano)** leu a biografia de Lucas Neto e **Emilly (1º ano)** a de Arlequina, escolhas feitas por eles sem minha interferência. Lucas Neto, nome artístico de Lucas Neto Ferreira, é conhecido, dentre as diversas funções que exerce, como *youtuber*, por possuir um dos maiores canais infantis brasileiros do *YouTube*, plataforma de compartilhamento de vídeos. Arlequina é uma personagem da DC Comics e costuma aparecer como inimiga do Batman.

Adriana: Essa leitura será um pouco diferente. Você me pediu sobre a vida do Lucas Neto. Então isso é uma biografia. Para lermos uma biografia temos que saber algumas coisas. O que irá dizer?

Leonardo (1º ano): Sobre a vida.

Adriana: Pode falar sobre quando ele nasceu, onde nasceu, o que ele faz.

Leonardo (1º ano): Quem ele namora, que eu sei.

Adriana: Quem ele namora?

Leonardo (1º ano): Ele namora a Taiane.

Adriana: Vamos ver se temos essa informação. Nós iremos ler a biografia no site do Lucas Neto. (DIÁLOGO, 12.11.18).

Emilly (1º ano): Ela bateu no namorado dela. O namorado dela era o Cui e o irmão dela mais novo estava se preparando para seguir o pai. Eles também erraram. O pai era criminoso e o irmão também queria ser. O nome dela antes era Harley 15. (DIÁLOGO, 24.09.18).

Adriana: O que você entendeu sobre Biografia?

Emilly (1º ano): Que conta sobre a pessoa.

Adriana: Sobre uma coisa ou várias?

Emilly (1º ano): Vários assuntos.

Adriana: Sobre o que?

Emilly (1º ano): Sobre emprego, o que já fez, sobre a vida. (DIÁLOGO, 01.10.18).

As discussões ilustraram, primeiramente, o momento em que dialoga sobre o gênero biografia com **Leonardo (1º ano)** e o momento de finalização do gênero com **Emilly (1º ano)**. Ambos apresentaram a ideia de que a biografia conta a vida da pessoa analisada. Priore (2009, p. 8) afirma que a “Biografia, palavra que, dicionarizada em 1721, designava um gênero que tinha por objeto a vida dos indivíduos. Antes, as biografias apareciam na forma de ‘memórias’, ou seja, relações escritas nas quais o indivíduo narrava fatos de os quais participara ou fora testemunho.” Ao tratar da vida de um sujeito, nem sempre se refere a de uma pessoa ilustre ou conhecida (PRIORE, 2009). No caso analisado, **Leonardo (1º ano)** escolheu uma pessoa que muitos, nos tempos atuais, consideram ilustre, Luccas Neto.

Priore (2009, p. 11) afirma que “[...] a estrutura da biografia se distingue daquela do romance por uma característica essencial: os eventos contados pela narrativa do historiador são impostos por documentos e não nascidos da imaginação.”. Ao saber como o gênero se estrutura, **Emilly (1º ano)** diz “*Ela bateu no namorado dela. O namorado dela era o Cui e o irmão dela mais novo estava se preparando para seguir o pai. Eles também erraram. O pai era criminoso e o irmão também queria ser. O nome dela antes era Harley 15.*”, para apresentar fatos da vida da personagem que ela compreendeu e se apropriou na leitura do gênero. Tanto **Leonardo (1º ano)** como **Emilly (1º ano)**, por já conhecerem sobre a vida de Lucas Neto e Arlequina, trazem estes conhecimentos na posição que tomam ao lerem e saberem como o gênero se organiza, e conseqüentemente, isto contribui para o encontro com o que o autor quer dizer.

4.7.O gênero histórias em quadrinhos

Algumas crianças optaram por ler o gênero história em quadrinhos. A história era escolhida conforme faziam a pesquisa na *web*. A situação abaixo demonstra a percepção delas com relação a este gênero:

Adriana: As histórias em quadrinhos, como funcionam? É igual a uma história de um livro?

Emilly (1º ano): Não.

Adriana: Por quê?

Emilly (1º ano): Porque ela tem um monte de quadrinhos.

Adriana: Isso, a história está dentro dos quadros e tem os personagens. Cada tipo de balão tem um porquê. Esse assim quer dizer que está falando, este, pensamento, este, um barulho. (DIÁLOGO, 26.11.18).

Adriana: Parece que ler quadrinhos é diferente de ler um filme, um livro.

Leonardo (1º ano): Aparece mais desenho que a fala e é curtinho.

Adriana: Mas no filme também.

Leonardo (1º ano): É.

Adriana: E as letras?

Leonardo (1º ano): Ficam no balãozinho.

Adriana: E no filme?

Leonardo (1º ano): Não ficam no balãozinho. (DIÁLOGO, 26.11.18).

Tanto **Leonardo (1º ano)** como **Emilly (1º ano)** apontaram como se dá a organização do texto nos quadrinhos. **Leonardo (1º ano)** avança suas compreensões quando observa que as imagens são diferentes de como acontece com um filme ou um livro. Bakhtin (2016, p. 20) afirma que “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais [...]. O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento.”. O estilo presente nos quadrinhos é bem característico deste gênero, com a capacidade de se transformar em “[...] um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem mais ser separados. O balão é a intersecção entre imagem e palavra.” (VERGUEIRO, 2006, p. 56). Assim sendo, nos quadrinhos, ainda que a quantidade de texto seja menor, como observa o interlocutor, os elementos como imagens e balões integram os sentidos do quadrinho, como discute Bibe-Luyten, (1985, p. 12-13):

Entre os elementos que entram na composição dos quadrinhos, o que mais caracteriza e dá dinamicidade à leitura são os balões. O balão é a marca registrada dos quadrinhos. Na sua forma bem comportada, indica a fala coloquial de seus personagens. No entanto, quando estes mudam de humor, expressando emoções diversas (surpresa, ódio, alegria, medo), os balões acompanham tipologicamente, participando também da imagem. As formas são muitas e bastante variadas. [...]. esses tipos e formas vão depender sempre da situação que se quer criar, ocasionando, assim, ótimos efeitos visuais e comunicativos.

A diversidade dos balões está relacionada com as intenções do texto na história. Ainda que ambos contem com imagens que podem contribuir na tomada de posições, entonação dos personagens, mas é possível ver conforme o formato do balão. Dialoguei com **Emilly (1º ano)** a fim de que compreendesse isso. Além das falas escritas em balões existem as onomatopeias que tem por objetivo apresentar os ruídos e sons e completar a linguagem do quadrinho (BIBE-LUYTEN, 1985), situação também apresentada à interlocutora.

As discussões trazidas nesta seção apresentaram a compreensão bakhtiniana de gênero discursivo na relação com outros autores que dialogam com esta compreensão e que consideram a organização dos enunciados de acordo com seu estilo. Os gêneros discutidos foram cartas, filmes legendados, música, contos de fadas, narrativa de aventura, biografia e história em quadrinhos na relação com suas características relativamente estáveis e como ocorreu o encontro da criança com eles. As manifestações das crianças na leitura destes gêneros demonstraram que o conhecimento destas características contribui para a tomada de posição sobre o texto com relação à forma pela qual o autor gostaria que o leitor compreendesse seu discurso, de modo a potencializar as aprendizagens. A próxima seção discutirá sobre os atos realizados pelas crianças na leitura dos gêneros analisados nesta seção.

5. OS ATOS DE LEITURA

Na seção anterior, discuti sobre o eixo temático *Relações entre os interlocutores e os gêneros discursivos* abordando o encontro das crianças com as características dos gêneros discursivos escolhidos por elas e a necessidade de trabalhar com essas características para a compreensão do funcionamento da linguagem escrita. Esta seção apresentará uma discussão sobre o último eixo temático acerca da retomada do que são os atos de leitura, alguns exemplos deles e como se deu a relação das crianças com estes atos na leitura dos gêneros escolhidos por elas nos encontros dialógicos.

A leitura cria a possibilidade de o sujeito desenvolver sua mente de modo mais profundo e contribui na constituição do processo de humanização (ARENA, 2010). Dentro da perspectiva que defende a leitura como processo de produção de sentidos já discutida nesta tese, a criança deve desenvolver atos que a levem a tomar posições responsivas e a responder ao *outro*. A definição a ser utilizada nesta tese foi a de atos de leitura, também discutida por Arena (2005) e na seção *O outro em mim: compreensão de leitura* desta tese. O que o sujeito desenvolve são atos que somente ele pode conduzir e realizar de forma responsável sem que alguém imponha. A palavra responsável relaciona-se com responsivo, que envolve a necessidade de dar uma resposta e, para que exista resposta, é preciso escuta (PONZIO, 2010a). Portanto, trata-se de uma relação inicialmente de escuta que traz a necessidade de resposta. A palavra escutar significa dar o tempo ao *outro*, *que* pode ser o outro mim ou outra pessoa. Este tempo é fundamental para o processo de alteridade (PONZIO, 2010b). Ao desenvolver atos de leitura, o sujeito aprende a compreender e a dominar o sistema gráfico e assim, para além de um sujeito oral, se torna um sujeito gráfico que se relaciona com a cultura escrita (BAJARD; ARENA, 2015).

No desenvolvimento dos atos responsivos, a temática abordada não deve estar distante do sujeito. Bakhtin (2010a, p. 40) afirma que

Devo vivenciar de dentro todo fragmento externamente dado do meu corpo, e só por esse meio ele pode ser incorporado a mim, à minha unidade singular; se, porém, não for possível essa tradução para a linguagem das autos-sensações interiores, estarei pronto a rejeitar tal fragmento como não sendo meu, como corpo não meu, e rompe-se sua ligação íntima comigo.

Desta maneira, o autor explica a necessidade de os atos serem realizados dentro daquilo que o sujeito tem interesse, em uma discussão que seja própria dele e realizada de

modo significativo. Ao pensar os atos de leitura, nesta perspectiva de linguagem, consideram-se os textos nas diferentes esferas sociais como meio para que o sujeito desenvolva atos responsáveis.

A relação do sujeito com o *outro*, seja face a face ou por meio da leitura de um texto, ocorre mediada pela palavra. São infinitos modos de uso da linguagem que possibilitam a compreensão. As palavras do *outro* encontram-se fora e, para que sejam escutadas, tenham sentido e se tornem parte do sujeito é preciso que essas palavras alheias sejam transformadas em palavras próprias por meio dos atos responsáveis. Evidencia-se que os leitores precisam desenvolver estes atos para que compreendam os sentidos do texto; caso contrário, eles estarão restritos às palavras com significações, mas isoladas de sua temática e, por consequência, distantes das esferas da vida.

O desejo é formar sujeitos leitores que compreendam o que leem. Na compreensão vigotskiana, ao considerar a criança como ser histórico social e cultural que compreende o mundo por meio deste sistema, e pelas ações dos humanos que estão no entorno, o sujeito se apropriará dos conhecimentos e se desenvolverá. Nestas condições, faz-se necessário que o entorno da criança possibilite a aprendizagem dos atos que a levem a compreender o que lê. São diversos os atos que o leitor mobiliza durante a leitura, e alguns deles serão discutidos nesta seção.

5.1.Previsão

As crianças preveem situações e podem desenvolver estes atos durante a leitura para que ocorra a tomada de posição frente ao texto escrito. De acordo com Solé (1998, p. 119), “A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto; o leitor baseia-se na interpretação que está sendo construída, sobre o que já leu e sobre a bagagem de seu conhecimento e experiências.”. Desta forma, o leitor se utiliza de seus conhecimentos e relaciona com aquilo que já compreendeu da história para tomar uma posição sobre os novos caminhos da trama. É preciso que as crianças aprendam a fazer previsão, e por isso, durante os encontros dialógicos elas foram instigadas a prever as próximas cenas da trama.

Na situação abaixo, **Leonardo (1º ano)** assistia ao filme *O Pequeno Nicolau* e **Emilly (1º ano)** assistia ao filme *Coração de Tinta*. Como já mencionado, o filme *O Pequeno Nicolau* conta a história de um menino que teme ser abandonado por seus pais por causa da chegada de um irmão. Assim, ele e seus amigos arrumam caminhos para se livrar do irmão até

descobrirem que ter irmão pode ser divertido. O filme *Coração de Tinta* conta a história de Mo e Meggie que passam a dar vida aos personagens do livro ao transmitirem vocalmente a história. A trama se desenrola com a tentativa de impedir que Capricórnio roube este poder e também de trazer a mãe de Meggie de volta, que entrou em uma história para que outro personagem pudesse sair do livro. No excerto abaixo, os interlocutores vivenciaram situações de previsão:

Adriana: Você se lembra da história do Pequeno Polegar? Será que os pais do pequeno Nicolau farão o mesmo?

Leonardo (1º ano): Vão, mais ou menos. Vão levar ele para não fazer bagunça. Ou eles vão passear e levar ele para uma babá. Eu acho.

Adriana: Vamos assistir. (DIÁLOGO, 11.06.18).

Adriana: O que eles encontraram?

Emilly (1º ano): O livro.

Adriana: A primeira versão do livro, aquela que o autor fez na mão. E agora?

Emilly (1º ano): Acho que não vai dar para ele voltar.

Adriana: Mas essa ele pode ler, só pode estar um pouco diferente.

Emilly (1º ano): Ele não vai conseguir voltar. (DIÁLOGO, 27.08.18).

Ao prever as próximas cenas da trama, o leitor mobiliza sua massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015) e se motiva para confirmar ou refutar o que previu. Para que tivessem uma posição ativo responsiva, era necessário que aprendessem os atos de leitura. Na situação acima, questionei para que as crianças realizassem o ato de prever; assim, inicialmente aprenderam com o auxílio de alguém com maior conhecimento para posteriormente realizarem autonomamente.

Jakubinskij (2015) explica que, para assimilar uma estimulação externa, o sujeito tem contato com a informação externa, mas também se utiliza de sua experiência passada interna e externa, sua massa aperceptiva. A melhor compreensão está relacionada com a aproximação que esta massa aperceptiva do locutor tem com a do interlocutor. Além disto, o autor explica que

No início de uma conversa, a massa aperceptiva de um dado interlocutor é parcialmente constituída pelo que lhe é próprio e constante, mas ela se complexifica pelo aporte aperceptivo próprio desse momento pela percepção do interlocutor e da situação e, finalmente, por uma representação mais ou menos concreta do assunto da conversação. Essa base aperceptiva inicial do diálogo se complexifica e se transforma à medida que o conteúdo das réplicas do interlocutor é percebido. Assim, cada turno de fala se efetua tendo a massa aperceptiva como pano de fundo, a qual é efetivamente determinada pela última réplica que acabou de ser percebida. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 97).

Isto posto, para a tomada de posição, o interlocutor utiliza-se inicialmente da sua massa perceptiva e, conforme interage com o locutor, vai complexificando essa experiência passada com as novas informações apropriadas desta interação. No excerto com **Leonardo (1º ano)**, pode-se perceber que ele precisava ter o conhecimento da história *O Pequeno Polegar* para conseguir prever. Além disso, utiliza seus conhecimentos vivenciados com outras histórias ou situações de vida para afirmar “*Vão, mais ou menos. Vão levar ele para não fazer bagunça. Ou eles vão passear e levar ele para uma babá.*”. Neste enunciado do interlocutor, verificam-se marcas de interações vivenciadas previamente e que possibilitarão novas interações. Fiorin (2006, p. 19) explica que

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. É sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre os dois enunciados.

Neste aspecto, o enunciado possibilita réplicas frente a outros enunciados compreendidos. Essa réplica só acontece porque o sujeito compreendeu a fala do locutor (VOLÓCHÍNOV, 2013). No caso, as falas disponíveis na trama permitem que o leitor realize a réplica por meio de previsões. Quando fiz as perguntas, possibilitei que **Leonardo (1º ano)** e **Emilly (1º ano)** pensassem sobre o que leram e previssem novas cenas. Ao se apropriarem deste ato, poderiam realizar autonomamente, como o excerto abaixo apresenta. Neste encontro dialógico, **Leonardo (1º ano)** assistia ao filme *Filhos do Paraíso*. Este filme traz a história de Ali, que perde os sapatos da irmã e, com medo da repreensão de seus pais, que não tinham muito dinheiro, passa a dividir o calçado com sua irmã para ir à escola. Nestas condições, sua irmã ia à escola com os sapatos e, no retorno, ela os dava a ele. Sem muito tempo para esta troca, Ali muitas vezes tinha de correr e ainda chegava atrasado à escola, sendo repreendido pelos funcionários. Para solucionar este problema, Ali decide participar de um campeonato de corrida em que o primeiro colocado teria como prêmio um par de sapatos.

Leonardo (1º ano): Onde eles estão indo? Acho que é para a escola.

Adriana: Mas a escola era perto, não precisava ir de bicicleta.

Leonardo (1º ano): Acho que ele vai buscar o sapato dela.

Adriana: Acho que eles vão arrumar alguma coisa para fazer nestas casas.

Leonardo (1º ano): Acho que vão vender gás porque eu vi um gás ali. (DIÁLOGO, 10.09.18).

Leonardo (1º ano) se refere à cena em que Ali e seu pai saíam para procurar emprego no filme *Filhos do Paraíso*. O interlocutor fez autonomamente o questionamento para que ele e eu disséssemos para onde os personagens iriam. **Leonardo (1º ano)** utiliza dos conhecimentos apropriados anteriormente com cenas do filme que mostravam que Ali ia para a escola. Por este motivo, sugere que este personagem e seu pai teriam feito o mesmo.

Para fazer uma previsão que correspondesse às cenas do filme, **Leonardo (1º ano)** afirma que isto poderia não se confirmar porque a escola era perto e também porque existia uma relação com as casas. Desse modo, ele faz duas novas tentativas de previsão também refratada pelo que sabia sobre o filme, sugerindo a possibilidade de que buscassem o sapato da irmã ou que vendessem gás porque viu o objeto. Nesta previsão, o interlocutor precisava se apoiar nas imagens do filme para prever, uma vez que não há uma fala que explicita isto, apenas imagens que possibilitam ao leitor inferir.

Ao fazer a previsão, o leitor deseja saber se aquilo que previu se confirmará e, para isto, dialoga com as informações que respondem a isto. Os olhos do leitor, neste momento, estão atentos àquilo que procura e não se prendem às letras ou às palavras, como ocorre quando se oraliza o texto, de modo a possibilitar o maior contato com seus sentidos (SMITH, 1999). Smith (1989, p. 34) ainda afirma que “A previsão não é adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso qualquer coisa quanto ao resultado mais provável.”. Portanto, a previsão envolve o ato de reflexão do sujeito para que suas apostas se relacionem com aquilo que o leitor lê. A réplica do leitor não envolve dizer algo por dedução, mas de prever baseado nos acontecimentos comentados no texto, de modo a reduzir alternativas (SMITH, 1989).

Na situação abaixo **Emilly (1º ano)** desenvolveu o ato responsivo de previsão ao ver o filme *O Pequeno Nicolau*:

Emilly (1º ano): Eu acho que isso não vai dar certo.

Adriana: Por quê?

Emilly (1º ano): Porque eles estavam limpando com o preto, depois o negócio está caído, o negócio está preso. (DIÁLOGO, 28.05.18).

A situação que ela visualizava era o momento em que Nicolau e seus amigos tentavam limpar a casa de sua mãe, mas apenas a destruíram porque desconheciam a maneira correta de fazer uma limpeza. Quando menciona “[...]negócio está caído[...]”, se refere à cortina que um dos amigos puxou. Ao dizer *o negócio está preso*, acena para o gato que está

dentro da máquina de lavar. Neste momento, **Emilly (1º ano)** previu que as ações desenvolvidas pelo grupo de amigos de Nicolau não dariam certo, mas para isto, utilizou aquilo que já sabia ser a melhor maneira de limpar uma casa e deixaria a mãe de Nicolau feliz.

Volóchinov e Bakhtin (1926) explicam que o enunciado apresenta fatores verbais e o contexto extraverbal. De acordo com eles, apenas os verbais não são suficientes para sua compreensão. É na combinação com o contexto extraverbal que o enunciado estabelece sua significação. Este contexto é constituído por três fatores: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação.” (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 7). Estes três fatores fazem referência ao que os autores denominam de conjuntamente visto, conjuntamente sabido e unanimemente avaliado, que fazem parte do enunciado e dão sustentação a ele (VOLÓCHINOV; BAKHTIN, 1926).

A situação que **Emilly (1º ano)** viu no filme não expressa verbalmente que aquilo que Nicolau e seus amigos estavam fazendo era errado, mas o contexto extraverbal permite compreender que essas ações não seriam de agrado da família do Nicolau, e, a partir deste contexto na relação com o que foi dito na trama, a interlocutora se posicionou responsivamente.

O ato realizado por **Emilly (1º ano)** aconteceu porque se apropriou das situações que ocorriam na trama. Bakhtin (2010a, p. 379) diz que “A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro)”. Em um enunciado, as palavras são externas ao indivíduo e possibilitam o diálogo. No caso, as palavras existentes na trama eram externas à interlocutora. Os diálogos estabelecidos possibilitaram que fizessem parte dela e criaram condições para a tomada de posição. No diálogo, a tomada de posição foi a previsão que possibilitou novos diálogos, novas buscas para verificar se as ações que aconteceriam no filme coincidiriam com as que havia previsto. O leitor precisa desse ato para se motivar e seguir adiante. Neste caso, **Emilly (1º ano)** foi quem se posicionou, mas nem sempre as crianças se utilizam deste ato nas suas leituras.

Miguel (2º ano) via o filme *Coração de Tinta*, em que Capricórnio queimou *Coração de Tinta*, o livro que possibilitaria o retorno do Dedo Empoeirado para a história caso Mo ou Meggie transmitisse vocalmente. Na situação desenvolvida com **Miguel (2º ano)**, a previsão aconteceu com o meu auxílio:

Adriana: Qual livro está no fogo?

Miguel (2º ano): Coração de tinta.

Adriana: E agora?

Miguel (2º ano): Ele vai pegar já que ele tem resistência ao fogo. Viu! Ele queria voltar para a casa dele.

Adriana: E agora será que conseguirá voltar? Que outro jeito eles podem fazer para voltar?

Miguel (2º ano): Reconstruir. Fazer a cópia.

Adriana: Mas como vai copiar se o original está queimado?

Miguel (2º ano): Só tinha só esse Coração de tinta? Porque a bibliotecária não faz?

Adriana: Quem faz o livro?

Miguel (2º ano): A bibliotecária.

Adriana: É a bibliotecária quem faz os livros?

Miguel (2º ano): A avó.

Adriana: Quem escreve os livros?

Miguel (2º ano): A copiadora.

Adriana: A copiadora que copia. Quando a professora lê um livro ela não fala alguns nomes de quem escreveu o livro?

Miguel (2º ano): Autor.

Adriana: Isso, autor que escreve o livro. Então eles vão procurar por quem?

Miguel (2º ano): Pelo autor para ele refazer o livro porque os autores se lembram muito bem dos livros. (DIÁLOGO, 23.08.18).

Quando o interlocutor se posiciona e diz “*Ele vai pegar já que ele tem resistência ao fogo.*”, ele relaciona com aquilo que já sabe sobre o personagem Dedo Empoeirado. Por ele ter a capacidade de fazer fogo com suas próprias mãos, **Miguel (2º ano)** deduz que ele também pode mexer no fogo e pegar o livro, de modo que sugere que seria esta a próxima cena. No entanto, seu posicionamento não se confirma e foi necessário o conhecimento de que é o autor o responsável por fazer um livro para saber o que aconteceria na trama.

Durante a leitura, o que se tem é uma relação dialógica entre texto, leitor e escritor constituída de enunciados formados por palavras externas e internas. Dentro desta relação, o que acontece é que o sujeito, na relação com o *outro*, tem um olhar em um lugar, tempo e valor diferentes. No texto, por exemplo, o leitor não vive no mesmo cronotopo do autor e precisa

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010a, p. 23).

Desta maneira, o leitor precisa entender o que o *outro* quer dizer, e isto acontecerá na tentativa de se colocar na posição em que este locutor se encontra, para apresentar posições

utilizando-se daquilo que já sabe, que experienciou ou vivenciou e colocou suas vontades. **Miguel (2º ano)** não vive no mesmo tempo do filme *Coração de Tinta*, mas entra no texto a fim de saber o desfecho da trama. Eu fiz uma nova pergunta para explorar melhor a cena e ampliar os conhecimentos, “*Que outro jeito eles podem ter para voltar?*”, porque a previsão feita não se confirmou. Neste entrar na trama, o interlocutor busca por soluções que possivelmente faria: procurar pela bibliotecária ou copiadora. Na reflexão, suas ações não funcionariam porque o único livro estava queimado e procurar pela bibliotecária também não porque não existe outro livro em uma biblioteca, então não existiria outra versão. Era necessário que **Miguel (2º ano)** procurasse por quem escreveu o livro, mas precisaria saber quem era essa pessoa. Certamente ele sabia quem era, mas precisei relacionar com a situação que ele vivencia quando a professora lê livros. Assim, o interlocutor soube que era necessário procurar pelo autor do livro e fez uma nova previsão: “*Pelo autor para ele refazer o livro porque os autores se lembram muito bem dos livros.*”. O diálogo estabelecido comigo e a trama ativaram os conhecimentos prévios de **Miguel (2º ano)** e provocaram novas posições, novos atos e novas compreensões.

Até o momento, se discutiu sobre a relação dialógica, constituída de situações verbais e extraverbais, que podem contar com atos de previsão que mobilizam conhecimentos apropriados anteriormente para a sugestão de novas cenas. A mobilização de conhecimentos prévios contribui para que as crianças aumentem o entendimento da situação nova com relação a outras apropriadas anteriormente, discussão a ser apresentada no próximo tópico.

5.2. Relação texto e experiências vivenciadas pelo leitor

O posicionamento do leitor com os conhecimentos apropriados anteriormente pode ocorrer na relação do texto com as experiências vivenciadas por ele, como pode ser observada na situação abaixo quando **Cailany (3º ano)** lia *O garimpeiro do Rio das Garças*. Esta história faz referência a João Nariz, que vende tudo que tem para se tornar um garimpeiro. Na companhia de seu cachorro Joli, ele encontra um grande diamante que é roubado por dois cangaceiros. O desenrolar da história acontece com a tentativa do garimpeiro e seu cachorro recuperarem o diamante.

Cailany (3º ano): Ele não calculou direito e caiu certinho no meio dos cactos.

Adriana: Ele machucou?

Cailany (3º ano): Machucou. Estava sem calça.

Adriana: Será que machuca?

Cailany (3º ano): Machuca.

Adriana: Você já caiu?

Cailany (3º ano): Não, mas meu irmão uma vez pegou a fruta do cacto e a língua dele ficou cheia de espinhos.

Adriana: Quantos anos ele tem?

Cailany (3º ano): 12.

Adriana: E por que ele colocou na boca?

Cailany (3º ano): Ele pensou que não tinha espinhos. (DIÁLOGO, 08.06.18).

Figura 10-Imagens retiradas do livro *O Garimpeiro do Rio das Garças* disponível no site da Amazon

O GARIMPEIRO DO RIO DAS GARÇAS (PORTUGUESE EDITION)



Na carreira que levava, João Nariz não podia estar escolhendo caminho, como faz quem anda a passo, de modo que, quando em certo momento deu com uma moita de cacto na sua frente, não pôde rodeá-la – teve de

Posição 254

pular por cima.



Upa! Pulou.

Mas pulou mal, sem calcular bem certinho o pulo, de

O GARIMPEIRO DO RIO DAS GARÇAS (PORTUGUESE EDITION)

modo que caiu bem no meio da moita. Coitado! Se estivesse de calças, talvez o desastre não fosse tão grande – mas estava com as pernas completamente nuas e naquele cacto havia, seguramente, uns dois mil espinhos, cada qual mais pontudo.

Era um cacto chamado “palmatória do diabo”, dos mais espinhentos.



Joli passou por um vãozinho, sem que nada lhe acontecesse; mas o nosso pobre João Nariz, coitado!, em que triste situação ficou!

A dor foi tamanha que deu um berro, ao mesmo

Posição 260

Fonte: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00CP88XTU>

Numa cena do livro *O Garimpeiro do Rio das Garças*, João Nariz corria para pegar o diamante e caiu em uma moita de cactos. **Cailany (3º ano)** sabe que um cacto machuca

porque seu irmão colocou na boca uma fruta com espinhos. Além disto, associa essa experiência ao fato de ter compreendido que o personagem estava sem calças. O que se verifica na situação vivenciada no excerto é o uso da palavra pelo autor e pela **Cailany (3º ano)**. Volóchinov (2017, p. 205) explica que:

Em sua essência, a palavra é *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Nesse viés, o que se compreende é que a palavra é utilizada tanto por aquele que fala como por aquele que ouve. Os valores e sentidos que a palavra carrega partem de ambos os lados e permitem a ligação entre os sujeitos. Na relação dialógica, como há o uso da palavra, há, portanto, o ato bilateral, de modo a refletir e refratar diferentes significados. Para Foucambert (1997, p. 139), “[...] sendo a escrita um instrumento do pensamento, é preciso, para descobrir seu uso, ter alguma coisa para pensar – experiências individuais e coletivas sobre as quais se voltar para passar do acontecimento a pontos de vista que ajudem a compreendê-lo e transformá-lo.” Assim sendo, para a compreensão, é necessário o investimento do leitor com sua massa aperceptiva (JAKUBINSKIJ, 2015). **Cailany (3º ano)** escuta o autor e liga a situação lida a suas experiências. Esta ponte a leva a compreender que João Nariz estava com muitos problemas.

O produto a que **Cailany (3º ano)** faz referência é o figo da Índia. Trata-se de um fruto que carrega espinhos na casca que envolve a polpa, parte comestível da fruta. O irmão da interlocutora se descuidou ao comer o fruto e se feriu com os espinhos da casca. Por eu não saber a que ela fazia referência, não consegui desenvolver o diálogo. Para Vigotski “A proximidade psicológica dos interlocutores cria entre os falantes uma identidade de apercepção, o que, por sua vez, é momento determinante para se compreender por insinuação, para a abreviação da linguagem.” (VIGOTSKI, 2000, p. 460). Com o mesmo pensamento, Jakubinskij (2015, p. 93) afirma que a “[..] quanto maior a diferença entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão.”. Na situação apresentada do excerto, pode-se verificar que a nossa massa aperceptiva se diferenciava e isso impossibilitou que tivéssemos novas trocas, para eu fazer novos questionamentos que relacionassem o fruto à situação vivenciada pelo irmão dela e ao que foi lido no livro.

No trecho abaixo, **Leonardo (1º ano)** apresentou a relação da sua experiência de vida com o filme *Pequeno Nicolau*. No trecho do filme, a mãe de Nicolau bebia muito vinho porque estava nervosa com o encontro com o chefe do pai de Nicolau e sua esposa.

Adriana: Vinho bebe rápido ou devagar?

Leonardo (1º ano): Devagar. No vinho tem álcool, que nos deixa zonzos.

Adriana: Se beber rápido fica doidinho. Criança pode beber vinho?

Leonardo (1º ano): Não.

Adriana: Nem devagar.

Leonardo (1º ano): Não, porque tem álcool. Meu primo, ele era adolescente, ele tomou. Ficou zonzo.

Adriana: Não faz bem, né? (DIÁLOGO, 14.06.18).

Leonardo (1º ano) sabe que certa quantidade de álcool provoca alterações e exemplifica em uma situação que vivenciou com seu primo. A relação estabelecida é na cena em que a mãe de Nicolau bebe grande quantidade de álcool no jantar com o chefe do pai do Nicolau e fica alterada. A imagem que viu no filme se assemelha à cena que ele vivenciou com seu primo. Na situação, a relação se estabelece com o uso da palavra para tentar entender a trama. Ela está carregada de valores e sentidos diferenciados a depender do seu cronotopo. Ao refletir e refratar uma realidade, a palavra funciona como um signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). Ao tratar de signo, Volóchinov (2017, p. 93) afirma que

[...] são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode ser tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapasse os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.

Sob essas ideias, o que se tem são significações não padrões, heterogêneas. O leitor faz uma avaliação ideológica daquilo que lê e apresenta seu ponto de vista. No excerto, **Leonardo (1º ano)** apresenta seus julgamentos em uma relação que confirma o que acontece na trama com o que ele vivenciou com seu primo. Esse dialogar estrutura sua consciência porque permite estabelecer uma relação entre aquilo que se sabe com aquilo que se visualiza na trama.

Na situação abaixo, a relação estabelece-se no filme *Coração de Tinta*, com *hipertextos* e outras histórias. O trecho do filme ao qual o excerto faz menção é aquele em que Capricórnio pede para Dário ler um livro para que todos pudessem ver que, quando outra pessoa lia um livro, o personagem vinha com escritos no rosto.

Adriana: Qual história ele está lendo?

Miguel (2º ano): Rapunzel.

Adriana: Você conhece?

Miguel (2º ano): Aham. Se ele gritar, ela aparece aí.

Adriana: O que você sabe sobre a história da Rapunzel?

Miguel (2º ano): A mãe queria comer uma melancia, aí ela deu para bruxa. A bruxa queria uma menina chamada Rapunzel e ela cuidou bem para que a Rapunzel pensasse que ela era a mãe dela.

Adriana: E o que a Rapunzel tem?

Miguel (2º ano): Beleza, cabelo comprido que a mãe dela não deixou ela cortar. (DIÁLOGO: 23.08.18).

Este filme contribui para que as crianças façam associações com outras histórias, ainda que não se revele o nome delas. **Miguel (2º ano)** associa o que vê, uma moça com longos cabelos e tranças, com a história que conhece de outros filmes ou livros. Para saber que se referia à história de Rapunzel, o interlocutor tinha de estar atento ao que o personagem dizia e ao que aparecia. O elo da compreensão aconteceu por meio da palavra, que “[...] está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181). Ao saber que se referia a *Rapunzel*, o interlocutor mobilizou aquilo que sabia sobre esta palavra, no caso, do conto de fadas. Ele estava estabelecendo novas relações ao que via na trama por saber da história desta personagem. A resposta vivenciada neste excerto é uma relação da trama com outro texto em que a trama estabelecia *hiperlink*. Quando se discute a relação entre dois textos, existem versões diferentes de histórias, como mostra o conflito que **Leonardo (1º ano)** teve ao associar o filme com a história do *Pequeno Polegar*:

Adriana: Falou no filme do Pequeno Polegar. Você conhece essa história?

Leonardo (1º ano): Sim. É a história de um menino que tem duas irmãs. Aí um dia eles se perderam na floresta e viram um duende bem grande e um gato que ajudou o duende a ficar preso e o Pequeno Polegar a voltar para casa.

Adriana: Essa história falou que o menino é um menino pequeno como o de um polegar e era filho de um gigante e ele abandonou os filhos na floresta.

Leonardo (1º ano): A história do pequeno polegar não é assim. Eles vão na floresta, se perdem e acham um gato falante. (DIÁLOGO, 11.06.18).

Na versão conhecida por **Leonardo (1º ano)**, as crianças não são abandonadas, mas vão à floresta e retornam para casa com a ajuda de um gato, diferente da versão apresentada no filme *O Pequeno Nicolau*, em que o Pequeno Polegar é abandonado na floresta. A versão conhecida pelo interlocutor não teria relação com os medos do personagem, porque, na

história do filme, a vida do Pequeno Nicolau, na visão deste personagem, se assemelharia à do Pequeno Polegar, e Nicolau pensa que terá uma irmã e vivenciará o que o Pequeno Polegar vivenciou na história. Deste modo, **Leonardo (1º ano)** se expressa apresentando o que ele sabe. Volóchinov (2017, p. 207) afirma que “Na maioria dos casos, a expressão exterior apenas continua e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações contidas nela.”, portanto, as palavras do *outro* provocam compreensões e as posições do sujeito trazem as marcas deste *outro*. A versão de **Leonardo (1º ano)** não provocaria os medos que Nicolau teve na história; desta forma, o interlocutor expressa o seu discurso interior com uma entonação de descontentamento. Para acompanhar a trama, era necessário que o interlocutor soubesse que existem diferentes versões de histórias e que conhecesse a outra versão do *Pequeno Nicolau*, que se enquadra nesta trama para tomar posições e compreendê-la.

No caso de **Miguel (2º ano)**, a versão dele é a do Maurício de Souza com a personagem Magali. Ainda que não seja a mesma versão, a relação pôde ser estabelecida porque os elementos relevantes para a trama foram os mesmos que ele conhecia na versão da Rapunzel, diferente da situação de **Leonardo (1º ano)**.

Emilly (1º ano) também utiliza o relacionamento com experiências vivenciadas anteriormente, também com o filme *O Pequeno Nicolau*, com o uso da palavra para compreender quem era a personagem do filme:

Adriana: Quem é esta?

Emilly (1º ano): A substituta.

Adriana: Quando ela vem?

Emilly (1º ano): É chato. Uma substituta, sabe o que ela fez? Ela falou “faz um favor para mim, chama o coordenador.” Aí eu não chamei porque eu esqueci e ela foi e perguntou “Por que você não chamou o coordenador?” Eu disse que tinha esquecido e ela falou assim “Porque eu tinha esquecido” [som imitando]. Sorte desta escola que ela não é desta escola.

Adriana: Essa substituta veio por quê?

Emilly (1º ano): Porque uma professora precisou faltar ou ficou doente.

Adriana: Isso, o mesmo aconteceu com a do Nicolau.

[...]

Adriana: Lá para ficar mais social. E o uniforme? As crianças vêm tão arrumadas?

Emilly (1º ano): As crianças são igual ladrão. (DIÁLOGO, 28.05.18).

A situação se refere ao filme *O Pequeno Nicolau* quando chega uma nova professora para substituir a efetiva. A expressão desta personagem não é a de ser uma professora calma, e, desta maneira, **Emilly (1º ano)** relaciona a situação com uma experiência frustrante que teve com uma professora substituta na escola onde estuda. Neste encontro com o cronotopo da

história, a interlocutora associa a experiência que teve à situação do filme, utilizando-se de signos que objetivavam a conexão e que possibilitaram a tomada de consciência, “Porque a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

Seguindo o excerto, não me referindo mais a uma relação com a experiência vivenciada, eu tento apresentar uma diferença com o uniforme da escola no filme e na vida real no Brasil. A relação que **Emilly (1º ano)** estabelece é com outra situação compreendida no filme, em que o ladrão saía do presídio vestido de terno, e, no Brasil, isto dificilmente ocorre. Portanto, ela relaciona a vestimenta das crianças no Brasil coma dos ladrões saindo dos presídios. A compreensão, neste caso, também acontece no relacionamento com signos já conhecidos, de situações apropriadas anteriormente com a história e com o que ela visualiza no dia a dia. Neste sentido, a relação dialógica proporciona condições para a compreensão, como mostraram as situações observadas.

Outra relação que pode ser estabelecida utilizando a palavra é a do texto com aquilo que o leitor sabe sobre o mundo. Na situação abaixo, **Miguel (2º ano)** prevê os fatos do filme *Coração de Tinta* baseando-se nos conhecimentos sobre gasolina. Na situação abaixo, Farid e Dedo Empoeirado jogam um líquido no castelo.

Miguel (2º ano): Vai colocar fogo em tudo.

Adriana: Como você sabe?

Miguel (2º ano): Vai colocar gasolina.

Adriana: Como você sabe que é gasolina?

Miguel (2º ano): Gasolina não é um líquido?

Adriana: É.

Miguel (2º ano): Então.

Adriana: E como você sabe que não é água?

Miguel (2º ano): Porque eu estudei bastante lá no CEU. Minha professora disse que gasolina é tipo água, mas se o fogo encostar na gasolina queima, mas se o fogo encostar na água não queima. A gasolina é um líquido que enche carro.

[...]

Miguel (2º ano): Eu falei que era gasolina! (DIÁLOGO: 27.09.18).

Ao entender que “A compreensão do discurso alheio depende não só do discurso exterior, mas também de nossas experiências internas e externas anteriores, da ‘massa aperceptiva’ de dado indivíduo ou, em termos atuais, dos conhecimentos prévios dos interlocutores.” (GRILLO, 2017, p. 44), o que se verifica neste excerto é que, por ter aprendido em experiência anterior, em outra escola, que a gasolina é um líquido que entra em

combustão, **Miguel (2º ano)** soube dizer que o que o personagem jogava era este líquido inflamável, porque a intenção era de provocar um incêndio. Sua última fala, “*Eu falei que era gasolina!*”, mostra que sua previsão se confirmou. A compreensão da cena para realizar a previsão assertiva só foi possível por causa da experiência anterior apropriada por ele.

Emilly (1º ano) fez a leitura do gênero biografia e trouxe seus conhecimentos de mundo sobre a personagem Arlequina:

Emilly (1º ano): Sabia que essa é a Arlequina e este é o Coringa? Ela se encontrou com ele e eles estão apaixonados e começaram e a namorar.

Adriana: Ah é? Você assistiu ao filme?

Emilly (1º ano): Aham. Por isso a música é “As Arlequinas quer os Vilões e o Coringa”. Entendeu?

Adriana: Não.

Emilly (1º ano): Oh, a Arlequina está com os vilões que se apaixonou pelo CORINGA. Entendeu?

Adriana: Ah ta.

Emilly (1º ano): Por isso “A Arlequina quer o vilões.”

Adriana: Ah, ela quer.

Emilly (1º ano): É, ela quer os vilões junto com o Coringa. As Arlequinas quer os Vilões e os Coringa.

Adriana: Agora eu entendi.

Emilly (1º ano): A música mostra o filme inteiro, mas é funk. (DIÁLOGO: 24.09.18).

Os conhecimentos que traz estão associados àquilo que ela viu no filme e também a uma música que se refere ao universo da personagem. Quando se discute que a palavra tem esse caráter bilateral é porque

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante. Essa percepção ativa e intradiscursiva se dá em duas direções: em um primeiro momento, o enunciado alheio é emoldurado pelo *contexto real e comentador* (que, em parte, coincide com aquilo que é chamado de fundo de apercepção da palavra), pela situação (interna e externa), pela expressão visível e assim por diante; e em um segundo momento, *prepara-se uma réplica (Gegenrede)*. Tanto a preparação da réplica, isto é, a *réplica interior*, quanto o *comentário real* se fundem naturalmente na unidade da percepção ativa e podem ser isoladas apenas no ponto de vista abstrato. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 254).

Logo, o sujeito que fala está diante de um *outro* que carrega com ele o dever de responder por aquilo que foi dito. Dever este que não ocorre de qualquer forma, mas responsivamente. Foucambert (1994, p. 8) afirma que “A leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informação visuais, provenientes do texto; 80% de informação que provêm do leitor; o resto é informação sonora ...”. Assim sendo, a informação não visual carrega grande importância no ato de ler. **Emilly (1º ano)** carregava internamente seus conhecimentos sobre a personagem. Ao entrar em contato com a biografia de Arlequina, a interlocutora ativa este conhecimento e o coloca dentro do contexto da biografia e apresenta sua réplica. Desta maneira, a responsividade trazida por ela no encontro dialógico carrega seus conhecimentos de mundo sobre a personagem e ela os apresenta a mim.

5.3.O ato de fazer perguntas

Na relação dialógica, além da previsão, relação com os conhecimentos e o ato de se posicionar, as crianças podem utilizar o ato de fazer perguntas. Foucambert (1994, p. 5) afirma que “[...] o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.”. Dessa forma, o ato de fazer perguntas possibilita que o leitor busque pelas respostas a suas perguntas e se motiva a seguir com a leitura. Na situação abaixo, apresentam-se duas situações em que as crianças questionaram as informações do texto. No primeiro excerto, **Eloisa (3º ano)** lia *Alice no País das Maravilhas*, história de Alice, que, ao cair em uma toca de coelho, passa a viver situações incomuns com animais e objetos que falam em um reino chamado País das Maravilhas. No segundo excerto, Miguel via o filme *Coração de Tinta*.

Eloisa (3º ano): Prô, eu não entendi.

Adriana: Qual foi a parte que você entendeu?

Eloisa (3º ano): Foi que ela reuniu as aves.

Adriana: Isso, uma reunião.

Eloisa (3º ano): Mas por quê? Ela já saiu? Ela conseguiu sair dali? Esse é o problema. (DIÁLOGO, 21.08.18).

Miguel (2º ano): Ela virou faxineira?

Adriana: Quem será que é ela?

Miguel (2º ano): A avó?

Adriana: Não.

Miguel (2º ano): Que história tem a pessoa que fica limpando? Um conto de fadas. (DIÁLOGO, 23.08.18).

No primeiro excerto, **Eloisa (3º ano)** não compreendia por que, como e se Alice tinha saído da toca do coelho. Deste modo, me fez perguntas para saber se as informações foram dadas pelo autor. No segundo excerto, **Miguel (2º ano)** não sabia se a personagem que apareceu no filme *Coração de Tinta* era a avó que virou faxineira e, assim, questionou. Por compreender que a história fazia *hiperlinks* com muitos contos de fadas, também se questionou sobre em qual história havia um personagem que era faxineira e que poderia aparecer na cena do filme *Coração de Tinta*.

O leitor, ao fazer perguntas, busca por suas respostas naquilo que lê, e este ato o leva à compreensão. Bakhtin (2010a, p. 381) explica que “O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo.”. O que se pode compreender com esta afirmação é que os sentidos são construídos em uma situação de interação. O leitor busca negociar os sentidos por meio de perguntas, e no encontro dele com as respostas, abrem-se as possibilidades de compreensão. Foucambert (1994, p. 5) afirma que “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.”. Assim sendo, ler não é apenas passar os olhos, mas se questionar e buscar as respostas para suas dúvidas. As perguntas de **Miguel (2º ano)** e **Eloisa (3º ano)** fizeram com que eles refletissem sobre o que já leram para conseguir informações suficientes para seguirem adiante.

5.4. Tomada de posição

Durante a leitura, outro ato que o leitor desenvolve utilizando as palavras que contribuem para a leitura é a tomada de posição com relação àquilo que dialoga. Na situação abaixo, **Leonardo (1º ano)** lê a história *O Garimpeiro do Rio das Garças* e se comove com as situações vivenciadas por João Nariz:

Leonardo (1º ano): Ficou ardendo a perna dele e ele teve que tirar um por um.

Adriana: Ai que dor.

Leonardo (1º ano): Olha a cara dele. Ele tem que desistir disso.

Adriana: Essas dores parecem com que tipo de dor?

Leonardo (1º ano): De agulha. Ele tem que desistir, ele quase se afogou, foi roubado, quase foi comido pelo jacaré, perdeu as calças, agora isso.

Adriana: E ele irá desistir ou o desejo de ter o diamante é mais forte?

Leonardo (1º ano): Era só ele procurar outro.

Adriana: Será que ele consegue achar outro tão grande? E se ele achar um pequeno?

Leonardo (1º ano): Aí é só ele ir juntando. Ou ele pode achar só um grande. Ele tem que parar com essa loucura. (DIÁLOGO, 05.11.18).

Figura 11- Imagens retiradas do livro *O Garimpeiro do Rio das Garças* disponível no site da Amazon

O GARIMPEIRO DO RIO DAS GARÇAS (PORTUGUESE EDITION)

escolhendo caminho, como faz quem anda a passo, de modo que, quando em certo momento deu com uma moita de cacto na sua frente, não pôde rodeá-la – teve de pular por cima.



Upa! Pulou.

Mas pulou mal, sem calcular bem certinho o pulo, de modo que caiu bem no meio da moita. Coitado! Se estivesse de calças, talvez o desastre não fosse tão grande – mas estava com as pernas completamente nuas e naquele cacto havia, seguramente, uns dois mil espinhos, cada qual mais pontudo.

Era um cacto chamado “palmatória do diabo”, dos mais espinhentos.

Posição 256

O GARIMPEIRO DO RIO DAS GARÇAS (PORTUGUESE EDITION)



Joli passou por um vãozinho, sem que nada lhe acontecesse; mas o nosso pobre João Nariz, coitado!, em que triste situação ficou!

A dor foi tamanha que deu um berro, ao mesmo

tempo que lágrimas lhe pulavam dos olhos.

– Ai de mim! – exclamou o mísero. – Não sei o que me falta padecer ainda! Roubado, pendurado em árvore, espetado na ponta da picareta, quase afogado no rio, atacado por um jacaré, roubado das calças e agora transformado em almofadinha de alfinetes... Que virá depois disto, santo Deus?

Mas a lembrança do diamante roubado o reanimou. Se conseguisse reaver a pedra, todos aqueles padecimentos seriam nada.

Parou um momento. Olhou para as pernas e viu que várias “palmatórias” se haviam grudado nelas. Arrancou-as e depois tirou todos os espinhos, um por um. Ficou com a pele a arder, mas livrou-se das terríveis agulhas e pôde continuar a perseguição.

– Que leve a breca! – disse ele. – Enquanto me restar um pouco de fôlego e um pedaço de corpo, hei de perseguir os meus roubadores.

Joli espiou de novo o seu dono e deu nova risadinha, tão cômico o achou a se lamentar, com as pernas inchadas e vermelhas.

Posição 263

Fonte: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00CP88XTU>

Inconformado com as diferentes situações negativas pelas quais o personagem passa, o interlocutor se posiciona ponderando que o melhor é que João pare de persistir na procura da grande pedra de diamante. O interlocutor está inconformado com a situação porque ele tenta se colocar na posição do personagem, mas com suas visões e conhecimentos. Trata-se de um excedente de visão, quando o sujeito olha para o outro de um lugar, tempo e conhecimentos diferentes que o próprio sujeito, conseguindo ver mais que este (GRUPO DE

ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009). No caso, trata-se de uma história de aventuras, portanto o autor cria propositalmente tais situações para motivar a leitura, como acontece com **Leonardo (1º ano)**, que continua seus diálogos. Para seu posicionamento, **Leonardo (1º ano)** teve de se apropriar dos acontecimentos da narrativa. Na leitura, o leitor avalia os enunciados e expressa seu posicionamento. Nesta avaliação, ocorre a tomada de consciência. Volóchinov (2017, p. 207) explica que “A tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, uma vez que é possível tomar consciência da própria fome de modo suplicante, aflito, irritado, inconformado.”. Por isso, o leitor toma consciência das palavras do *outro* na relação com seu discurso interior e sua réplica apresentará uma entonação relacionada com esse diálogo entre as vozes do *outro* e suas vozes internas. Enfatiza-se aqui a necessidade de se ter estruturado o interior para que a exteriorização das posições do leitor tenha sentido, porque a réplica carrega as marcas daquilo que o leitor compreendeu. **Leonardo (1º ano)** toma consciência de que João Nariz está sofrendo por diversos problemas e apresenta uma entonação de indignação no discurso “*Ele tem que desistir disso*”.

Nas situações abaixo, os interlocutores também apresentam seus posicionamentos. **Leonardo (1º ano)** assistia a *O Pequeno Nicolau* no encontro dialógico apresentado e **Emilly (1º ano)** e **Miguel (2º ano)** assistiam ao filme *Coração de Tinta*.

Adriana: Por que ele não quer ter um irmão?

Leonardo (1º ano): Porque se ele tiver um irmão darão mais atenção ao irmão porque ele é pequeno.

Adriana: É, parece que irmão dá muito trabalho.

Leonardo (1º ano): Também, é porque ele também tem que ouvir grito do irmão e limpar a fralda. Daí tem que ajudar.

Adriana: Também disse que terá que dividir o quarto.

Leonardo (1º ano): Então ele não gostou senão ficará mais barulho na cabeça. (DIÁLOGO, 06.04.18).

Emilly (1º ano): Lá na minha casa, estava de noite e eu estava pensando sobre o filme, domingo. Aí eu acabei de raciocinar: a capa, lá no começo, da Chapeuzinho, tinha ido e aí a mãe também tinha ido.

Miguel (2º ano): Ele é resistente ao fogo? Ah ele é, ele tem poderes de fogo. Claro que ele é resistente, ele pode ficar quanto quiser. (DIÁLOGO, 23.08.18).

Leonardo (1º ano) sabe que ter um irmão pequeno traria alguns problemas ao Nicolau. Este conhecimento está relacionado com aquilo que o filme diz ser um problema e também com aquilo que ele sabe, por ter vivenciado ou por ter visto alguém passar pela

situação. **Emilly (1º ano)**, no encontro dialógico em que também pôde ver o filme *Coração de Tinta*, não tinha um posicionamento claro sobre o fato de a mãe de Meggie ter sumido, mas passou a dialogar posteriormente com o *outro* pelo que viu para formar uma opinião sobre o assunto. **Miguel (2º ano)**, para este posicionamento, atrela aquilo que o personagem faz àquilo que ele deduz, e assim, apresentar entonação de realce.

Quando se discute sobre o posicionamento do sujeito, é relevante entender como ocorre a significação. Bakhtin (2010a, p. 54), explica que o “[...] eu e os outros nos movemos em diferentes planos de *visão e juízo de valor* (um juízo de valor real, concreto e não abstrato) e, para que sejamos transferidos para um plano único e singular, eu devo estar axiologicamente fora de minha vida e me aceitar como outro entre outros [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 54). Ponzio (2020), ao tratar do significado e o percurso interpretativo, explica que o objeto, considerado como interpretado, conta com sujeitos considerados como os interpretantes e signos utilizados para interpretar o objeto e constituir o percurso interpretativo. O percurso interpretativo pode não ser único, uma vez que o interpretado pode contar com muitas ramificações, mas o signo carrega margem de sinalidade (a configuração da palavra) e contexto, que contribuem para que o interpretante se arrisque e dê a sua palavra a fim de apresentar suas compreensões. Nestas condições, as significações acontecem porque o sujeito tenta se colocar na categoria do *outro* e se arrisca a apresentar significações da situação. As posições dos três interlocutores só foram possíveis porque eles não permaneceram apenas voltados a suas visões internas, mas buscaram analisar o que o autor dos filmes queria dizer para trazer seus posicionamentos quanto a isso, numa relação eu com o *outro*.

Os atos discutidos anteriormente possibilitam que o leitor dialogue com o escrito. Neste dialogar, eles unem os elementos que consideraram relevantes na história de modo que façam sentido. O excerto abaixo apresenta uma situação em que **Cailany (3º ano)**, ao ler *O Garimpeiro do Rio das Garças*, apresenta suas compreensões:

Cailany (3º ano): A Joli conseguiu soltar ele porque ficou balançando de um lado para o outro e o nó se desfez. Como ele estava sem sorte, ele caiu bem na ponta da picareta.

Adriana: Não foi algo tão ruim, mas parece que alguma coisa não deu certo.

Cailany (3º ano): A roupa dele furou.

Adriana: Que situação, ele precisa fazer algo.

Cailany (3º ano): Ele estava pensando se iria atrás dos ladrões ou iria embora. (DIÁLOGO, 25.05.18).

Figura 12-Imagens retiradas do livro *O Garimpeiro do Rio das Garças* disponível no site da Amazon



Fonte: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00CP88XTU>

A minha posição, neste excerto, é de motivar que **Cailany (3º ano)** diga o que compreendeu e saber as posições que tomou para que possa prosseguir a história. Os posicionamentos dela sintetizam o trecho lido. Volóchinov (2017, p. 232) explica que “Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas.”. No ato de ler, o sujeito escuta o *outro* e apresenta suas compreensões. O que **Cailany (3º ano)** faz, como já discutido, é dialogar com o *outro* pelo escrito. Neste diálogo, utilizando-se dos atos de leitura, ela entra em contato com a significação das palavras dentro de uma temática específica dos enunciados que criarão condições para que ela compreenda o texto.

Eloisa (3º ano), ao ler *Alice no País das Maravilhas*, segue os mesmos caminhos de **Cailany (3º ano)** e também reúne as informações que considerou importantes em diálogo comigo:

Eloisa (3º ano): Eu entendi que ela terminou a descida, encontrou coelho e foi em um corredor muito largo, pegou uma esquina e deu de cara com um salão com um monte de portas e tinha uma fileira de lâmpadas iluminando o coelho.

Adriana: E o coelho?

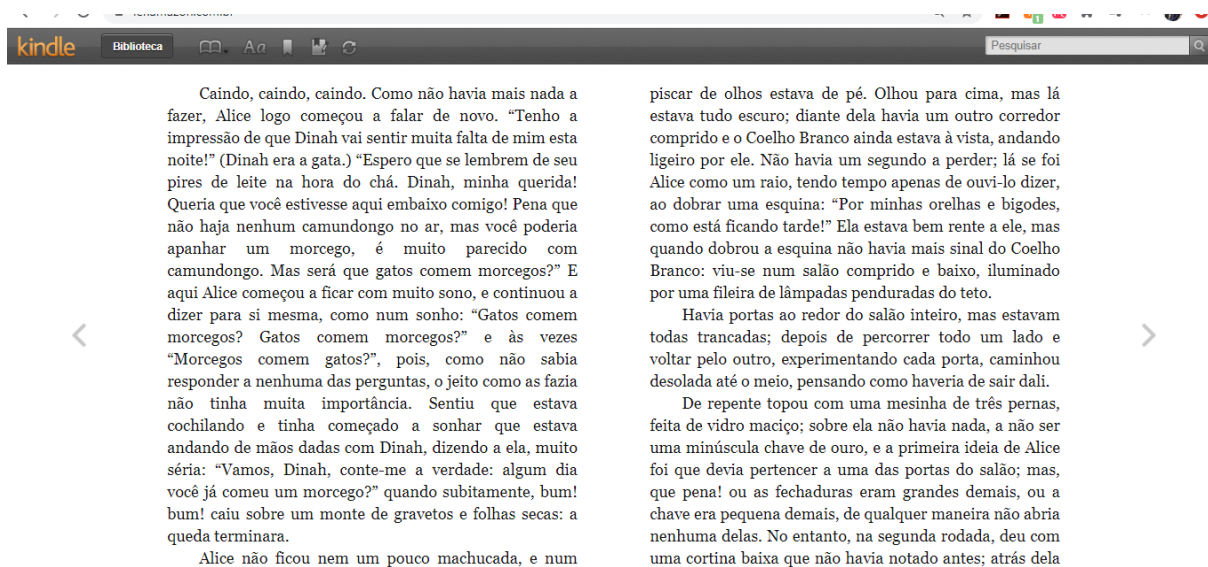
Eloisa (3º ano): Estava debaixo das lâmpadas que estavam iluminando.

Adriana: Ela conseguiu ver o coelho depois que virou?

Eloisa (3º ano): Ela virou?

Adriana: Ela não virou?
Eloisa (3º ano): Havia portas não?
Adriana: Aconteceu algo aqui?
Eloisa (3º ano): Coelho branco.
Adriana: O que aconteceu antes?
Eloisa (3º ano): Não havia mais sinal do coelho.
Adriana: O que significa não havia mais sinal do coelho?
Eloisa (3º ano): Que não achava mais.
Adriana: Ela encontrou ele, mas ela virou e não encontrou mais ele.
Eloisa (3º ano): É, mas ela seguiu em frente e encontrou o salão.
Adriana: Isso. E agora, o coelho? Onde ele foi parar?
Eloisa (3º ano): Ele foi para algum lugar pelas portas que levam ao país das maravilhas. No filme é assim, ela bebe uma poção de ficar pequena em cima de uma mesinha, ela bebeu, deixou lá. Tinha uma porta bem pequenininha e uma chave lá no alto, uma mesa bem grande que aí ela estava lá em baixo tinha uma poção pra ela ficar maior. Aí ela subiu bebeu aquela poção de ficar pequena de novo e saiu na porta. (DIÁLOGO, 11.05.18).

Figura 13-Imagens retiradas do livro *Alice no País das Maravilhas* disponível no site da Amazon



Fonte: <https://ler.amazon.com.br/>

Dialoguei com **Eloisa (3º ano)** sobre o que compreendemos da história e tentamos chegar a um acordo. “Ao dialogar com o escrito, o leitor realiza uma análise minuciosa e responde a isto interiormente, na relação com aquilo que já sabe, seus discursos interiores. Neste relacionar, apresenta uma reação organizada e apresenta isto, seja de modo oral ou na forma escrita.” (VOLÓCHINOV, 2017). **Eloisa (3º ano)** organiza suas apropriações e as apresenta a mim. Quando ela diz “*No filme é assim [...]*”, o que se pode concluir é que suas posições estão norteadas por aquilo que ela se apropriou anteriormente ao ver o filme da *Alice no País das Maravilhas*; assim, o que é estabelecido é uma relação dialógica com o livro,

como se pode ver quando ela utiliza uma frase presente no livro, *Não havia mais sinal do coelho*, utilizando-se também de diálogos que ela realizou anteriormente ao ver o filme, como se pode ver em sua última fala quando relata os acontecimentos do filme.

Na situação abaixo, é possível verificar um novo posicionamento de **Eloisa (3º ano)** com o livro *Alice no País das Maravilhas*:

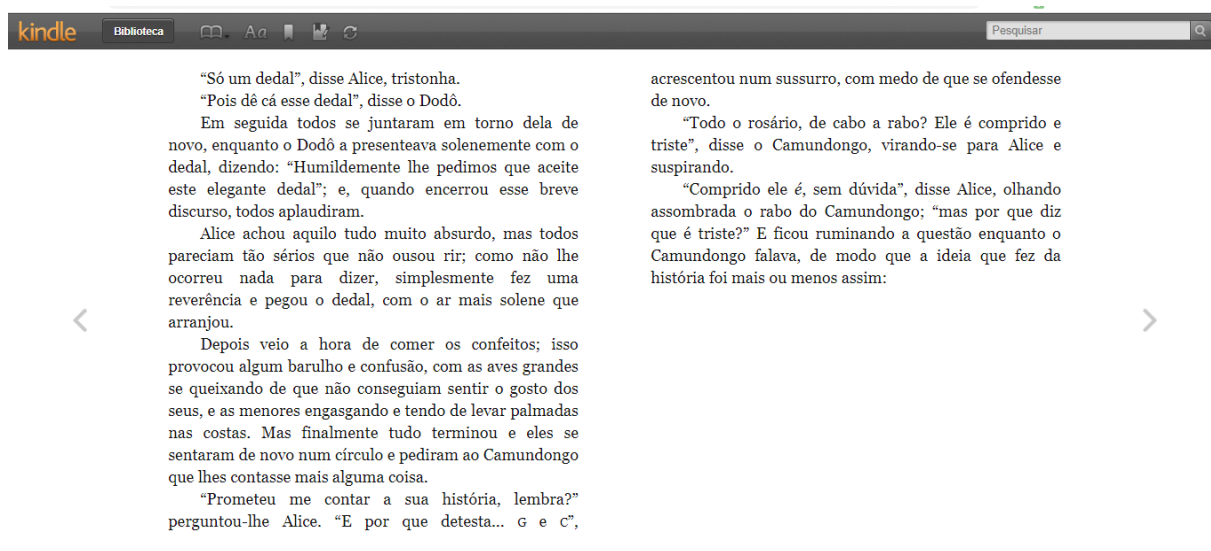
Adriana: Ela deu os confeitos para quem?

Eloisa (3º ano): Os pássaros.

Adriana: Faltou um presente né?

Eloisa (3º ano): Faltou presente. Aí só tinha um dedal. Ele pegou o dedal, fez um discurso e deu para ela, chegou a hora de comer os doces. Os pássaros menores se engasgaram, bateram nas costas deles e, depois disso, fim. (DIÁLOGO, 18.09.18).

Figura 14- Imagens retiradas do livro *Alice no País das Maravilhas* disponível no site da Amazon



Fonte: <https://ler.amazon.com.br/>

O trecho faz referência à cena em que Alice estava em uma reunião de aves. As falas da interlocutora são seus posicionamentos sobre o que compreendeu sobre o trecho lido. O discurso dela apresenta marcas de um diálogo estabelecido com o escrito por meio de atos já comentados nesta seção. Trata-se do que Bakhtin (2010a) chama de experiência discursiva individual:

Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e

de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2010a, p. 294-295).

Neste sentido, as compreensões são diálogos daquilo que o sujeito já se apropriou na relação com o *outro*, por meio da reelaboração do que ele relacionou, previu, questionou, como já discutido. Na situação observada, **Eloisa (3º ano)** sintetiza o que leu e apresenta a mim, de modo que me mostra suas compreensões. Ela realizou diversos atos de leitura apropriados ao longo da pesquisa para que chegasse nesta situação, de maneira autônoma. O que ela faz é ler. Assim “Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está em nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 38).

As discussões trazidas nesta seção apresentaram o ato de ler envolvendo uma relação dialógica, em que o sujeito se posiciona por meio de enunciados que são dialógicos e contam com o *outro* que nem sempre está no mesmo tempo e lugar. Faz-se necessário que exista a capacidade de empatia, pela qual o leitor tenta se colocar no lugar do *outro* e captar aquilo que este quer dizer para, então, mobilizar seus conhecimentos e colocar suas apropriações. Dessa maneira, esta relação ocorre por meio de palavras entre os sujeitos que refletem e refratam diferentes significados. Para esta relação, o sujeito mobiliza seu interior com conhecimentos apropriados anteriormente para que a exteriorização tenha sentido. Esta exteriorização é a réplica do sujeito que carrega as compreensões daquilo que leu. O leitor, nesta relação, precisa aprender os atos que o levam a assumir posições responsivas. Entre as possibilidades de atos, as discutidas foram: previsões, relações com outros textos, experiências e conhecimentos, tomar posições e fazer perguntas. Estes atos podem criar condições para que o leitor compreenda o texto que está diante de seus olhos.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento do meu mestrado, diversas inquietações me motivaram a buscar solução para a problemática de como seria ensinar às crianças atos de leitura em um suporte que está no contexto e tempo delas. Desta forma, busquei no doutorado a análise de como seria o encontro da criança com o *outro* aprendendo a dialogar com ele utilizando diferentes gêneros discursivos tendo a *web* como o suporte digital que poderia contribuir para a aprendizagem dos atos de leitura. Para responder a estes questionamentos, minhas intenções estavam relacionadas a investigar e analisar os processos de aprendizagem dos atos de leitura utilizando o suporte digital com acesso à *web* e, assim, perseguir o objetivo da pesquisa de analisar os processos de apropriação dos atos de leitura através da *web* em situações de encontros dialogados com onze interlocutores, 10 crianças com idade entre 6 e 8 anos e eu, numa escola de ensino fundamental de um município de grande porte do Estado de São Paulo.

Com esse propósito, por meio da pesquisa colaborativa, analisei as técnicas de decodificação, os atos, os gestos e os diálogos dos interlocutores da pesquisa, sendo estes eu e dez crianças matriculadas no primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de um município de grande porte do Estado de São Paulo durante o ano de 2018. O meu papel nos encontros dialogados era o de, obviamente, dialogar com as crianças sobre as técnicas de decodificação que desenvolviam para ler e os resultados que estas técnicas traziam, assim como apresentar atos de leitura que contribuíram para que elas lessem em vez de decodificar, como habitualmente faziam, e a de registrar esses encontros por meio de vídeos, gravações de voz e anotações em um suporte digital.

Ao longo da pesquisa desenvolvida, discuti sobre algumas categorias de compreensão. Ainda que seja um processo em construção, minha compreensão sobre a alteridade relaciona-se com o processo de interação entre os sujeitos, em que ocorre a troca verbal e o sujeito se coloca na posição do *outro* para compreender o que este diz e apresentar seu posicionamento. Neste momento de empatia, o leitor escuta o *outro* e se altera com as informações que se confrontam para então dar uma resposta. Foi este processo desenvolvido ao longo da pesquisa realizada, fosse com o referencial teórico ou com os interlocutores da pesquisa.

Com a geração dos dados, em um diálogo com estes dados e a teoria, criei quatro eixos temáticos intitulados *O outro em mim: compreensão de leitura; Leitura e seus suportes através dos tempos; Relações entre os interlocutores e os gêneros discursivos; e Os atos de leitura*, que buscaram responder os questionamentos e perseguir o objetivo da pesquisa. Para a

análise dos dados, busquei aporte teórico nos autores Bakhtin (2010a, 2010b, 2013, 2015, 2016 e 2017), Volochinov (2017), Medviédev (2010), Vygotsky (2003), entre outros que dialogam com a temática da teoria histórico-cultural e da dialogia. Além disso, recorri a outros autores que desenvolvem estudos sobre a leitura como Foucambert (1994, 1997, 2010) e Arena (2005, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 e 2019).

Para esta análise, inicialmente trouxe a compreensão de leitura comumente ensinada nas escolas para analisar e compreender as falas das crianças. Ainda que não seja de forma consciente, muitas dessas falas fazem relação com as ideias da compreensão fonológica de ensino de técnicas de decodificação e são reflexos daquilo que os pais e professores ensinam às crianças. As crianças demonstram a necessidade de decodificar o escrito, sendo esta etapa fundamental para que alcancem a próxima, na qual poderiam compreender o texto. Em vez disso, dialoguei com elas sobre a compreensão de leitura que defende o diálogo com o escrito, baseada em Bakhtin e seu círculo, que possibilitaria ao leitor compreender e tomar posições sobre leitura. Com referência a esta compreensão, ao se definir a leitura como processo de produção de sentidos, o leitor desenvolve atos que considera necessários para ler, que o levam a se colocar no lugar do *outro* e a tomar posição, ou seja, ele se altera e compreende o texto. Com o desenrolar dos encontros dialógicos, muitas crianças sentiram dificuldade em dialogar com o *outro* pelo escrito dizendo que não conseguiam dialogar e queriam decodificar; no entanto, ao final da pesquisa, muitas delas desenvolveram atos de leitura e revelaram que, com a pesquisa, puderam reconhecer as dificuldades de leitura e superar sua posição de inferioridade ao sofrer bullying por não saber ler.

Com relação à categoria de compreensão de cronotopo, entendo que se refere a uma relação do leitor com o tempo e espaço em que o discurso se desenvolve. O espaço carrega as marcas deixadas pelo tempo, e este lugar vai ao encontro do leitor, que se situa em outro cronotopo. Esta relação modifica a forma de pensar e processar as informações dos sujeitos de modo a refletir nas suas ações. O que pode ser analisado na pesquisa realizada é que o cronotopo das professoras difere do das crianças no sentido de que as professoras não vivenciaram um contexto em que a tecnologia estava presente nas diferentes atividades humanas. Neste sentido, o suporte digital não se fazia presente quando aprenderam a ler e elas trazem essas marcas no ensino das técnicas de decodificação, com foco apenas no suporte físico. As crianças revelaram durante a pesquisa que os atos de leitura se desenvolvem em suportes como papel, cadernos, livros, placas ou letreiros de ônibus. As respostas delas baseiam-se naquilo que comumente é usado com elas para ensinar a ler e também são os suportes que muitos familiares consideram fundamentais para que a criança leia.

A sociedade evolui continuamente e os suportes para a leitura não mais se limitam aos suportes físicos, mas se expandiram para os móveis com a utilização da *web*. Nas discussões desenvolvidas nesta tese, ficou evidente que a evolução dos suportes possibilitou mudanças nos gestos dos leitores e a busca por informações em tempo real. As escolas, aos poucos, ainda que algumas de forma limitada, passaram a ter este suporte em seus ambientes. A escola em que a pesquisa se desenvolveu dispunha de computadores com acesso à *web*; no entanto, esse suporte não era utilizado para o ensino nem das técnicas de decodificação nem de atos de leitura, indo de encontro com aquilo que a sociedade tem feito, ou seja, a cada dia inserir os suportes digitais nas mais diferentes atividades da vida. É importante ressaltar que não tive contato com as dificuldades que o espaço apresentava para a utilização dos computadores e nem constatei se esse espaço favorecia o uso destes dispositivos digitais. Os encontros dialógicos utilizando o suporte digital, fosse ele o *notebook* ou o *tablet*, para ensinar atos de leitura, possibilitaram que as crianças considerassem este suporte como um suporte de leitura, permitindo uma aproximação do que elas utilizam fora da escola, ou seja, suporte digital, dentro deste ambiente. Ao entrar em contato com o suporte digital para aprender a ler, desenvolveram novos gestos para manipular este suporte e a fazer novas consultas, que contribuíram para seus atos de leitura.

A organização dos discursos é desenvolvida por meio de gêneros discursivos, e ainda que sejam relativamente estáveis, é preciso compreender suas características para entender a forma que o autor quer organizar e como ele quer que o outro compreenda seu discurso, e o leitor possa tomar suas posições. Durante os encontros dialógicos para ensinar os atos de leitura, algumas das características do gênero escolhido pela criança foram apresentadas. As manifestações das crianças demonstraram que conhecer a característica do gênero contribuiu para a tomada de posição, porque conseguiram compreender a organização dos textos em quadrinhos, contos de fadas ou poesia, a localização das informações no gênero carta e o tipo de informação encontrada no gênero biografia.

As técnicas de decodificação eram as desenvolvidas pelas crianças, mas a concepção de leitura defendida nesta tese apresentou a necessidade de ensinar atos de leitura, porque a ideia de ato não se relaciona com a ideia de qualquer tipo de técnica, mas aquela que somente o sujeito pode desenvolver de forma responsável. Os atos apresentados para as crianças, as previsões; relações com outros textos, experiências e conhecimentos; tomar posições; e fazer perguntas, possibilitaram que o leitor não ficasse preso a cada letra, mas que buscasse pelas informações no texto quando eram feitas perguntas a ele ou para confirmar ou não sua

previsão e que relacionasse o que leu com o que já vivenciou em outra experiência, e assim, o texto passou a ter sentido.

Diante do exposto, a leitura considerada como um processo de produção de sentidos por meio do diálogo com o autor pelo escrito cria condições para o melhor desenvolvimento da formação do leitor porque este sujeito consegue trazer para sua leitura as situações que vivenciou e experienciou, sua massa aperceptiva (JAKUBINSKI, 2015), seus questionamentos e suas compreensões, atos estes que precisam ser ensinados pelo professor para que o sujeito saiba o que fazer com o texto diante dos seus olhos. O professor, neste sentido, não apresentará à criança a ideia de que a leitura se baseia na transformação de grafemas em fonemas, mas proporcionará situações para o leitor desenvolver os atos que possibilitem alcançar os sentidos do texto.

Os recursos na *web* carregam seus perigos no que se refere à diversidade de informação, que, muitas vezes, não apresenta a qualidade necessária para a formação do sujeito. A formação do sujeito crítico se faz necessária para a seleção do material adequado e assim contribuir para a formação do leitor, que poderá acessar os recursos disponíveis no suporte digital de forma instantânea e, assim, favorecer aqueles que apresentam limitação para acessar o suporte físico.

As discussões desenvolvidas nesse relato de resultado de pesquisa são relevantes para a educação. A cada dia, o contexto social dos sujeitos apresenta uma nova atualização seja de um suporte digital já existente ou o acréscimo de mais um para as diferentes atividades do cotidiano. No contexto social dos interlocutores, o suporte digital está presente tanto no ambiente escolar como no ambiente familiar, mas não é utilizado na aprendizagem dos atos de leitura e, assim, desconsiderado como um suporte para a leitura. Estando o suporte digital e a *web* presentes no contexto educacional, mas não influenciando as práticas de ensino, principalmente no que se refere ao ensino dos atos de leitura, há a necessidade de valorização de novas metodologias e ampliação de estudos na área para aproximar as ações que acontecem na escola e as praticadas fora desse contexto. Além disso, é importante considerar a necessidade e relevância de formar sujeitos leitores. Neste caso, utilizar-se de uma metodologia que conduza a criança ao diálogo com o escrito por meio dos atos de leitura, de modo que se aproprie e se posicione sobre os sentidos disponíveis no texto.

É necessário acrescentar que a pesquisa realizada consolidou o meu papel como pesquisadora, uma vez que busquei ir além da coleta de informações do contexto em que a pesquisa se desenvolveu, visto que passei a dialogar com as crianças e a considerar seus posicionamentos, inclusive, no que se refere ao modo como a pesquisa se desenvolveria.

Também pude refletir sobre o distanciamento que os suportes digitais têm no ambiente escolar indo de encontro com o que a sociedade propõe para o seu desenvolvimento e também como planejar situações de atos de leitura dentro de uma perspectiva dialógica.

No que se refere às contribuições que o trabalho realizado pôde trazer ao meio acadêmico, é possível destacar as reflexões sobre a utilização de uma metodologia que considera todos os envolvidos no estudo e permite dar voz aos interlocutores para que também participem da escolha dos processos no percurso da pesquisa.

A pesquisa realizada revela também à sociedade a necessidade de reflexão sobre o modo de ensinar os atos de leitura no ambiente escolar, a necessidade de a escola possibilitar a formação de seres humanos e, assim, utilizar uma metodologia que considere o sujeito, sua história e seus conhecimentos, afastando-se da formação mecânica que desconsidera os envolvidos no diálogo. Além disto, possibilita a reflexão sobre realizar o ensino dos atos de leitura também na *web* de modo a aproximar-se de um suporte que está muito presente no cotidiano das crianças.

Posso citar também o meu papel no desenvolvimento de sujeitos humanos por meio de uma metodologia que valoriza suas vidas e oferece condições adequadas para o desenvolvimento intelectual dos interlocutores. Além da contribuição do meu papel de pesquisadora, tais reflexões colaboram para minha formação como professora que atuará na sala de aula e poderá trazer ações que favoreçam a formação de leitores com a utilização de suportes que se aproximam daquilo que é vivenciado no dia a dia.

Ao finalizar a pesquisa e a discussão dos dados dentro de um contexto epidemiológico, é impossível deixar de apresentar as dificuldades e a necessidade de superação que a COVID-19 trouxe. Os dados foram gerados fora deste contexto, o que contribuiu para ter a voz das crianças nesta tese; no entanto, a busca por referências bibliográficas e diálogos com professores apresentou certas limitações e muitas vezes se restringiu ao suporte digital para evitar o contágio e a disseminação do vírus.

Para finalizar, as reflexões desenvolvidas nesta tese me fazem considerar a necessidade do contínuo estudo da temática de ensino dos atos de leitura utilizando suportes digitais em outros contextos, ensejando uma nova pesquisa com outros países em que o suporte digital é utilizado para o ensino na escola.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO numa perspectiva humanizadora. Entrevistado; Dagoberto Buim Arena. Entrevistadora: Adriana Pastorelo Buim Arena. Marília: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, 26 jun 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/2a-temporada-do-nahumcast/>. Acesso em: 26 jun 2021.
- AMORIN, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J. de; SOUZA, A. C. de. (Org.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. São Paulo: Meio Impresso Produções, 2005, p. 21-30.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Escrever com letra de mão. *Diário de Marília, Marília - SP*, p. 2 - 2, 05 set. 2006.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: *I Congresso Latinoamericano de Comprensión Lectora*. 1., 2008. Anais v. 1... Huancayo, Peru: Universidad del Centro de Peru, 2008. p. 129-136.
- ARENA, Dagoberto. Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: GHAZIRI, Samir Mustapha; NÓBREGA, Raquel Maria Nelli, ANNIBAL, Sérgio Fabiano (org). *Leitura e contemporaneidade: novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos*. Rio de Janeiro: Publit, 2011.
- ARENA, Dagoberto. Buim. *Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler*. Braga: LIDEL, 2012a.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Aluno espectador-leitor: a leitura de legendas cinematográficas. In: GHAZIRI, Samir Mustapha; DE SOUZA, Fábio Marques (Org.). *Pesquisa e ensino de leitura no mundo atual: debates múltiplos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012b. p. 15-52.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Gestos para escrever em documentos oficiais franceses. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014, São João del Rei - MG. *Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São João del Rei: UF São João del Rei, 2014. v. 3. p. 418-427.
- ARENA, Dagoberto. Buim. A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos. *SÉRIE-ESTUDOS*, v. 40, p. 159-184, 2015a.
- ARENA, Dagoberto. Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60,

jan./abr. 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16 jun. 2017.

ARENA, Dagoberto. Buim. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, Denise Rosana da Silva; GUIZZO, Antonio Rediver. *Anais do I Congresso Internacional Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017.

ARENA, Dagoberto. Buim. A palavra na vida, a palavra na escrita e-book. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim Arena; REZENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. (Org.). e-book - *A vida na escrita e a escrita na vida um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet*. 1ed.São Carlos - SP: Pedro e João Editores, 2020a, v. 1, p. 11-23.

ARENA, Dagoberto. Buim. Alfabetização em um mundo de cultura escrita e de escrita digital. In: BRITO, Antonia Edna; NASCIMENTO, Francisco Chagas Cardoso do; PORTELA, Josania Lima (org). Por entre os caminhos da pesquisa e da formação continuada: diálogos com a prática docente alfabetizadora. Parnaíba: Academia Editorial, 2020b, p. 37-64.

ARENA, Dagoberto. Buim. Sobre a função dos aspectos imateriais no ato de ler: Jakubinskij, Vološinov, Bakhtin e Foucambert. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.38, n.78, p.19-33, 2020c.

ARENA, Dagoberto. Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 14, p. 62-76, 2021.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável. In: CORRÊA, C. H. A; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. (orgs.) *Formação de professores em perspectiva*. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016, v.1, p. 239-264.

BAJARD, Élie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 5. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. *Ensino Em Re- Vista*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35412/18636>>. Acesso em 27 jun. 2021.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim Metodologias de ensino: Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico.

In: DAVID, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza. (org.). *Desafios Contemporâneos da Educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2015 p. 251- 276.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problems of Dostoyesky's Poetics*. ed. and trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota P, 1984.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMT Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (VOLÓCHINOV, Valentin. Nikolaevich.). *Marxismo e filosofia da linguagem: fundamentos fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem*. Trad. De Michel Lahud, Yara Teixeira Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (Revista). Rio de Janeiro: Forense, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Os Gêneros do Discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALZAN, Newton. César. Sete princípios inaceitáveis sobre a educação em países em desenvolvimento. *Em Aberto*, Brasília, v. 64, p.19-34, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1414-4077201900030056900001&lng=en. Acesso em: 12 nov. 2019

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e terra, 1978

BIBE-LUYTEN, Sônia. Maria. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 nov. 2014

BOUCHARDON, Serge. Des figures de manipulation dans la création numérique. *Protée. Département des arts et lettres - Université du Québec à Chicoutimi*. v. 39, n. 1, p37-46, 2011. Disponível em <<https://www.erudit.org/fr/revues/pr/2011-v39-n1-pr5004899/1006725ar.pdf>> Acesso em: 4 out 2018

BOUCHARDON, Serge. Towards Gestural Specificity in Digital Literature, *Electronic Book Review*, Dez, 2018. Disponível em <<http://electronicbookreview.com/essay/towards-gesturalspecificity-in-digital-literature/>> Acesso em 8 out 2019.

BOUCHARDON, Serge; Heckman, Davin. Digital Manipulability and Digital Literature, *Electronic Book Review*, Ago, 2012. Disponível em <<http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/heuristic>> Acesso em 9 out 2019.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. In. CAPOVILLA, Fernando. *Ciência Cognitiva: teoria, prática e aplicação*. v.1, n.2, jul./dez. São Paulo: USP-IP, 1997.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização: método fônico*. 3.ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SILVEIRA, Fernanda Bruno da. O desenvolvimento da consciência fonológica, correlações com a leitura e escrita e tabela de normatização. In. CAPOVILLA, Fernando. *Ciência Cognitiva: teoria, prática e aplicação*. v.2, n.3, jan./jul. São Paulo: USP-IP, 1998.

CHARTIER, Roger. *Aventura do livro do leitor ao navegador*. Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C.A.S. (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 21-42.

CHARTIER, Roger.; ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, Jaques.; NORA, Pierre. (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 99-115.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

COHEN, Jared; SCHMIDT, Eric. *The new digital age: reshaping the future of people, antional and business*. New York: Hardcover, 2014.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0401/040101.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019

FACCI, Marilda Gonçalves. Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTES, Maria Helena Sansão *Sem fantasia: Masculino-Feminino em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor*. Tradução Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GEE, James. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan, 2003

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et al. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2005.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-56.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupos de Estudos dos Gêneros Discursivos -GEGE- UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012, p. 19- 39

GRAUE, M. Elizabeth.; WALSH, Daniel J.. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

GRILLO, Sheila. Ensaio Introdutório. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

GRUPOS DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS-GEGe- UFSCar. *Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbe*. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Rio de Janeiro: EDUFPI, 2016, p. 33- 65.

JAKUBINSKI, Lev. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KÖHLE, Érika Christina. *A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais*. 2016. 207f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/148028>>. Acesso em: 11 out 2019.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBATO, Monteiro. *O garimpeiro do rio das garças*. Globinho: São Paulo, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral* (vol. IV.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral* (vol. I). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LYONS, Martyn. A história da leitura de Gutenberg a Bill Gates. In: LYONS, Martyn. LEAHY, Cyana. *A Palavra impressa: histórias da leitura no século XIX*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 1999, p. 7-22.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE EDUCADORES PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA. *The ESP*, São Paulo, vol. 19 n° 2, p. 169-184. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905>. Acesso em: 17 mar 2019

MEDVIÈDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MILLER, Carolyn R. Rethorical Community: The cultural Basis of Genre. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (eds.). *Genre and The New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994, p. 67-78.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGe- UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 151-168.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO- GEGe- UFSCar. *Palavras e contrapalavras*. Constituindo o sujeito em Alter-Ação. 1ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2014, p. 68-72.

MIOTELLO, Valdemir. *Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida*. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

MIOTELLO, Valdemir. A literatura como forma de compreensão da vida. *Youtube*, out. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/FIVIROni3Nc>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; ROSSLER, João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 3, Set/Dez de 2016: 551-560

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. et al.. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PAIS, Ana. Por que este texto pode mudar seu cérebro — as descobertas da neurociência sobre a leitura. *BBC News Mundo*. 5 novembro 2021. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59129496>>. Acesso em 12 dez. 2021.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Por uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010a, p. 9-38

PONZIO, Augusto. Procurando uma palavra outra. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010b.

PONZIO, Augusto. *Livre mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. Tradução de Marcus Vinicius Borges Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press*, v.9, n.5, oct., 2001. Disponível em: <<http://www.hfmboces.org/hfmdistrictservices/techyes/prenskydigitalnatives.pdf>>. Acesso em: 12 nov 2019

PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. *Topoi*, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v10n19/2237-101X-topoi-10-19-00007.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019

SANTOS, Sonia de Oliveira. *Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais*. 2019. 333f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181167>>. Acesso em: 11 out 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. RESOLUÇÃO SE Nº 21/2017 – Programa Educar Mais - Escolas de Ensino em Tempo Integral. Normatiza a implantação gradativa do Ensino em Tempo Integral nas escolas municipais, comportando organização e funcionamento próprios. São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: <https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/editais_resolucoes/resolucoes/2017/Resolucao_SE_n_21_2017_Programa_Educar_Mais_Escolas_de_Ensino_em_Tempo_Integral.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019

SÃO BERNARDO DO CAMPO. *Perfil socioeconômico bairro Montanhão*. 2018. [Atualização, ano base 2017] Disponível em<https://www.saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/860684/MONTANHAO_PERFIL_SO_CIOECONOMICO_SBC_2018.pdf/e5f404f2-7263-32f1-3140-1a69fdc750dc>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Adriana Naomi Fukushima da. *Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental*. 228 f. 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2016.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Frank.. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STATCOUNTER. *Desktop vs Mobile vs Tablet Market Share in Brazil*. 2017 Disponível em: <<http://gs.statcounter.com/platform-market-share/desktop-mobile-tablet/brazil>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TAMURA, Ana Lúcia Hermosilla. *Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 128p.

TATIT, Luiz. *Semiótica da canção*. Melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

VELOSO, Caetano. *Livros*. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/81628/>>. Acesso em: 13 jul. 2018

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Valdomiro. (org). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro e João, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V Valentin; BAKHTIN, M.M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). 1926. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/ARTIGO_VOLOSH_BAKHTIN_DISCURSO_VIDA_ARTE.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Trad. De Claudia Schilling. São Paulo: ARTMED, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia*. USP [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso.>. Acesso em: 18 jan 2017

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich, 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, 1988, p.103-118.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas II*. Madrid: A Machado Libros, S. A. 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras Escogidas III*. Madrid, Espanha: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.