



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE

IOLANDA DE SOUSA BARRETO

**LEITURA VIVA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA POR
MEIO DE APLICATIVO *WEB* E TEXTO INTERATIVO DIGITAL**

JOÃO PESSOA - PB
2014

IOLANDA DE SOUSA BARRETO

**LEITURA VIVA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA POR
MEIO DE APLICATIVO *WEB* E TEXTO INTERATIVO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, do Departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alisson Vasconcelos de Brito

**JOÃO PESSOA - PB
2014**

B273I

Barreto, Iolanda de Sousa.

Leitura viva: uma proposta de estímulo à leitura por meio de aplicativo web e texto interativo digital / Iolanda de Sousa Barreto.-- João Pessoa, 2014.

156f. : il.

Orientador: Alisson Vasconcelos de Brito

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Leitura - aplicativo. 4. Internet - leitura viva. 5. Textos interativos digitais.

UFPB/BC

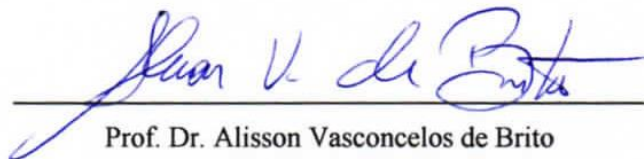
CDU: 801(043)

IOLANDA DE SOUSA BARRETO

**LEITURA VIVA: UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA POR MEIO
DE APLICATIVO *WEB* E TEXTO INTERATIVO DIGITAL**

Data de aprovação: 15 de agosto de 2014

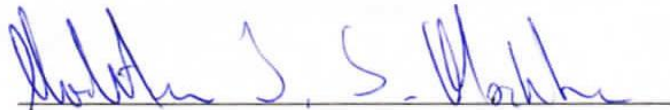
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alisson Vasconcelos de Brito
(Orientador)



Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel
(Examinador interno)



Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado
(Examinador externo)

João Pessoa-PB

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Luciano, por presentear-me com o *Leitura Viva* e por ser um presente diário em minha vida.

Às minhas filhas, Laís, Livia e Luciana, por constituírem o sentido da minha história de vida.

Aos meus pais, Isabel (*in memoriam*) e João, por me terem trazido à vida, por todos os valiosos ensinamentos e pelas muitas renúncias em meu favor.

Aos meus sogros, Luís Paiva de Pontes e Maria Antônia Barreto Paiva (*in memoriam*), pelo acolhimento paternal e pela dádiva de nossa convivência.

Às minhas irmãs, Maria de Fátima e Vanderléia, pelo amor fraterno que muito me alegra e conforta.

Ao Colégio Normal Francisca Mendes, pela formação escolar e humana a mim concedida e por despertar em mim o desejo de tornar-me educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser chama de amor em minha vida e por sua infinita misericórdia.

Ao meu esposo e profissional Analista de Tecnologia da Informação, Luciano Magno Barreto, por toda a sua dedicação ao desenvolvimento do aplicativo Leitura Viva, presenteando-me com a realização desse sonho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alisson Vasconcelos de Brito, por acreditar na proposta do Leitura Viva e possibilitar-me a realização deste estudo. Pelo tempo a mim dedicado e por suas precisas orientações.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, pela generosidade em partilhar seus conhecimentos e por me instrumentalizarem cientificamente para a realização dessa pesquisa.

À Vera, por sua eficiência à frente da secretaria do PPGLE e por sua presença de estímulo constante.

Aos colegas do mestrado, em especial Leandro, Ana Paula, Adnilda Suely e Giovana, pela camaradagem ao longo desse período de convívio comum e pelas contribuições valiosas socializadas em momentos de partilha.

À estimada amiga e comadre, Gorete Rezende, por estar sempre pronta a apoiar-me e por ter escrito a história interativa “Uma aventura em defesa da vida”, colaborando com esse projeto e propiciando grande aprendizado aos meus alunos.

À minha Laís, pela sensibilidade e valiosa contribuição com a produção das histórias interativas “A amizade é como uma rosa” e “O mago e o dragão”, tão apreciadas pelos meus pequenos leitores.

À minha Lívia, pelas horas de dedicação às traduções de meus textos.

Aos meus alunos, por darem vida ao projeto “Leitura Viva”, sempre solícitos e partícipes em todas as etapas de nosso trabalho.

Aos professores, Charliton José dos Santos Machado e João Wandemberg Gonçalves Maciel, pela gentileza em aceitar o convite para participar de minha banca examinadora e pelo tempo e apreciações obsequiadas a esse projeto.

“O segundo dilúvio não terá fim. Não terá nenhum fundo sólido sob o oceano de informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.”

Pierre Lévy

RESUMO

À luz da teoria sócio-interacionista e dos fundamentos teóricos de Vygotsky, Paulo Freire, Koch, Bakhtin, Soares, Adorno e Horkheimer, Pierre Lévy e Buzato, dentre outros, como também a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora deste trabalho como professora da primeira fase do Ensino Fundamental, a pesquisa aqui apresentada acompanhou o comportamento leitor de vinte alunos, do sexo masculino e feminino, na faixa etária entre 9 e 11 anos, que no ano de 2013, cursavam o 4º Ano do Ensino Fundamental, no turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa, localizada em João Pessoa-PB. O objetivo principal reside em despertar o gosto pela leitura por meio de vivências estimulantes e do emprego de tecnologias digitais contemporâneas, especificamente, um aplicativo de Internet intitulado Leitura Viva que foi desenvolvido para o trabalho com textos interativos digitais contextualizados à realidade sociocultural e aos interesses daqueles. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um enfoque metodológico qualitativo, intervencionista e por meio de processo etnográfico. De maneira geral, a parte prática do estudo compreendeu duas etapas principais. Na primeira, os alunos tiveram contato com diversos livros da literatura infantil, tendo a oportunidade de manuseá-los e realizar a leitura livremente. Em seguida, descreviam por meio da escrita e com desenhos, o livro lido. Na segunda etapa, no laboratório de informática e em momentos distintos, tiveram acesso ao Leitura Viva e aos cinco textos interativos produzidos especialmente para eles. Nessas ocasiões, utilizando funcionalidades do aplicativo, podiam escolher os nomes das personagens e interagir com as histórias, escolhendo o desenrolar dos capítulos. Considerando que o ato leitor tem passado por significativas mudanças no contexto histórico atual, com a crescente disseminação da leitura digital, este trabalho reflete que os educadores têm que ter a clareza de que os estudantes de hoje, sujeitos de uma sociedade *cibernética*, possuem uma nova visão de mundo, o que implica em novos interesses e novas expectativas e alerta para a necessidade de se mudar metodologias ultrapassadas e obsoletas. Evidencia o potencial do Leitura Viva como instrumento de incentivo à leitura, principalmente por atrair o leitor de uma forma mais convidativa, interativa e atualizada.

Palavras-chave: Leitura. Aplicativo. Internet. Leitura Viva. Textos interativos digitais.

ABSTRACT

In light of the socio-interacionist theory and the theoretical foundations of Vygotsky, Paulo Freire, Koch, Bakhtin, Soares, Adorno and Horkheimer, Pierre Lévy and Buzato, among others, also from experiences lived by this study's researcher as teacher of the first stage of elementary school, the research hereby presented accompanied the reading behavior of twenty students, male and female, with ages between 9 and 11 years old, who were attending to the 4th year of elementary school by the morning period in the year of 2013 at Municipal Elementary School Nazinha Barbosa, located in Joao Pessoa-PB. The main objective resides on arousing the interest in reading through stimulant experiences and the use of contemporary digital technologies, more specifically, an Internet based application entitled *Leitura Viva* that was developed to work with interactive texts contextualized to the sociocultural reality and the interests of those. The research was developed from a qualitative methodological and interventionist approach and through ethnographic process. From overall, the practical part of the study comprehended two main steps. In the first one, the students had contact with several books from children's literature, having the opportunity to handle and realize the reading freely. Afterwards, they described through writing and drawings the book read. In the second step, at the computer's lab and in distinct moments, they had access to *Leitura Viva* and its five interactive texts produced specially for them. On these occasions, using the application functionalities, they could choose the character's names and interact with the stories, choosing the course of the chapters. Considering that the habit of reading has been through significant changes in the current historical context, with the increasing dissemination of digital reading, this paper reflects that the educators must have clarity concerning that today's students, subjects of a cybernetic society, have a new world vision, what implies in new interests and new expectations and alerts to the necessity of changing outdated and obsolete methodologies. Highlight the potential of *Leitura Viva* as an instrument to encourage reading, mostly for attracting the reader to a more inviting, interactive and updated way of reading.

Key-words: Reading. Application. Internet. *Leitura Viva*. Digital interactive texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama básico de fluxos.....	45
Figura 2: Roteiro do capítulo inicial da história “Com medo da comadre Fulozinha”	47
Figura 3: Capítulo gerado pela resposta positiva.....	48
Figura 4: capítulo gerado pela resposta negativa.....	48
Figura 5: Opção de final (4 B1 = 4 A1) para a história “Com medo da comadre Fulozinha”	49
Figura 6: Opção de final (4 B2 = 4 A2) para a história “Com medo da comadre Fulozinha”	50
Figura 7: Versão inicial de um capítulo da história “A amizade é como uma rosa”	53
Figura 8: página inicial do aplicativo Leitura Viva.....	53
Figura 9: Tela de escolha dos personagens.....	56
Figura 10: Escolhendo caminhos.....	56
Figura 11: Capítulo gerado pela resposta positiva do leitor.....	57
Figura 12: Capítulo gerado pela resposta negativa do leitor.....	57
Figura 13: Final gerado pela resposta positiva do leitor.....	58
Figura 14: Final gerado pela resposta negativa do leitor.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CONSTRUINDO O TEXTO E DANDO SENTIDO AO ATO DE LER.....	22
1.1 Breve abordagem textual a partir da concepção sócio-interacional da língua....	22
1.2 Um olhar sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.....	25
1.3 Leitura e produção de sentidos.....	28
2 A ERA DO INFORMACIONALISMO E A EXIGÊNCIA DE UM NOVO PERFIL DE TRABALHO ESCOLAR.....	31
2.1 A indústria cultural e seu papel nas transformações da sociedade moderna.....	31
2.2 A sociedade na era do informacionalismo.....	34
2.3 Incluídos e excluídos na sociedade cibernética.....	35
2.4 Considerações sobre letramento e letramento digital.....	36
2.5 Um novo perfil de trabalho escolar.....	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	40
4 LEITURA VIVA: UM CONVITE À LEITURA INTERATIVA DIGITAL.....	44
5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
5.1 Momento de teste.....	52
5.2 Preparando a turma para o Leitura Viva: “O livro que eu li”.....	54
5.3 Primeira aplicação: “Uma aventura em defesa da vida”.....	55
5.4 Segunda aplicação: “Com medo da comadre Fulozinha”.....	59
5.5 Terceira aplicação: “De onde vem a macaxeira?”.....	60
5.6 Últimas aplicações: “O monstro escondido” e “O mago e o dragão”.....	60
5.7 Apresentando o “Leitura Viva” à escola.....	61
5.8 Discussão dos resultados.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICES.....	72

INTRODUÇÃO

Desenvolver o gosto das novas gerações de crianças e jovens pela leitura, certamente, é um grande desafio para a escola, nos tempos atuais. Imersos num contexto de vertiginosas mudanças tecnológicas e de incontáveis outras atratividades, aquelas podem, desastrosamente, afastarem-se do conhecimento de seu próprio patrimônio cultural, caso este não lhes seja apresentado através de práticas condizentes com seus novos interesses e expectativas. Como tal tarefa, indubitavelmente, passa pelo contato, decodificação e compreensão do texto, é preciso, pois, que a escola busque novas formas de incentivar seus alunos ao hábito leitor, instrumentalizando-os para que possam estabelecer relações profícuas em seu universo pessoal e social.

A escola precisa conduzir seus alunos ao prazer que uma leitura significativa pode proporcionar. Prazer experimentado quando se viaja pelo imaginário, se amplia conhecimentos, se conhece mundos diferentes e se pode, inclusive, compreender melhor o próprio mundo, o que para Paulo Freire (1991, p.21) significa fazer "uma leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica do mundo". Contudo, o que não raro se vê nas escolas brasileiras é uma leitura sem significado, e que, por conseguinte, não pode gerar o desejo e o prazer, tornando-se, assim, para os alunos: "uma atividade inócua, que nada diz, nada transmite, e que, portanto, não pode ser compreendida" (BARRETO, 2013).

A leitura, de forma a ser concebida como atividade essencial ao desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos, não pode ser meramente apreendida como decodificação de símbolos linguísticos. A leitura diz respeito à própria vida e é assim que deve ser assimilada por todos: de forma contextualizada.

Segundo Paulo Freire (1991, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nativos da era digital, os alunos de hoje, além da familiaridade natural com os aparatos tecnológicos que circulam e transformam-se rapidamente na sociedade atual, têm, por estes, um inegável fascínio. Cada vez mais, presencia-se, em ambientes diversos, crianças, adolescentes e jovens conectados à Internet horas a fio, explorando diferentes formas de interatividade, desde o entretenimento proporcionado pelo mais elementar jogo digital ou por

aqueles que podem ser considerados verdadeiros mundos virtuais, como também a pesquisa dinâmica, a notícia em tempo real, dentre tantas outras atividades, que fazem parte da cultura cibernética em que estão imersos.

Curiosamente, a escola contemporânea ainda anda na contramão dessa realidade tecnológica digital, subutilizando recursos potencialmente produtivos para a materialização de uma educação realmente significativa. A carência de políticas públicas que não somente equipem, mas instrumentalizem a escola para o trabalho com as novas tecnologias digitais, formando e capacitando continuamente os agentes educativos para um trabalho dinâmico, atualizado e inovador concorre para a defasagem do atual modelo escolar.

Para Bonilla (*apud* FREITAS, 2009, p. 31):

Esse modelo de escola também não consegue abranger a complexidade do mundo atual e incorporar as novas formas de organização, pensamento e construção do conhecimento que estão emergindo com as TICs. Em vista disso, não consegue mais entrar em sintonia com os jovens-alunos que se encontram imersos nessa nova cultura, num mundo em que os videogames oferecem modelos interativos para serem explorados, simulam aventuras, universos imaginários.

Frente a todas as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas, inclusive, com a ascensão da crescente indústria da informação, a educação, que tem dentre suas premissas a formação cidadã e a preparação para o trabalho, ainda constitui um campo onde permanece o retrocesso. Grande é o prejuízo, sobretudo, sócio-cultural decorrente da permanência estática da escola nesse contexto de vertiginosas transformações, haja vista a importância de seu papel na preparação dos sujeitos sociais, que precisam compreender a sociedade em que vivem para poder nela atuarem eficazmente. Além disso, ainda de acordo com o autor supracitado, ao voltar-se somente para a sua própria “cultura-ambiente”, essa escola corre o risco de tornar-se uma instituição inerte e defasada historicamente (BONILLA *apud* FREITAS, 2009, p. 34).

Para que os resultados de um trabalho mediado pelas novas tecnologias sejam eficazes é necessário que a escola e os educadores se cerquem de cuidados prévios, escolhendo os meios adequados, estabelecendo metas, objetivos e, principalmente, estando realmente preparados para a condução das atividades propostas. Contudo, esse movimento é ainda tênue na maior parte das escolas brasileiras.

Com relação às TICs, Bonilla (*apud* FREITAS, 2009, p. 34) pondera:

A maioria dos professores não conhece, não sabe como e com que finalidade utilizá-las na dinâmica que vem desenvolvendo há anos em sala de aula. Por isso, essa inserção vem se dando de forma quase que burocrática, apenas com o objetivo de modernizar a escola.

No Brasil, apesar de o Governo Federal vir equipando as escolas da rede pública com laboratórios de informática com acesso à Internet, o quadro, ainda, é de extrema carência, destacando-se aqui não somente a falta de uma exploração efetiva das tecnologias da informação contemporâneas, como também a escassez de recursos humanos e materiais, de infraestrutura adequada, enfim, de condições adequadas para a efetivação desta política. Além disso, são evidentes as dificuldades apresentadas por gestores, professores e profissionais educacionais em geral, que não sabem como assumir o novo perfil tecnológico que se impõe no trabalho escolar e que urge ser assumido e incorporado por todos os agentes educacionais, a fim de assegurar aos alunos a possibilidade de usufruir de todo o potencial emancipador e transformador advindo das novas tecnologias desse tempo. Segundo Perrenoud (*apud* OLIVEIRA, 2001, p.7): “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”.

O historiador francês Roger Chartier (2012) destaca o processo de transformação das práticas culturais, inclusive no que concerne ao hábito leitor. Este, no momento atual não se restringe apenas à leitura de livros impressos, tendo sido ampliado, de diversas formas, pelo acesso ao mundo digital, mundo este que impõe mais leitura e mais escrita, mas que, contudo, não é igualmente acessível a todos. Para o autor, a escola enquanto instrumento de correção das desigualdades sociais não pode fazer tudo sozinha. Está atrelada aos governos, que têm papel fundamental na promoção de uma sociedade leitora, cabendo a estes as tarefas de promover campanhas de estímulo à leitura, fornecimento de recursos subsidiários às famílias mais carentes de capital cultural e, sobretudo, de dar a devida atenção ao sistema escolar como um todo. Nesse novo contexto histórico-cultural os desafios postos são grandes e a postura da sociedade frente a estes é determinante para que haja avanços.

Além de ter e possibilitar o acesso às novas tecnologias da informação, a escola precisa otimizar a sua exploração, sendo fundamental que todos os envolvidos na tarefa educativa, sobretudo os professores, se apropriem do conhecimento digital, podendo, dessa forma, utilizá-lo adequadamente em sua prática, desconsiderando os conteúdos desprovidos de aplicabilidade educativa e permitindo que seus alunos se beneficiem didaticamente dos que podem favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e conectada com a sua realidade histórico-social, o que também é da competência das políticas educacionais do país. Certamente, a escola, como um todo, necessita ser cada vez mais *aprendente*, no sentido de que não somente a aprendizagem esteja restrita aos alunos, mas que professores e todos os

envolvidos na tarefa educativa percebiam que precisam aprender continuamente e que este é um processo permanente (BONILLA *apud* FREITAS, 2009, p. 35).

O trabalho que será aqui apresentado foi desenvolvido com base no pensamento exposto, o qual foi construído a partir de reflexões atuais, afloradas no Mestrado Profissional de Linguística e Ensino e anteriores, desveladas ao longo da história educacional da pesquisadora deste estudo, Iolanda de Sousa Barreto, que começa a se delinear no ano de 1988, com a escolha de cursar o magistério no Colégio Normal Francisca Mendes, instituição localizada na cidade de Catolé do Rocha, sertão paraibano, onde percorre toda a sua trajetória escolar. Tem, assim, a sua iniciação no trabalho voltado à formação de crianças, atuando como professoranda (termo usado na época para designar as estagiárias do Curso Normal) nas séries iniciais do então I Grau, atualmente Ensino Fundamental. Apesar da imaturidade própria a pouca idade que tinha à época, este foi para si um período de grande importância, não somente por fornecer as bases para o desenvolvimento de uma atuação profissional que com o tempo foi-se tornando mais consistente e por toda a influência humana advinda do convívio com as religiosas que administravam o colégio e também lá ensinavam, assim como com outros distintos professores que compunham a equipe de profissionais daquele educandário, mas, principalmente, por provocar uma escolha vocacional que perdura até os dias atuais, sempre marcada por inquietações, por dúvidas e mesmo decepções, porém com um desejo ardente de desbravar, de aprender mais e poder dar uma contribuição conscienciosa junto à educação de crianças. Foi também marcante a influência amorosa da mãe, Isabel Alves de Sousa, valorosa educadora da zona rural daquela localidade, que além das tarefas inerentes ao trabalho de professora de classe multisseriada, se incubia, também, de outras talvez mais cansativas, como o preparo diário da merenda dos alunos, assim como o seu transporte e distribuição às crianças. Contudo, mostrando-se sempre solícita e abnegada, exerceu papel decisivo na construção do perfil profissional da filha educadora.

No ano de 1991 tem início a segunda etapa desse caminhar, com o ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. A vinda para a capital e os poucos recursos financeiros impuseram muitos desafios à nova acadêmica que em muitas vezes se sentiu impelida a retornar ao lar com a graduação inconclusa. O tempo, porém, encarregou-se de abrir portas para que a conclusão dos estudos pudesse se concretizar e no ano de 1997, com um hiato de um ano e meio para se dedicar às tarefas da maternidade de filhas gêmeas, veio, enfim, a almejada formatura. Este mesmo ano marcou a chegada de uma nova fase: a profissional. Na escola particular Colégio Coração Imaculado de Maria (Colégio CIM), a

prática pedagógica foi iniciada e experienciada, assim como lapidada, ao longo de 13 anos de efetivo trabalho escolar. Por ser uma escola de pequeno porte, havia a necessidade de uma atuação versátil, que não se limitasse a ensinar, mas dar suporte às questões administrativas e também apoio pedagógico junto aos professores. Foi um tempo fecundo, de muito aprendizado prático, que por suas inúmeras exigências, não permitiu o vislumbrar de estudos de pós-graduação, mas possibilitou a observação e o conhecimento de um mundo vivo, palpável: o mundo dos pequenos aprendizes, o mundo dos professores, o mundo de si própria. Nesse período, foi marcante a influência de uma segunda mãe e de fato sogra, Maria Antônia Barreto Paiva, a mantenedora do pequeno colégio, que de forma corajosa enfrentou também muitas dificuldades, pois não é obra fácil administrar e manter uma escola particular e isso ela o fazia com ética, com humanidade e com compromisso, deixando para esta que escreve um legado de valiosos ensinamentos humanísticos.

Devido às dificuldades financeiras, principalmente decorrentes da ausência de sua mantenedora, que falece no ano de 2007, o projeto do Colégio CIM chega ao fim em 2010 e esta educadora, então com atuação recente como professora da rede municipal de ensino de João Pessoa, passa a ter contato cada vez mais ascendente com uma outra realidade, que vem contribuir para o enriquecimento de sua prática pedagógica, antes restrita à rede particular de ensino. O trabalho permanece voltado para a educação básica, especificamente a primeira fase do Ensino Fundamental, mas muita coisa muda e é perceptível uma carência material maior nessa esfera educativa. Outras carências são também percebidas e alguns desafios postos ao educador são bem adversos, o que concorre, algumas vezes, para um sentimento de frustração e desencanto. Um desafio pontual, que está sempre presente no debate educacional diz respeito à questão da leitura, como esta vem sendo ensinada e estimulada nas escolas e o papel do educador neste processo.

Com a ânsia de aprofundar os estudos teóricos voltados para o campo educativo e poder encontrar respostas não conquistadas com a prática, o ano de 2012 traz o ingresso no Mestrado Profissional de Linguística e Ensino da UFPB e projeta Iolanda de Sousa Barreto como pesquisadora da temática da leitura nas séries iniciais da Educação Básica, culminando com a apresentação, nesta dissertação, da análise do comportamento leitor de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental de escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, a partir da utilização de um *software educacional* especialmente idealizado para influenciar e melhorar a prática da leitura e o desenvolvimento das competências a ela relacionadas no ambiente escolar, com o efetivo emprego de recurso tecnológico digital. A presente proposta

de incentivo à leitura corporificou-se, pois, por meio do aplicativo denominado de "Leitura Viva", desenvolvido voluntariamente por Luciano Magno Barreto Paiva, profissional da área de Sistemas de Informação, e aplicado pela pesquisadora supramencionada junto ao público-alvo deste estudo.

O Leitura Viva, além de possibilitar aos professores criarem histórias interativas a partir de temas diversos, preferencialmente, do universo de interesse de seus alunos, permite que estes últimos possam participar como personagens nos textos e decidir suas ações, fazendo com que uma história seja montada dinamicamente, de acordo com as decisões tomadas em cada capítulo e seja finalizada de acordo com estas, dentro de um conjunto pré-estabelecido pelo autor. Tal processo, além de buscar motivar o interesse pelo ato de ler, através de ferramenta tecnológica, especificamente o texto interativo digital, visa inserir os alunos numa prática de leitura mais aproximada de sua realidade e de seus interesses.

Para Koch e Elias (2013, p.11):

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (Grifo do autor).

Construído como objeto de aprendizagem, o Leitura Viva foi concebido para propiciar a participação ativa na leitura, de forma que o leitor não apenas se sujeite ao que lê, mas que, a partir das histórias interativas disponibilizadas pelo aplicativo, possa, ele próprio, construir seu texto, de acordo com o que julgar ser mais coerente dentro do contexto posto.

Para Macedo (2010, *apud* BUSARELLO, 2013, p. 157):

Qualquer objeto midiático para ser considerado objeto de aprendizagem deve poder ser agregado a outros objetos de aprendizagem, devendo cumprir os requisitos de: aprendizagem e reutilização. Isso significa que esse objeto deve ter a capacidade de ser reaproveitável por desenvolvedores e educadores distintos e contextos instrucionais variados. Além disso, esse objeto deve permitir interatividade com o aluno, permitindo maior reflexão e culminando na formação de novos conceitos por parte do indivíduo.

A proposta deste aplicativo tem como pressuposto a versatilidade, pois além do estímulo à leitura, este pode ser utilizado para o desenvolvimento de diversas atividades pensadas pelos usuários, podendo estimular nos alunos a oralidade, a produção escrita, a compreensão textual e a análise linguística, dentre outras habilidades e competências.

Esse trabalho de pesquisa tem por objetivo geral despertar o gosto pela leitura por meio de vivências estimulantes e do emprego de ferramentas tecnológicas que apontem a necessidade e o alcance individual e social do ato de ler no contexto histórico atual.

Além da viabilização do objetivo mais amplo, este projeto tem por meta os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a utilização de novas tecnologias no incentivo à prática da leitura.
- Propor uma prática de leitura significativa e contextualizada.
- Estimular o hábito da leitura a partir da utilização e exploração de textos digitais e interativos, contemplando gêneros textuais variados.

Assim, num movimento intervencionista, o presente trabalho de pesquisa utiliza um aplicativo de Internet especificamente desenvolvido com a finalidade de motivar o interesse pelo ato de ler, aqui intitulado de "Leitura Viva", que por meio do texto interativo digital, permite aos leitores uma prática de leitura mais dinâmica.

A pesquisa é qualitativa, desenvolvida através de processo etnográfico e acompanha o comportamento leitor de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nazinha Barbosa, situada em João Pessoa – PB, num contexto que considera a interação destes com uma variedade de gêneros textuais que fazem parte de sua vida cotidiana e de seu uso social.

A estrutura do trabalho compreende cinco capítulos. O primeiro deles enfoca, inicialmente, os fundamentos da concepção sócio-interacional da língua e prossegue com um olhar sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, pontuando pressupostos da pedagogia freireana e trazendo também a reflexão sobre o trabalho com gêneros textuais a partir de teóricos como Bazerman (2005) e Scheneuwly e Dolz (2004). Finaliza com uma discussão sobre leitura e produção de sentidos à luz das concepções de Koch (1996) e Elias e Koch (2013).

O segundo capítulo traz considerações sobre as seguintes temáticas: a indústria cultural e o seu papel nas transformações da sociedade moderna, o informacionalismo e a sociedade cibernética, os incluídos e excluídos nesse novo contexto social, o letramento digital e a exigência de um novo perfil de trabalho escolar na era da informação. As reflexões

são mediadas, principalmente, pelos pressupostos teóricos de Adorno e Horkheimer (1985), Buzato (2004), Pierre Lévy (1999) e Magda Soares (2002).

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, considerando o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos envolvidos nesta investigação e as etapas de execução da proposta de trabalho.

No quarto capítulo faz-se a apresentação do Leitura Viva enquanto aplicativo de rede idealizado e desenvolvido para o trabalho com textos interativos digitais, suas funcionalidades e formas de utilização.

O quinto capítulo descreve a aplicação de todo o trabalho, analisando os resultados observados no decurso das etapas da pesquisa e estabelecendo uma avaliação qualitativa do projeto exposto, o qual preconiza o redimensionamento da prática de leitura realizada na escola, a partir do efetivo emprego de recursos tecnológicos digitais, especificamente o aplicativo denominado de Leitura Viva.

1 CONSTRUINDO O TEXTO E DANDO SENTIDO AO ATO DE LER

1.1 Breve abordagem textual a partir da concepção sócio-interacional da língua

Desde o surgimento da Linguística Textual enquanto ciência voltada para o estudo do texto, em meados do século XX, muitas concepções foram postuladas e contestadas até chegar-se à compreensão de que a língua não é um sistema abstrato, mas real, dinâmico e em constante construção. Do estudo da palavra, da frase, transcende-se para a compreensão de texto enquanto manifestação da linguagem humana e um processo complexo de interação, onde a investigação e explicação dos fenômenos linguísticos a ele relacionados passam, também, a fazer parte do escopo dessa ciência.

Para Koch (1997, p. 74):

Uma das tônicas da década de 1980 foram os estudos sobre coesão e coerência textuais, em que se ampliou de forma significativa o conceito de coerência anteriormente aceito, passando-se a postular que não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno muito mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional.

O que se percebe ao longo da história é que os conceitos de texto vêm evoluindo juntamente a ela, a partir das abordagens teóricas vigentes em cada momento, dos contextos sociais postos e das novas situações de comunicação que se delineiam no cenário sócio e histórico, de um modo geral. À luz de fundamentos diversos, o estudo do texto tem passado por uma evolução gradativa e que notoriamente se afasta das premissas estruturalistas saussureanas. Em seu percurso histórico, tal ciência tem trabalhado com diferentes conceitos de texto, dentre os quais, destaca Koch (2003, p. 149):

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical);
2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica);
3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica);
4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática);
5. texto como discurso “congelado”- produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa);
7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista).

Percebe-se nessa trajetória, que o objeto de estudo da Linguística Textual assume mudanças conceituais significativas, posto que de produto acabado passa a ser percebido como processo contínuo. Esse pensamento remete à própria origem etimológica da palavra texto que vem do latim *texere*, correspondente ao verbo tecer. Pode-se, pois, pensar na construção de um texto como se este fosse como um tecido que está sendo fabricado e que, num processo singular, vai sendo construído à medida que se definem linhas, texturas, nuances, entre tantos outros detalhes. Algo que pode ser interrompido e continuado e que, aos poucos, vai revelando suas particularidades, sua singeleza ou esplendor. Com relação ao caráter contínuo do processo de tessitura textual, Bakhtin (1995, *apud* BEATO-CANATO, 2008, p. 39) enfatiza que os textos orais ou escritos partem sempre de textos prévios e que no seu processo de produção existe a consciência de que outros textos também serão produzidos a fim de dar continuidade ao pensamento posto, construindo, assim, uma corrente de textos.

É, pois, o texto, a palavra, que expressa o pensamento e determina a comunicação e a interação entre os indivíduos sociais. Para Bakhtin (2005, p. 257), “uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”. Com relação à abrangência da palavra Bakhtin (2004, p. 41) sentencia:

Tanto é verdade, que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Tomando como referência o conceito de Beaugrande (1997, *apud* KOCH, 2003, p.154) segundo o qual o texto é “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” torna-se oportuno enfatizar que, nos novos tempos, o conhecimento é encarado como uma construção histórico-social e que não há mais lugar para a recepção passiva.

Em contraposição à concepção de língua enquanto estrutura, onde “o princípio explicativo de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema (...)” (KOCH; ELIAS, 2013, p.10), outras concepções, com diferentes focos de abordagem, vêm ganhando ênfase nos últimos anos, sobretudo, por considerarem a importância da interação dos sujeitos nas relações de linguagem.

A teoria vygotskyana considera a relação de troca mútua entre sujeito e meio como fator determinante no desenvolvimento humano.

Segundo Rego (1995, p.13):

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Para ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é que o indivíduo constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura (...).

A abordagem sócio-interacionista, opondo-se aos fundamentos tradicionais da Linguística, enfatiza, pois, a construção compartilhada do conhecimento entre sujeitos ativos e interagentes em que “a aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da participação ativa do outro” (GARCEZ, 1998, p. 38). No que concerne às relações de linguagem, pontua Travaglia (1997, p.23): “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).” Assim, a experiência sócio-cultural de cada indivíduo vai influenciar tanto o desenvolvimento da linguagem como do pensamento.

Para Vygotsky (2003, p. 110):

(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados.

Além da efetiva interação entre os sujeitos da ação linguística, o acionamento de construtos sociais e cognitivos é, pois, considerado indispensável para que a leitura e a escrita possam, efetivamente, converterem-se em atividades detentoras e produtoras de sentido. Segundo Koch e Elias (2013, p.11), a leitura se configura numa “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Produz-se sentido a partir e sobre os conhecimentos de mundo, de sociedade, entre tantos outros que já se tem, muitas vezes, resignificando-os ou mesmo transformando-os, e, assim, gerando novos conhecimentos. A leitura significativa não reside no fato de se decifrar símbolos linguísticos, mas na construção do sentido do que se decodifica pela leitura, na sua compreensão, comunicação e transformação.

1.2 Um olhar sobre o ensino e a aprendizagem da leitura

O ensino e a aprendizagem da leitura e das habilidades a ela associadas devem ser percebidos como indissociáveis da cultura e do contexto social do aluno. Considerar o conhecimento de mundo que este possui e não apenas centrar-se na mera codificação e decodificação dos códigos linguísticos faz toda a diferença na prática escolar. A essência dessa ação decorre muito de como o educador compreende o ato de ler e de como o apresenta aos seus alunos. A esse respeito, pontua Paulo Freire (1991, p. 16):

Vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos do então chamado curso ginasial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronomial, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos (...).

O processo de leitura não pode impor uma ruptura do mundo que o indivíduo traz consigo. Assim, nesta tarefa, tem o educador papel fundamental, devendo estar atento às necessidades sociais deste século e às tecnologias presentes e atuantes na contemporaneidade. A esse respeito, afirma Cunha (2007, p. 32):

A atuação do educador não pode estar restrita ao engessamento da sua práxis, tornando-o indiferente para perceber o mundo ao redor, repleto de informações, conceitos, formas que mudam a cada momento, que são assimiladas e reproduzidas pela mídia, ou produzidas por ela para serem assimiladas e reproduzidas por nós.

Nesse novo campo teórico, a atuação do professor assume maior relevância, pois, ao fornecer as informações necessárias à aprendizagem e conduzir o aluno na aquisição de habilidades, inclusive de leitura e escrita, dando-lhe estímulo e autonomia, aquela passa a ser vista como fundamental para o êxito do trabalho escolar. A aprendizagem pressupõe um trabalho interativo entre vários sujeitos, em que o aprendiz precisa assumir uma postura ativa no processo, deixando de ser um receptor passivo de informações, mas que por meio da mediação do sujeito mais experiente, que no caso do meio escolar tem na figura do professor seu referencial principal, vai apreendendo e aprimorando o processo de construção de textos, a partir do seu contexto social e das relações que estabelece nele. Dessa forma, práticas escolares, hoje tidas como tradicionais e que apenas priorizam o estudo da gramática normativa e das questões estruturais do texto, focando aspectos linguísticos descontextualizados e a memorização de conteúdos desprovidos de significação social vêm

sendo contestadas e combatidas no cenário educacional atual. Todavia, ainda são fortemente reproduzidas em nossas escolas, quando, por exemplo, utiliza-se o texto escrito apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais e a mera decodificação de códigos linguísticos, como se faz ainda em muitos modelos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, e que não raro, resultam na frustração dos aprendizes, que se veem fracassados nesses processos, em que lhes fogem a compreensão.

De acordo com o pensamento de Guimarães (2012, *apud* PEREIRA, 2012, p.10):

Hoje se sabe que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e escrever, mas cabe a ela criar as condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na sociedade, de forma a capacitar o aluno a agir em todas as instâncias da sociedade, dentro e fora da escola.

As novas práticas de ensino da leitura e da escrita contemporâneas são marcadas principalmente pelo trabalho com os diversos gêneros textuais que fazem parte dos contextos sociais dos estudantes e pelos usos que estes fazem daqueles. Tal tarefa não pode se restringir à mera apresentação de modelos prontos, mas exige a real compreensão do que vem a ser “gêneros textuais”, assim como a apreensão de metodologias adequadas à sua realização.

Segundo Bazerman (2005, p.31):

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se o compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam.

Os trabalhos com a diversidade de gêneros textuais que circulam no meio social, tais como os lúdicos, literários, jornalísticos, humorísticos e científicos e os emergentes digitais, entre outros, visam, portanto, representar a realidade vivenciada e favorecer uma aprendizagem linguística baseada na compreensão. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.15): “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” Daí, as práticas de leitura, de produção escrita e de análise linguística, incluindo-se aqui os aspectos gramaticais, que inclusive são tão necessários na etapa de revisão dos textos escritos, apontarem o novo caminho no ensino da língua em sua totalidade, valorizando, inclusive, as variedades linguísticas tão presentes em nossa heterogênea sociedade, mas que por muito tempo foram estigmatizadas e desconsideradas dos processos de ensino e de aprendizagem. Outrossim, é fato incontestável o caráter mutante e instável da

língua, que se evidencia, sobretudo, nas inúmeras variações linguísticas desencadeadas por fatores internos e externos a ela. A não compreensão ou não aceitação dessa verdade resulta em comportamentos de preconceito linguístico, que, por sua vez, têm ao longo dos anos, provocado a estigmatização e exclusão das classes populares no Brasil, tendo como uma das instâncias veiculadoras, a própria escola. A língua não é somente um meio de comunicação, mas o processo pelo qual se dá a interação humana, e, nessa perspectiva, segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN,1998, p.15):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para garantir a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de assegurar a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A escola de hoje não pode aceitar o ensino da leitura e da escrita de forma limitada, fragmentada, mas deve possibilitar aos seus alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas em consonância com a sua realidade social, ou seja, de forma contextualizada.

Segundo Almeida (2011, *apud* GERALDI, 2011, p.16):

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas concepções de vida de seus freqüentadores, impo-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente [...] Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

Neste caminho de dar sentido ao ato de ler, não cabe mais aceitar ou reproduzir práticas centradas apenas na mera decodificação do código linguístico ou da metalinguagem. É preciso ultrapassar os limites do texto, tornar a leitura uma ação viva, detentora de significado e capaz de proporcionar desejo e prazer.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN, 1998, p.69):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Para redimensionar o ensino da leitura em função dos novos tempos, do novo perfil de alunos que se tem é necessário que escola e educador procurem conhecer o mundo destes, enveredar por ele, buscando nele encontrar as ferramentas necessárias a este trabalho. Segundo Cunha (2007, p. 40): “Não existe fórmula, o professor deve estar sempre procurando o caminho.” Para fazer a diferença, o professor deve ir além do “instruir” e acima de tudo ser um visionário com relação ao mundo contemporâneo e suas particularidades, para que a partir do conhecimento das relações e interações estabelecidas entre sujeitos, sociedade e cultura nessa nova organização mundial, nomeada de era da informação, possa formar competências capazes de mudar não apenas comportamentos humanos, mas a própria história, numa ação consciente, fundamentada e objetiva.

1.3 Leitura e produção de sentidos

Construir o sentido do texto a partir da leitura e ser capaz de trazê-lo para a realidade social vivenciada é um desafio que se impõe continuamente aos leitores e também aos educadores, que devem, em suas práticas, assumir esse paradigma, deixando de lado improdutivas posturas de tratamento da leitura e escrita como atividades com fim em si mesmas ou meros pretextos para o ensino de conteúdos gramaticais.

Para Koch e Elias (2013, p.7):

(...) a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido.

Pensar a leitura como atividade significativa implica dizer que esta precisa, necessariamente, produzir sentido. Koch e Elias (2013, p.39) enfatizam que nesta tarefa, o leitor coloca em prática várias estratégias sociocognitivas, culminando no processamento textual. Para que ocorra o processamento textual, Koch (*apud* KOCH; ELIAS, 2013) afirma que o leitor precisa recorrer a três sistemas de conhecimento, que são: o conhecimento lingüístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento lingüístico diz respeito à própria estrutura, funcionamento e uso da língua, ao reconhecimento dos aspectos lingüísticos e lexicais que organizam o texto, como, por exemplo, o significado das palavras, a disposição das frases numa sequência lógica, enfim, tudo o que conduzirá à sua compreensão.

Segundo Koch (1996, p. 36):

É ele que determina, por exemplo, a organização do material lingüístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos adequados.

O conhecimento enciclopédico é o conhecimento do mundo acumulado a partir de experiências vividas e sistematizadas na memória, as quais podem ser ativadas no momento da interação com o texto, como por exemplo, fatos atuais ou do passado, conteúdos folclóricos ou mitológicos, etc. Para Koch (1996, p. 36) esse conhecimento pode ser do tipo declarativo, que diz respeito às asserções sobre os acontecimentos do mundo, ou do tipo procedural, que se refere aos modelos cognitivos transmitidos socioculturalmente e adquiridos por meio das experiências de vida dos sujeitos sociais.

Com relação ao conhecimento procedural, pontua Koch (op.cit.):

É com base em tais modelos, por exemplo, que se levantam hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de um título ou de uma manchete; que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) lexical(ais) a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual.

O conhecimento interacional, por sua vez, diz respeito às formas de interação possíveis por meio da linguagem. É a própria interação entre escritor e leitor dada por meio do texto, lançando-se mão de recursos que possibilitem entendimento e interatividade. Para Koch e Elias (2013, p.45), este último conhecimento, engloba, também outros, a saber: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional, é aquele que permite ao leitor compreender os objetivos de quem produziu o texto, ou seja, as intenções do autor e o que quer comunicar, quer seja por enunciações diretas ou indiretas. Já o conhecimento comunicacional, diz respeito à apreensão de critérios adequados à boa comunicação, de um modo geral. Segundo Koch e Elias (2013, p. 50) compreende:

- quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação;
- adequação do gênero textual à situação comunicativa.

O conhecimento metacognitivo é o que faz com que a comunicação aconteça de forma clara, compreensível, pois permite ao produtor do texto evitar deficiências ou conflitos

comunicacionais ao lançar mão de ações linguísticas adequadas a esse fim. Com vistas a orientar o leitor/interlocutor, pode introduzir “no texto sinais de articulação ou apoios textuais, marcadores ou operadores discursivos, macroposições temáticas, etc. (...)” (KOCH, 1996, p. 36) ou ainda realizar “atividades metaformativas específicas, como repetições, parafraseamentos, resumos, correções, complementações, entre outras” (KOCH, 1996, p. 36).

O conhecimento superestrutural refere-se à estrutura própria dos modelos textuais globais. É o que permite conhecer, por exemplo, o gênero textual lido; se é uma fábula, um conto ou um poema, dentre tantos outros.

Segundo Koch (1996, p. 37):

Tal conhecimento engloba, também, o saber sobre as práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, bem como o domínio das estratégias de interação, como preservação das faces, representação positiva do “self”, polidez, negociação, atribuição de causas e maletendidos ou fracassos na comunicação, entre outras.

Ler para produzir sentido é, pois, atividade que exige do leitor o estabelecimento de estratégias linguísticas decorrentes de conhecimentos diversos que se complementam e se interligam e que o permitirão não somente compreender, mas também analisar, avaliar, aceitar ou refutar e criticar ou mesmo contradizer o que foi lido.

Em virtude de se compreender a necessidade da construção de sentido para que se estabeleça o interesse pelo hábito leitor e, a importância deste último na formação de sujeitos críticos, se desenvolveu a proposta de trabalho com histórias interativas, que contemplassem temas do universo das crianças acompanhadas. Para que a leitura pudesse ser mais atrativa, pensou-se a construção de um objeto de aprendizagem que aliasse leitura e tecnologia digital, o que culminou na construção do aplicativo de Internet Leitura Viva.

Todo o empenho com relação à elaboração e à aplicação desse aplicativo de Internet e da produção das histórias que por ele seriam apresentadas aos leitores deu-se, portanto, em função de se querer contribuir com a prática de leitura desenvolvida a partir da escola, no sentido de torná-la mais próxima do perfil de aluno do século XXI, de modo a atraí-lo e motivá-lo para ato tão necessário à sua contínua formação, enquanto sujeito crítico, pensante e em constante comunicação.

2 A ERA DO INFORMACIONALISMO E A EXIGÊNCIA DE UM NOVO PERFIL DE TRABALHO ESCOLAR

Este capítulo traz uma reflexão sobre a necessidade de a escola e seus agentes adaptarem a sua prática educativa às novas exigências impostas pelas transformações culturais e sociais eclodidas, sobretudo, nas últimas décadas.

A escola não pode ficar presa a técnicas de ensino arcaicas, ultrapassadas, que já não são suficientes para levar o aluno a aprender e a se constituir em sujeito social autônomo e interventor.

2.1 A indústria cultural e seu papel nas transformações da sociedade moderna

Analisar as transformações culturais ocorridas ao longo do tempo e aquelas em franca projeção na sociedade moderna, geradas principalmente pelo *boom* da informação, impõe pensar o conceito e a lógica que abrange o termo “indústria cultural”, assim como o contexto inicial de seu surgimento no cenário social.

A Revolução Industrial, inicialmente desencadeada na Inglaterra do século XVIII e posteriormente disseminada pelo mundo é, para muitos estudiosos, compreendida como um conjunto de mudanças e transformações tecnológicas que radicalmente mudaram as relações mundiais. Caracteriza-se pela predominância de três elementos principais, os quais seriam: o uso de conhecimentos científicos e tecnológicos nas técnicas da produção industrial, a grande injeção de capital fixo em maquinários e instalações fabris e a produção em larga escala, com vistas a um alcance maior das mercadorias produzidas e o consequente lucro. Tal fenômeno provocou, assim, a substituição do processo industrial vigente à época com a também substituição da produção manual pela industrial em série, ou seja, do homem pela máquina. Sobretudo, estabeleceu uma reviravolta nas relações culturais e sociais pelo mundo e fez surgir inúmeros fenômenos transformacionais, destacando-se, entre outros, os tecnológicos e, mais recentemente, os tecnológicos digitais.

A Revolução Industrial serve de palco para o surgimento da chamada “sociedade industrial”, que emerge, nesse contexto, com novos valores e interesses econômicos e que, embora apregoe princípios democráticos e igualitários, estabelece um potente sistema de dominação econômica e social, utilizando os meios de comunicação de massa como forma de submissão dos indivíduos aos seus interesses, num processo sutil, mas embriologicamente

autoritário. Outrossim, transforma a cultura em produto, visando garantir a massificação das ideologias, fenômeno que vem a ser chamado por Adorno de “indústria cultural”. Assim, este termo nasce com os estudos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, pensadores da escola frankfurtiana que postularam a relação entre a emergência e afirmação dessa nova indústria com o condicionamento e manipulação dos indivíduos pensantes, assim como com a “vulgarização” da arte, que passa a ser objeto do sistema capitalista, reproduzindo suas ideias e objetivos e tendo como suporte os meios de comunicação de massa. A cultura é, assim, transformada em mercadoria para bem atender aos interesses do poder econômico vigente.

A esse respeito, afirma Adorno e Horkheimer (1985, p. 114):

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.

A indústria cultural gera e alimenta a cultura de massa com os seus produtos, e esta, por sua vez, é fortemente influenciada e manipulada pelos meios de comunicação de massa.

Segundo Morin (1997, p.47): “A cultura de massa é, portanto, o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a sociedade em sua totalidade”.

Os principais meios de comunicação de massa (cinema, televisão, revistas e jornais, rádio e, mais recentemente, a Internet) difundem, legitimam e plenamente solidificam essa “máquina ideológica”, gerada pela sociedade industrial. Tais meios, além de gerarem lucros e alimentarem a economia capitalista, exercem o controle social das massas, que em nada participam do processo de escolha e produção dos produtos lançados pela indústria cultural, limitando-se a recebê-los prontos e absorvê-los tal como se apresentam, sem questionamentos, sem consciência crítica. A cultura é dessa forma transformada em produtos industrializados padronizados, pensados, preparados e escolhidos a partir das categorias de consumidores previamente estabelecidas pelo sistema capitalista, segundo seus possíveis potenciais de consumo. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 121) “a indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva”.

De acordo com o pensamento de Adorno e Horkheimer é nítido que a indústria cultural reduz e esvazia a arte, que se torna um subproduto cultural e deforma-se de tal forma a ponto de atingir níveis caricatos para garantir os interesses daquela. Tal indústria provoca, ainda, o aniquilamento do pensamento crítico, o que além de causar transformações na sociedade, estabelece a permanência do *status quo* e da hegemonia capitalista. Esse fenômeno é desencadeado por meio das mídias, que nesse sistema, exercem papel fundamental, pelo seu poder de influência junto à sociedade de massas. Segundo Mattelart (1999, p. 37) “A propaganda constitui o único meio de suscitar a adesão das massas; além disso, é mais econômica que a violência, a corrupção e outras técnicas de governo desse gênero”.

Visando o consumismo, a publicidade cria estratégias ardilosas para atrair os potenciais consumidores, na maioria das vezes, oferecendo um universo irreal e ilusório, que funciona como uma armadilha. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.110) ela “os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido”. Além disso, estabelece uma falsa imagem autopositiva de promotora da qualidade, de autenticadora da verdade. Na visão de Adorno e Horkheimer (1985, p.134) “a publicidade é hoje um princípio negativo, um dispositivo de bloqueio: tudo aquilo que não traga seu sinete é economicamente suspeito”.

A indústria cultural vem se modernizando ao longo das últimas décadas, buscando o controle do mercado mundial, processo também chamado de “globalização”. Para tanto, passa a contar com toda a potência das novas tecnologias da informação, capazes de difundir, com longo alcance, a ideologia econômica dominante.

Para Sodré (1992, p. 79):

A análise dos diversos aspectos do fenômeno informacional não deixa mais dúvidas quanto ao fato que os meios de comunicação de massa e as tecnologias informacionais são meios (gerenciais) de um sistema tecno-burocrático, articulado com todas as instâncias sociais de uma economia de mercado.

Assim, em pleno século XXI, a sociedade presencia o emergir de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, que de acordo com Buzato (2004), é aquele que privilegia o uso de tecnologia no processamento da informação e no suporte à comunicação simbólica como a principal fonte de produtividade social. Nesse momento histórico, o campo social também passa por uma profunda transformação, com o estabelecimento de uma nova sociedade: a sociedade cibernética ou da informação. Esse novo paradigma causa profundas mudanças que se processam nas esferas sócio-econômico-culturais, assim como em todas as áreas do conhecimento.

Seria radical afirmar que os meios de comunicação de massa, principalmente os preconizados pela Internet, não tragam consigo um potencial emancipatório. De fato, a *cibercultura* e o *ciberespaço*, permitem como nunca antes visto, a interação imediata, a troca de ideias e opiniões sobre os mais diversos assuntos da atualidade e uma aproximação virtual de indivíduos que permanecem espalhados em diversos espaços do globo. Contudo, vislumbrar um projeto de transformação crítica dado por tais meios seria utópico e ingênuo. Também eles estão a serviço da economia capitalista e de seus interesses sócio-econômicos. A nova cultura permanece coerente com a visão adorniana, ou seja, uma cultura afirmativa, não da resistência, mas do controle social, por transmitir a camuflada ideologia do sistema.

Fazendo parte dessa estrutura social e econômica capitalista, seus sujeitos não podem ir contra ela, mas, quem sabe, caminhar na “diagonal”, ou seja, mesmo suscetíveis a toda influência da indústria cultural e dos elementos a ela relacionados, podem procurar aprofundar-se no conhecimento crítico, buscando não somente alimentar essa “máquina”, mas tirar proveito dela, absorvendo seus benefícios e suas inovações com algum grau de consciência do que é positivo e do que é negativo nesse processo.

Em tempos de informacionalismo, a melhor escolha é ascender digitalmente, informativamente, e assumir os novos perfis tecnológicos que, certamente, farão toda a diferença na qualificação dos sujeitos sociais da atualidade.

2.2 A sociedade na era do informacionalismo

O informacionalismo, processo que se segue ao industrialismo e que entra em evidência a partir das últimas décadas, muda o foco da produção industrial para uma outra categoria de produtividade: a do conhecimento digital. Com ele também emergem os bens de serviço, que cada vez mais, ocupam o espaço dos produtos industrializados na escala econômica capitalista. Traz, ainda, o advento da Internet e das novas tecnologias da informação, que por sua vez, fazem surgir a sociedade cibernética.

Nessa nova configuração histórica, a que muitos denominam de era do conhecimento, tem-se a substituição das pesadas estruturas tecnológicas da modernidade industrial, pelas leves, portáteis e ágeis tecnologias eletrônicas, capazes de reduzir distância e tempo aos comandos instantâneos. No cerne dessa transposição e a partir da inesgotável inventividade humana, surge o *ciberespaço*, produto da emergente indústria do conhecimento e que vem a mudar radicalmente as relações de interação e comunicação dos atuais sujeitos sociais.

Com o *ciberespaço*, a presença física é substituída pela virtual, retirando-se as barreiras de tempo e espaço e provocando-se mudanças não apenas no patamar da comunicação de massa, mas também na cultura de massa, na economia e, indubitavelmente, em todas as áreas do conhecimento, inclusive, na educação. Pierre Lévy (1999) chamou de *ciberespaço*, o espaço de interação humana nessa interconexão mundial de computadores e *cibercultura*, o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, *apud* MACIEL; LIMA, 2010).

O momento histórico atual exige de seus sujeitos sociais uma radical adaptação aos novos meios digitais e às novas formas de interação e comunicação da sociedade cibernética, nesta era do conhecimento.

Para Lévy (1999, p. 92):

Longe de se uniformizar, a Internet abriga a cada ano mais línguas, culturas e variedade. Cabe apenas a nós continuar a alimentar essa diversidade e exercer nossa curiosidade para não deixar dormir, enterradas no fundo do oceano informacional, as pérolas de saber e de prazer — diferentes para cada um de nós — que esse oceano contém.

Navegar pela Internet, submergir em seu mar de informações e sorver o universo de possibilidades propiciado a cada dia pelas novas tecnologias da informação é, indubitavelmente, condição *sine qua non* de pertencimento a essa nova sociedade e ascensão nesse novo contexto sócio-econômico-cultural.

2.3 Incluídos e excluídos na sociedade cibernética

As inovações tecnológicas e informacionais têm propiciado importantes avanços na sociedade contemporânea. Como nunca na história da humanidade o conhecimento pôde ser tão socializado e acumulado pelos sujeitos sociais, o que lhes concede um *status* diferenciado nessa conjuntura, mas também dá margem para o estabelecimento de uma crescente estratificação sócio-cultural, pois, enquanto uma parcela de indivíduos tem acesso à informação em larga escala e por meio de suportes diversificados, inclusive os que utilizam tecnologia digital, outros a recebem de forma limitada, o que, por conseguinte, também limita suas possibilidades de ascensão sócio-econômica e cultural. Esses indivíduos foram denominados por Castells (1999, p. 393) de “interagentes” e “receptores”, tendo os primeiros, alto grau de instrução e habilidade para, de forma autônoma, escolherem múltiplas vias de

acesso ao conhecimento e a comunicação, enquanto os últimos, por sua vez, seriam aqueles que não dispõem das habilidades necessárias para interagir eficazmente com a informação. Neste sentido, tanto a inclusão como a exclusão tecnológica tem papel determinante nas relações estabelecidas na atual sociedade.

Para Castells (1999, p. 26):

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico.

Na era do informacionalismo, portanto, é fundamental que os sujeitos sociais da atualidade desenvolvam as habilidades informáticas necessárias à concreta e eficiente inserção no sistema que se impõe, sob pena de tornarem-se excluídos digitais, e por que não dizer, marginalizados sócio-intelecto-culturais.

A autonomia na interação e comunicação digital, a aplicação criativa de conhecimentos mais técnicos como os relativos ao *design* visual, construção de *websites*, navegação *on-line*, estratégias de busca mais avançada na *web*, entre outros, são habilidades ainda pouco apreendidas por grande número de indivíduos, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Inclusive, para Buzato (2004):

Muitos indivíduos que dispõem de equipamentos associados às práticas *interagentes* utilizam tais dispositivos à moda dos *receptores*, seja por falta de familiaridade com as máquinas e as formas de operá-las, pelo apego a certos hábitos de consumo da informação, ou simplesmente porque lhes falta o grau necessário de *letramento digital*.

O letramento digital é, possivelmente, o melhor caminho para se ter um equilíbrio desse processo de estratificação social resultante do informacionalismo, diminuindo distâncias entre interagentes e receptores, incluídos e excluídos digitais, e, propiciando assim, um alcance mais democrático a todo o potencial emancipador advindo da era digital.

2.4 Considerações sobre letramento e letramento digital

No artigo “*Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*”, Soares (2002) reflete a partir de conceitos de letramentos trazidos por alguns autores, tais como o defendido por Kleiman (1995, p.19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto

de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e por Tfouni (1995, p. 20): “Enquanto a alfabetização ocupa-se da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Soares (2002, p.145) também apresenta seu próprio conceito, destacando letramento enquanto “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. Esta concepção dá um novo sentido ao conceito de letramento, entendendo-o como um “estado resultante da ação de letrar” (Soares, 2002, p.146), dos eventos de letramento. Com esse entendimento, tal condição de letramento confere ao indivíduo ou aos grupos sociais não apenas a sua inserção nas sociedades letradas, mas um *status* diferenciado nestas, adquirido a partir das efetivas formas de interação estabelecidas no seio social, por meio das práticas de leitura e escrita e de outras competências cognitivas.

No contexto sócio-histórico atual, com a emergência de novas práticas de leitura e de escrita estabelecidas através da comunicação eletrônica, destaca-se um novo estado, também resultante das novas ações tecnológicas digitais: o “letramento digital”. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p.9): “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Para os atuais sujeitos sociais, não basta mais a competência para se relacionar habilmente com os meios analógicos e apropriar-se da cultura do papel, é imperativo apropriar-se com eficiência também dos recursos digitais, da *cibercultura*.

É evidente que um novo cenário de letramento se consolida, principalmente através da Internet, e, no bojo das novas exigências da sociedade moderna e cibernética, faz-se mister que as práticas de interação intermediadas pela leitura e pela escrita digital, que inclusive assumem características diferenciadas das que remetem aos livros e demais suportes tipográficos, sejam igualmente eficientes, fazendo-se, por conseguinte, essencial que os indivíduos e os grupos sociais se tornem hábeis nessa nova modalidade de letramento, o letramento digital. Isso resulta na conquista por estes de um novo estado, que remete também a um *status* cultural determinante na sociedade contemporânea, imprimindo um caráter de independência e autonomia social e intelectual face às novas modalidades de interação e comunicação vigentes.

Nesse bojo, a educação também se vê convocada a renovar suas propostas pedagógicas e a assumir um novo perfil de trabalho escolar.

2.5 Um novo perfil de trabalho escolar

As ferramentas tecnológicas, sobretudo a Internet, estão cada vez mais em evidência em todos os campos do conhecimento e, na educação, embora sejam tênues os investimentos em equipar e, sobretudo, capacitar as escolas, envolvendo todos os seus sujeitos e agentes num efetivo e eficiente trabalho com esses novos recursos, indiscutivelmente, são inúmeras as contribuições que estes já têm apresentado no cenário educacional atual. Os processos de ensino e aprendizagem cada vez mais são enriquecidos com a inclusão de ferramentas digitais à prática escolar, o que, além de motivar a busca pelo conhecimento, facilitam e modernizam as propostas pedagógicas, seguramente resultando em efeitos potencialmente positivos ao processo educativo, como um todo.

O sistema educacional brasileiro, no entanto, apresenta-se carente com relação à utilização e eficaz exploração das tecnologias educacionais contemporâneas. A realidade da exclusão digital adentra os muros das escolas e influencia diretamente as relações estabelecidas entre seus sujeitos. “Como ensinar utilizando ferramentas tecnológicas se não se sabe manuseá-las?” “Para que ensinar a utilizar o computador e a Internet se o aluno mal sabe ler e escrever?” São muitas as questões conflituosas que emergem nesse contexto e que entravam os avanços que o efetivo uso desses recursos poderia possibilitar.

Para Valente e Almeida (1997, p.25):

No nosso caso, o êxito não é maior por uma série de razões, desde a falta de equipamento nas escolas e, portanto, a falta de um maior empenho na introdução da informática na educação, até um processo de formação de professores frágil e lento. A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almejadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o professor ministra.

Na atualidade, assim como o social, o cenário educacional é convocado a conviver com as novas mídias e ferramentas tecnológicas da informação, o que demanda a urgente capacitação de professores e profissionais educativos, de um modo geral, para as exigências impostas por este novo modelo de educação. O que se percebe nas escolas é uma ausência de sincronia entre o que se ministra e o que os alunos esperam receber, muitos, inclusive, já familiarizados com os novos recursos digitais, mesmo sem saber utilizá-los conscientemente e adequadamente em prol da construção do seu próprio conhecimento.

É preciso, pois, que os professores se aproximem dessa cultura emergente, a *cibercultura*, que a muitos assusta, mas que indubitavelmente atrai e fascina, sobretudo, crianças e jovens (os nativos digitais) e que sinaliza para o encontro com uma aprendizagem

mais eficaz e prazerosa, não somente com relação aos processos de leitura e escrita, mas a tantas outras competências desenvolvidas a partir da escola.

Com o entendimento de que é preciso buscar novas formas de promover o conhecimento, salienta-se a necessidade de que propostas como a do Leitura Viva sejam valorizadas pela escola e por seus professores, pois não basta ter o acesso aos meios digitais, mas é preciso empenhar-se para que estes sejam usados a partir de propósitos educacionais bem definidos, observando-se quais recursos são mais eficazes no desenvolvimento de determinadas práticas de ensino e para a obtenção dos comportamentos e aprendizagens esperados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o caminho percorrido neste trabalho, que consiste em identificar e promover mudanças de comportamento com relação à motivação para a leitura e produção escrita, através da utilização de tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem alternativos, especificamente o aplicativo *Web Leitura Viva*, nos alunos sujeitos desta pesquisa: estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nazinha Barbosa, situada em João Pessoa - PB.

A opção por investigar o comportamento leitor desses alunos, deveu-se ao fato da pesquisadora atuar como professora junto a esse público e porque tal escolha facilitaria o desenvolvimento do estudo, uma vez que os interesses e dificuldades daqueles já eram por ela conhecidos. Além disso, a pesquisa poderia, ainda, constituir-se numa possibilidade concreta de apoio à prática de leitura desenvolvida com e por eles.

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, uma vez que pretende contribuir de forma prática com o fenômeno estudado. Quanto à forma de abordagem, é qualitativa, uma vez que foca a interpretação do processo e não a sua quantificação numérica. Quanto aos fins, é intervencionista, pois visa apresentar, junto ao público investigado, resultados que contribuam para se redirecionar, de forma positiva, a prática da leitura em sua vida. Quanto ao processo de investigação, é etnográfico, em virtude de se pretender estabelecer uma descrição mais abrangente do grupo pesquisado frente ao problema em análise, procurando conhecer aspectos do contexto sócio-cultural daquele e considerando-os na tentativa de estabelecer uma relação mais próxima entre a prática da leitura realizada na escola e a realidade de seus alunos.

A parte prática desse estudo foi desenvolvida em etapas que foram se integrando ao longo de todo o processo, mas, dentre as quais, destacam-se como principais: formulação do problema; seleção da amostra; entrada em campo; coleta de dados; análise dos resultados.

Por perceber a falta de estímulo de grande parte dos alunos com relação à prática da leitura, a pesquisadora sentiu a necessidade de investigar não apenas os aspectos relacionados a esse desestímulo, mas alternativas práticas que pudessem contribuir com a mudança desse quadro.

A preocupação em estimular nos alunos o gosto pela leitura e a percepção de todo o fascínio que os recursos tecnológicos digitais exercem na geração de crianças e jovens da atualidade, aliada à convivência da pesquisadora do presente estudo com profissional

desenvolvedor de sistemas de informação, culminou, assim, na idealização do aplicativo de Internet intitulado de “Leitura Viva”, desenvolvido, especificamente, para estimular o hábito leitor e o desenvolvimento de competências a ele relacionadas junto ao grupo em estudo.

O aplicativo foi construído por disposição voluntária de Luciano Magno Barreto Paiva, profissional Analista de Tecnologia da Informação, que se incumbiu de toda a parte técnica do projeto, especificando, modelando, implementando e implantando o sistema para uso em ambiente de Internet.

O Leitura Viva permite que ao escolher uma história, o leitor possa atuar como personagem dela, passando a interagir de forma ativa com o texto. Para melhor conhecê-lo, o quarto capítulo deste trabalho traz uma descrição mais detalhada do seu funcionamento. A ideia central, no entanto, é que a atividade, sendo percebida de forma atrativa pelos alunos e, a partir de uma prática contínua, possa ajudá-los a estabelecer o gosto pela leitura, não apenas nesse, mas em diferentes suportes.

A amostra da pesquisa foi composta por vinte alunos, do sexo masculino e feminino, na faixa etária entre 9 e 11 anos, sendo estes estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barrbosa, localizada em João Pessoa-PB.

A maioria dos alunos são moradores do Bairro São José, que fica nas adjacências do Bairro de Manaíra, onde se localiza a escola. Estando, estrategicamente, próxima daquele bairro, sua clientela é composta, quase que em sua totalidade, por alunos advindos dessa comunidade, os quais pertencem à classe social menos favorecida.

Por trabalhar diretamente com esta comunidade já há alguns anos, a pesquisadora tem conhecimento do dia a dia dos alunos através de seus próprios relatos, assim como pelos depoimentos de professores e funcionários da escola, que, ou por morarem no bairro ou por trabalharem com a clientela há muitos anos, conhecem de perto a sua realidade e constituíram-se importantes informantes-chave desta pesquisa.

Um outro aspecto relevante a se considerar com relação aos alunos analisados, é que devido ao seu baixo poder aquisitivo têm acesso limitado aos recursos tecnológicos digitais, inclusive com relação à Internet. Contudo, como as demais crianças e jovens, são fortemente atraídos por estes. Dessa forma, torna-se oportuno que a escola e os professores aproveitem essa atração e fascínio no desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias digitais, de forma a contribuir com o processo de aprendizagem e a formação de competências desses estudantes.

O conhecimento do contexto sócio-cultural do grupo pesquisado justifica-se no sentido de que o professor-pesquisador não pretende desenvolver um trabalho neutro, mas que, de forma reflexiva e crítica, compreende e respeita o aluno sujeito de seu meio social, que não vem vazio para a escola, mas traz consigo toda uma bagagem de experiências, vividas ou sofridas nesse meio e que precisa tomar consciência de sua realidade, para que possa transformá-la.

A primeira entrada em campo com relação à pesquisa aconteceu no final de 2012, de forma experimental, com uma turma também de 4º Ano do Ensino Fundamental, mas que ainda não se constituiria no grupo a ser efetivamente acompanhado. Esse momento foi necessário para observar-se como os alunos reagiriam ao *Leitura Viva*, que acabara de ser aprontado enquanto aplicativo *web*, destinado a executar textos para serem lidos de forma interativa, assim como que modificações se mostrariam necessárias no projeto inicial.

Apesar do aplicativo estar pronto e conter a primeira história de seu acervo: “A amizade é como uma rosa”; não se sabia se esta estaria adequada aos objetivos da proposta para com esse nível de ensino. Nesse momento, o pensamento residia em se observar o comportamento daqueles alunos tanto em relação ao manuseio da ferramenta, como com relação à motivação ao ato de leitura em si, de forma a se analisar a sua real eficácia no incentivo à prática da leitura e se haveria necessidade de adaptações ou ajustes.

A execução efetiva da proposta deste trabalho, com o público-alvo definido, iniciou-se a partir do final do primeiro semestre de 2013, sendo dividida em duas etapas: uma de leitura em suportes tradicionais, especificamente os livros de histórias infantis e outra de leitura de histórias interativas em suporte digital, a partir do aplicativo *Leitura Viva*.

Na primeira etapa, realizada no início do mês de junho, foi apresentada aos alunos uma caixa com diversos livros infantis com o intuito de que cada um deles pudesse escolher um para ser lido. Para que a pesquisadora pudesse se certificar de que os alunos realmente fizeram a leitura, estes deveriam preencher uma fichinha intitulada: “O livro que eu li”. Nela, escreveriam um pouco sobre o que leram e poderiam, também, fazer ilustrações sobre a história, o que se configuraria em fator de interesse, a ser demonstrado por aqueles.

A segunda etapa, que se refere à efetiva utilização do aplicativo e à realização das leituras interativas digitais, foi realizada no início do mês de agosto. Os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola, dispostos em duplas nos computadores e apresentados ao *Leitura Viva*, recebendo uma explicação geral do que iriam encontrar ali: histórias que

seriam lidas pela Internet e onde poderiam participar como personagens e escolher as ações destes, de acordo com o que eles próprios fariam frente às situações postas.

Nesta primeira aplicação do sistema os alunos tiveram acesso à história “Uma aventura em defesa da vida”, que falava sobre preservação da natureza, uma das temáticas que estava sendo abordada em toda escola, por ocasião da Semana de Educação para a Vida.

A segunda aplicação ocorreu em meados do mês de agosto, durante o período de trabalho sobre o folclore brasileiro, e nela os alunos puderam interagir com a história “Com medo da comadre Fulozinha”. No final de agosto, ainda com a mesma temática, foi a vez da história interativa “De onde vem a macaxeira?”, construída com base na lenda da mandioca.

As últimas aplicações ocorreram em novembro e dezembro de 2013, com as histórias interativas “O monstro escondido” e “O mago e o dragão”, respectivamente.

A etapa de coleta de dados foi desenvolvida por meio da observação-participante. Isto significa que, durante todo o processo a pesquisadora teve participação ativa, mesmo nas etapas que antecederam a execução da proposta em pauta, como com relação ao conhecimento do universo sócio-cultural do grupo, assim como de seu nível de leitura, de seus interesses e dificuldades, entre outros aspectos. Além disso, durante todo o tempo, também esteve em contato direto com o grupo, por ser professora titular da turma.

A pesquisadora, dessa forma, não apenas observava o fenômeno estudado, mas intervinha com ações pensadas mediante todo um conjunto de conhecimentos prévios, direcionando-as para que pudessem ajudar a constituir a proposta do Leitura Viva numa alternativa concreta de apoio à prática de leitura desenvolvida com os alunos e por eles.

Nesta etapa, deu-se ainda a elaboração das notas de campo, uma espécie de diário das atividades desenvolvidas e dos comportamentos observados no grupo, assim como das informações relevantes sobre a realidade deste.

A última etapa da pesquisa, que se refere à sistematização e avaliação da proposta de ação investigada, assim como a discussão dos resultados observados está descrita no capítulo quinto desta dissertação.

4 LEITURA VIVA: UM CONVITE À LEITURA INTERATIVA DIGITAL

Este capítulo apresenta o Leitura Viva como um aplicativo de rede que disponibiliza a leitura de textos interativos digitais e que pode ser livremente acessado pela Internet, através do endereço eletrônico: <www.leituraviva.com.br/projeto>. Contém um banco de histórias interativas, o qual pode ser continuamente alimentado pelos administradores do programa, que criam e/ou recebem as histórias de colaboradores, sendo estas construídas em forma de narrativas, que podem incluir gêneros textuais variados. Os nomes dos autores dos textos são indicados na página inicial do aplicativo, sob o título de suas histórias.

A proposta inicial do uso da aplicação sugere que as histórias disponibilizadas sejam acessadas pelos leitores, que, inicialmente, escolherão os nomes de dois personagens, que não serão, necessariamente, os únicos de cada história. Esta formatação, inclusive, foi intencionalmente concebida para promover ainda mais a interação e a participação coletiva, além de ser uma estratégia atrativa, pois os participantes podem colocar os seus próprios nomes e imaginarem-se a partir de então, dentro da própria história. Ao final de cada capítulo, haverá um questionamento que implicará na escolha entre dois caminhos, indicados por duas respostas: uma positiva e outra negativa. Assim, dependendo da decisão tomada pela dupla ou por um dos participantes, a história tomará um rumo específico.

Esta forma preliminar de utilização leva em consideração o grau de maturidade com relação à aprendizagem da leitura e escrita, que no caso do público trabalhado, ainda encontra-se em fase de consolidação de seu processo de alfabetização. Dessa forma, o objetivo mais desejado é que estes leitores, ainda em estágio inicial de leitura, possam sentir-se motivados à sua prática, através de um convite diferente, como o apresentado pelo Leitura Viva.

Partindo para um uso mais avançado, os usuários poderão criar suas próprias histórias, o que pode ainda ser feito de duas formas distintas: professores criando e disponibilizando para seus alunos ou propondo que estes façam produções textuais, individuais ou em equipe, com a finalidade de serem apresentadas no aplicativo. Esta opção, inclusive, observando-se alguns critérios como o nível escolar a ser trabalhado, poderá gerar resultados positivos de incentivo à leitura e à escrita, uma vez que possibilitará a oportunidade dos alunos-autores terem seus textos expostos, principalmente em um ambiente tão valorizado por eles, como o é a Internet.

A estrutura do aplicativo está alicerçada na coexistência de dois fluxos (positivo e negativo) que permitem aos participantes percorrerem caminhos diversos na construção do sentido do seu texto, apontado por suas escolhas, até chegarem ao desfecho final. A Figura 1 apresenta o diagrama utilizado na construção das histórias que já estão no sistema. É um diagrama básico, mas que atende às necessidades específicas dos leitores constituídos como público-alvo deste projeto. Contudo, salienta-se que este esquema não se constitui em um padrão fixo de fluxos para a construção dos textos. Assim, histórias de maior complexidade, extensão e ramificações podem ser criadas conforme a necessidade do autor e, principalmente, dos leitores a quem se destinam.

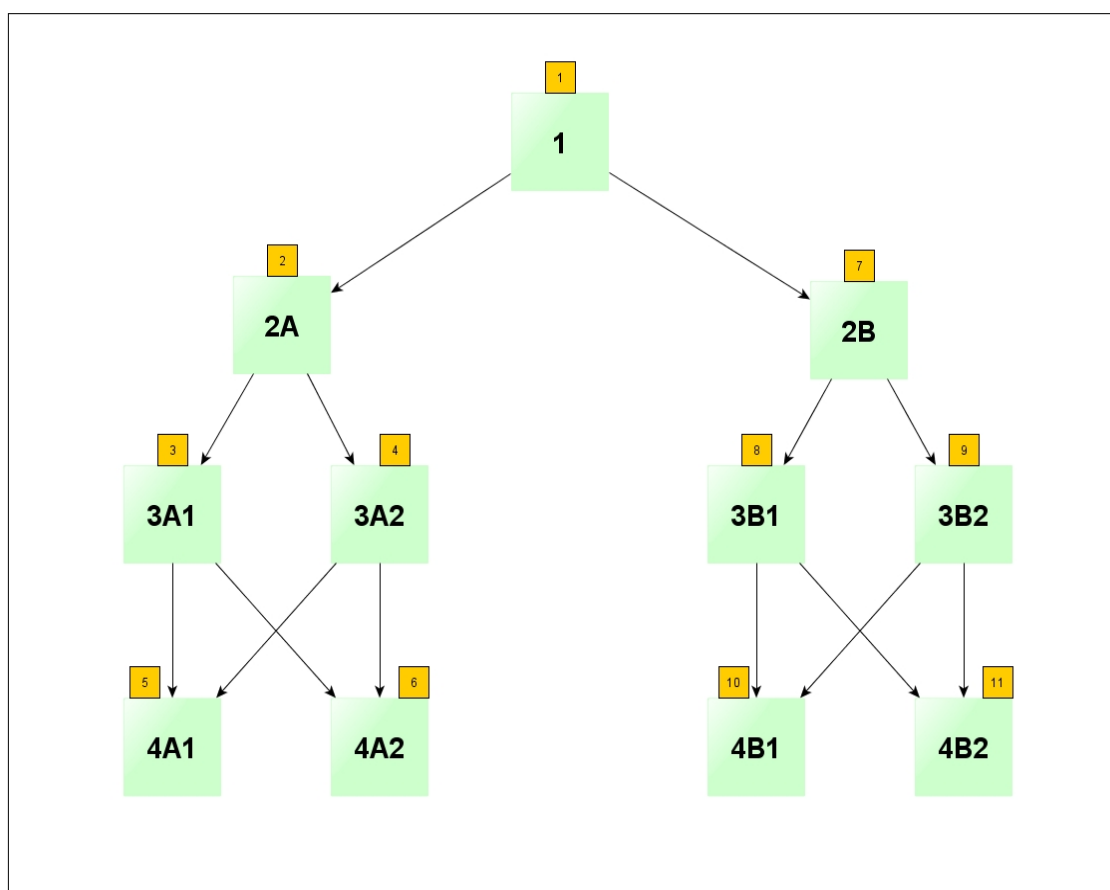


Figura 1: Diagrama básico de fluxos
Fonte: Autora.

Mesmo existindo uma construção prévia por trás das narrativas, o fato de não ser apresentada, explicitamente, de forma linear, concede ao leitor, principalmente o infantil, a impressão de controlar o destino da história. Isso acontece porque este vai construindo o sentido do que lê a partir do que para ele realmente faz sentido, ou seja, do conhecimento de

mundo que possui, das influências trazidas de sua realidade sociocultural, das inferências que é capaz de fazer. Essa participação ativa na leitura, como já apontam pesquisas atuais, pode ser de grande relevância como forma de incentivo e estabelecimento do comportamento leitor, de forma mais profícua e permanente. Sem dúvida, uma das características relevantes das narrativas disponibilizadas pelo aplicativo descrito, é a impressão de liberdade que pode produzir em quem lê e que, efetivamente, interage com o texto. A liberdade gera prazer, que, por sua vez, poderá fazer com que o leitor se sinta motivado a realizar outras leituras, de forma espontânea e em suportes diversos, em busca de novas descobertas e novas aprendizagens.

Zilberman (2002, p. 85) infere que:

A leitura implica em aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.

Tendo como ponto de partida o diagrama básico de fluxos (ver Figura 1), o autor pode então dar início ao processo de produção textual, partindo da escolha de um gênero a ser contemplado (mesmo que indiretamente) na narrativa, que, no caso específico a ser apresentado, é a lenda. Mais uma vez destaca-se a importância de se analisar o nível escolar dos leitores constituídos como público-alvo e os estágios de leitura que apresentam. Esses elementos são fundamentais para que os capítulos possam ser escritos de forma adequada, observando-se extensão, coerência no emprego da linguagem, temas de interesse dos leitores, entre outros aspectos avaliados pelo professor ou outro produtor que se lance nesta tarefa. Para exemplificar como construir uma história para ser processada de forma interativa pelo aplicativo Leitura Viva serão apresentados a seguir fragmentos do roteiro da história “Com medo da Comadre Fulozinha”.

A Figura 2 traz o início da história “Com medo da Comadre Fulozinha”, onde aparecem: o título, o capítulo inicial e um questionamento que finaliza o capítulo, e que permitirá ao leitor, acionar seus conhecimentos e iniciar, efetivamente, o processo de interação com o texto. Os termos PERSONAGEM 1 e PERSONAGEM 2 serão automaticamente substituídos pelos nomes escolhidos pelos participantes, quando a história já estiver inserida no aplicativo e for acessada pelos leitores.

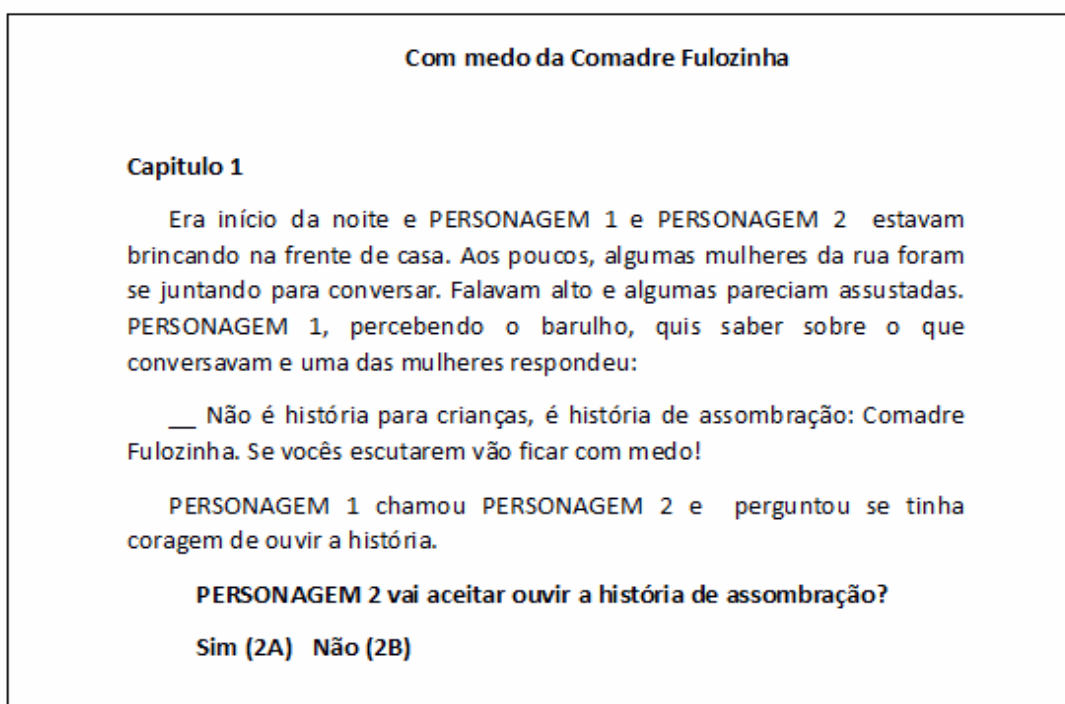


Figura 2: Roteiro do capítulo inicial da história “Com medo da comadre Fulozinha”

Fonte: Autora.

A ideia central da proposta de uso do aplicativo Leitura Viva é a de que: ao imaginar-se como personagem e selecionar a resposta de acordo com o que ele faria em cada situação, o leitor vai escolhendo o rumo da narrativa e imprimindo o seu próprio sentido ao que lê. Contudo, isso acontece dentro de um conjunto de possibilidades pré-estabelecidas pelo autor, o que se justifica pela necessidade de imprimir coerência à narrativa. Assim, para possibilitar a interação do leitor no texto, o produtor da história precisa criar duas opções de saída para cada capítulo. Reafirma-se aqui, que este não necessariamente seria um modelo único. Poder-se-ia optar por outros formatos com uma gama maior de saídas, o que não foi contemplado nesta proposta em virtude de se pretender facilitar o processo de produção dos textos, de forma que tanto os professores como possivelmente os alunos, isso se pensando em outro estágio de aplicação do Leitura Viva, pudessem motivar-se a escrever suas próprias histórias.

As Figuras 3 e 4, respectivamente, mostram: o capítulo escrito em virtude da resposta positiva dos participantes e o capítulo escrito para o caso da resposta negativa, na sequência da história.

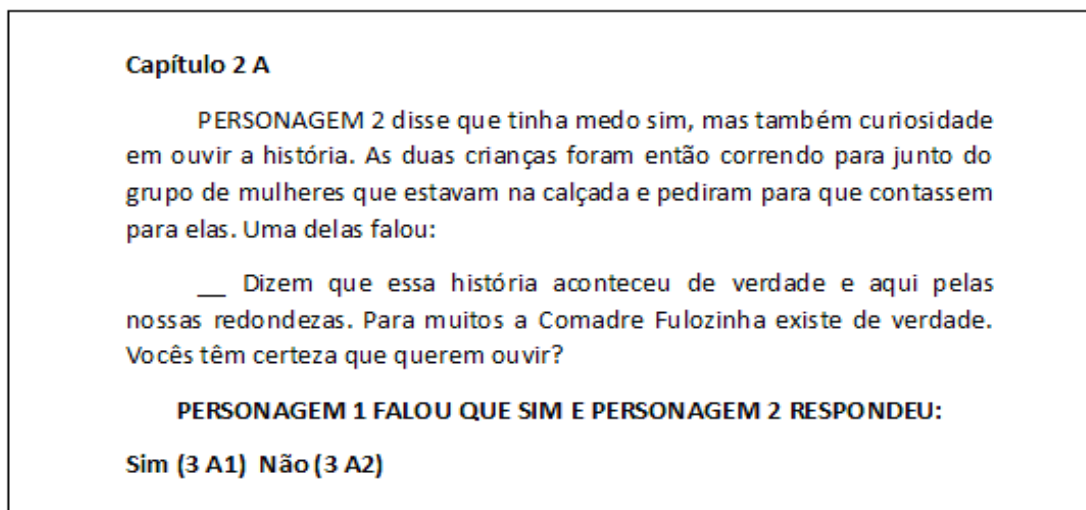


Figura 3: Capítulo gerado pela resposta positiva
Fonte: Autora.

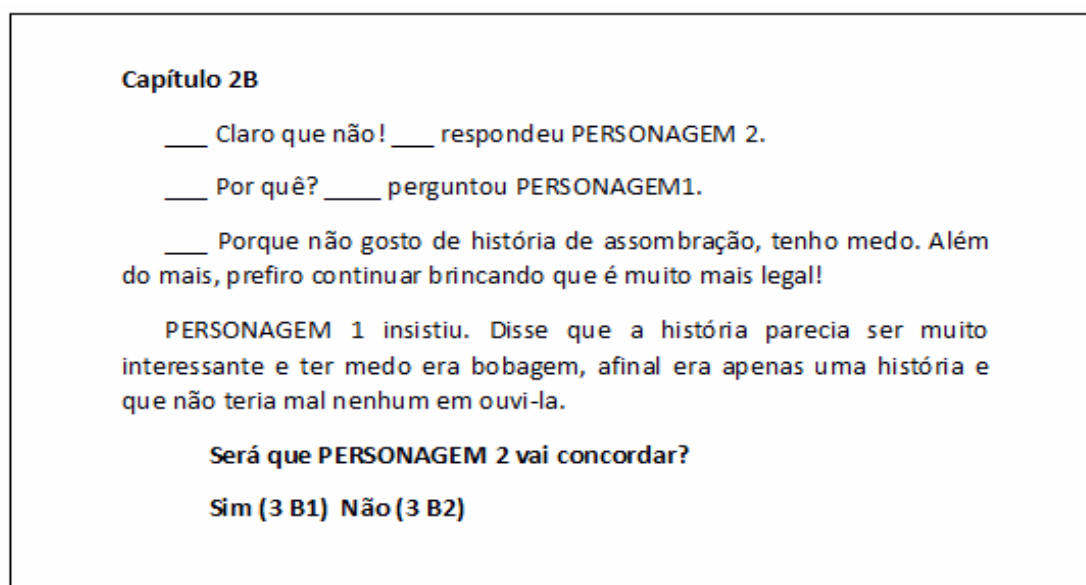


Figura 4: capítulo gerado pela resposta negativa
Fonte: Autora.

Não será aqui exposta a narrativa em sua íntegra, o que poderá ser conferido no Apêndice 1. Contudo, apresentar-se-á com as Figuras 5 e 6 as duas opções de finalização possíveis escritas para a história, das quais o leitor participante poderá lançar mão. De acordo com o fluxo básico utilizado (ver Figura 1), os caminhos se cruzam no final, culminando em dois desfechos possíveis. Assim, o capítulo 4B1 será correspondente ao 4A1 e o capítulo 4 B2 corresponderá ao 4A2. Essa estratégia também se justifica pela intenção de facilitar o processo de produção das histórias e para possibilitar uma maior adesão à ideia de professores

e alunos escrevendo textos interativos para serem executados pelo aplicativo Leitura Viva. Também se verificou que a formatação atende às expectativas dos objetivos descritos de acordo com o nível escolar trabalhado.

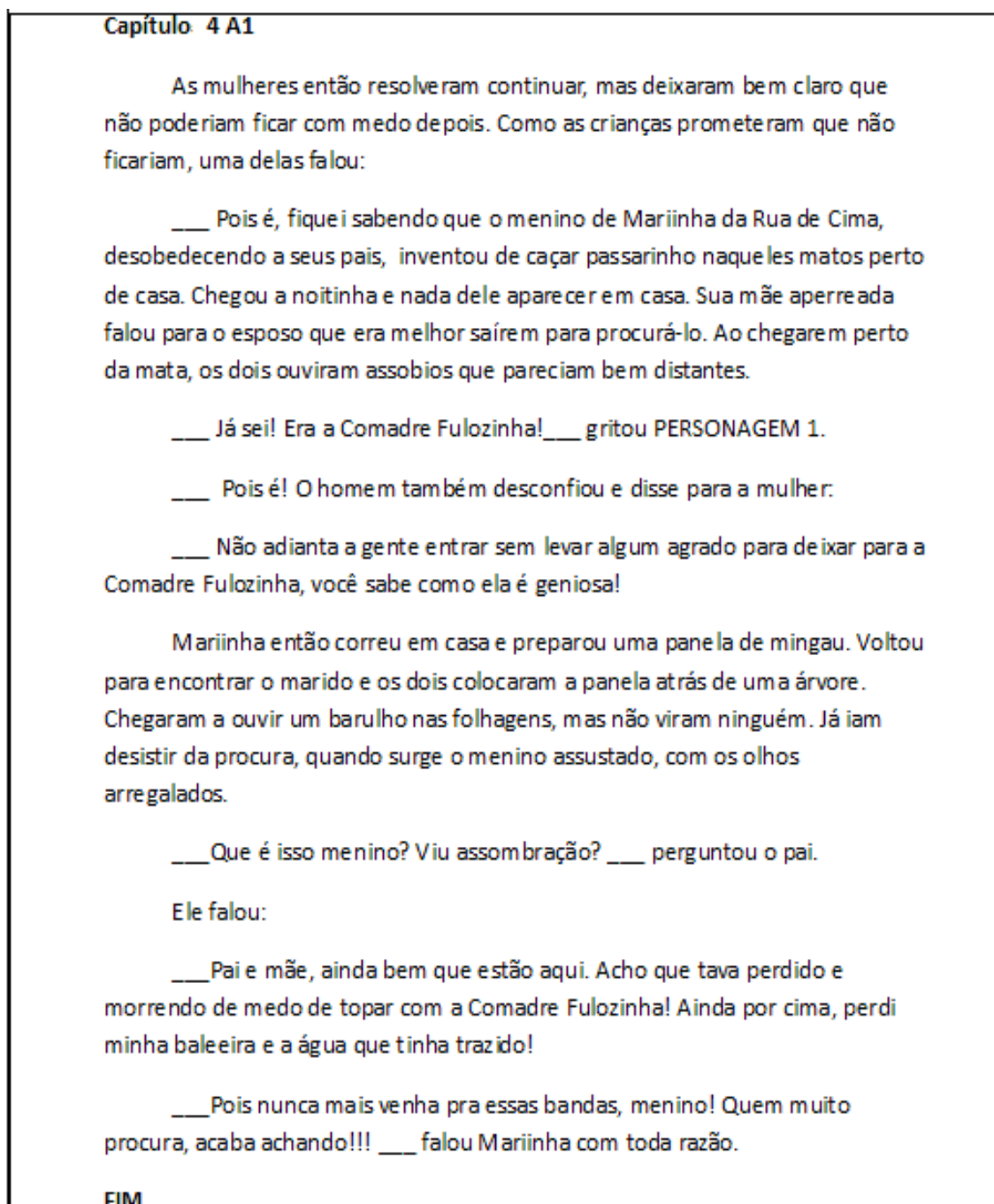


Figura 5: Opção de final (4 B1 = 4 A1) para a história “Com medo da comadre Fulozinha”
Fonte: Autora.

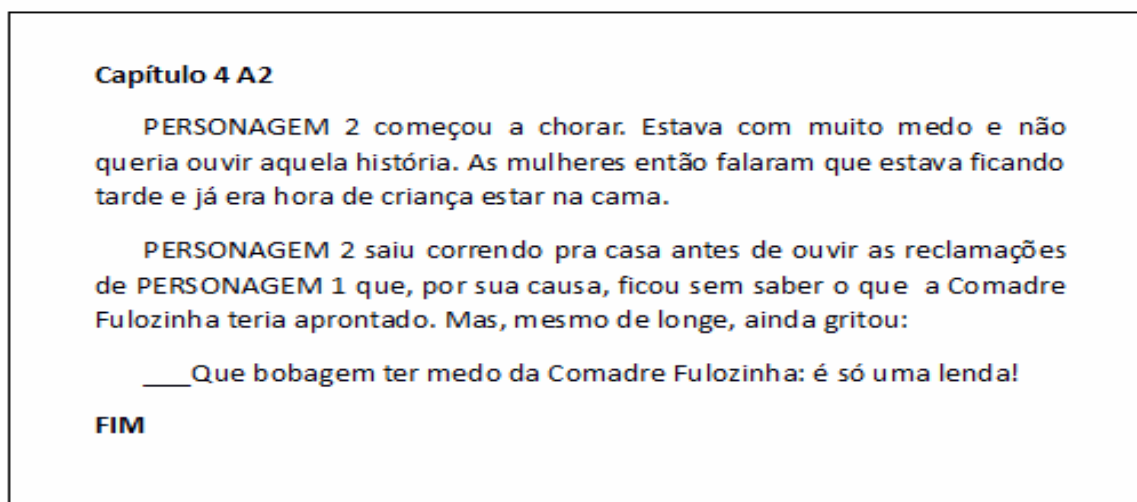


Figura 6: Opção de final (4 B2 = 4 A2) para a história “Com medo da comadre Fulozinha”

Fonte: Autora.

O Leitura Viva foi inspirado, primariamente, em alguns livros da década de 80, quando o leitor tinha à sua disposição, alternativas ao final de cada capítulo, podendo este optar por continuar a leitura com a sua escolha, que direcionava o desenrolar da história a partir da página seguinte ou pulando para uma outra, onde havia um fluxo alternativo que o direcionaria para um contexto e final diferentes. No entanto, estes livros não tinham o recurso concreto de fazer o leitor interagir com a história, mas apenas de direcionar o destino dos personagens.

Outra fonte de inspiração para o aplicativo foram os jogos RPG, do inglês *Role-Playing Games*, ou algo como “jogo de interpretação de personagens”. Existem diversos tipos e formas de RPGs, indo desde a participação física dos jogadores, com uso de acessórios diversos, tais como fantasias, cenários e papéis descritos para cada personagem, passando por jogos de tabuleiro e por fim, formas eletrônicas, tendo todos em comum a interatividade dos participantes com uma determinada história ou contexto de ações. Isso provoca nos jogadores uma sensação de poder viver aventuras mágicas em diversos mundos fictícios, evoluindo os personagens como se fossem eles mesmos. Eles podem ser magos, guerreiros, andarilhos, qualquer classe que sua personalidade desejar. É por isso que os jovens gostam de jogar *MMORPG* (*Massively Multiplayer Online Role-playing Game*), que é o RPG dos computadores, onde várias pessoas do mundo inteiro podem participar.

O Leitura Viva une, assim, a dinâmica de um livro tipográfico multfluxos com a interatividade proporcionada pelo jogo RPG, uma vez que propõe uma construção de leitura compartilhada entre mais de um leitor-participante. Traz como diferencial a possibilidade do

leitor se ver como personagem de uma história escrita, uma vez que seu próprio nome é inserido nesta, e não apenas decidir as ações de personagens pré-nomeados.

5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo se propõe a descrever a aplicação da proposta intitulada “Leitura Viva”, analisando os resultados observados no decurso das etapas da pesquisa e estabelecendo uma avaliação qualitativa do projeto exposto, o qual preconiza o redimensionamento da prática de leitura realizada na escola, a partir do efetivo emprego de recursos tecnológicos digitais, como o aplicativo referido neste trabalho.

5.1 Momento de teste

Com relação ao primeiro momento de teste, realizado no final de 2012, ainda com um grupo que não se constituía como o titular da pesquisa, foi possível constatar com a aplicação da história interativa “A Amizade é como uma rosa” que o interesse dos pequenos leitores estava mais no próprio manuseio da ferramenta, do que, propriamente, no ato de leitura em si.

Os alunos demonstraram significativo interesse com relação à dinâmica proporcionada pelo aplicativo, como a escolha dos personagens e a possibilidade de se passar para os próximos capítulos clicando-se nas respostas, assim como poder decidir as ações dos personagens. Contudo, foi observado que, em sua maioria, não concluíram a leitura dos capítulos, fato atribuído pela pesquisadora à extensão destes últimos.

Ficou claro, assim, que devido a pouca maturidade de leitura apresentada pelos estudantes, que o formato de história apresentado em capítulos mais longos, que, inclusive, demandava o recurso da barra de rolagem (ver Figura 7) não se mostrara adequado para o trabalho com esse nível escolar, sendo, possivelmente, mais apropriado para uma aplicação junto a leitores pertencentes à segunda fase do Ensino Fundamental, que apresentam um nível de leitura mais fluente.

Em virtude do objetivo principal de se motivar o ato de leitura, torná-lo atrativo e interessante para os alunos pelo emprego de tecnologias digitais, a partir desse momento inicial foram realizadas algumas modificações importantes para o efetivo trabalho que estaria por vir. Uma das primeiras medidas foi adequar as histórias, que passaram a conter capítulos mais curtos para facilitar a leitura e conquistar a atenção dos pequenos leitores. Retirou-se o recurso da barra de rolagem e observou-se, também, a necessidade de aumentar o tamanho da fonte de escrita dos textos para melhor favorecer a leitura.

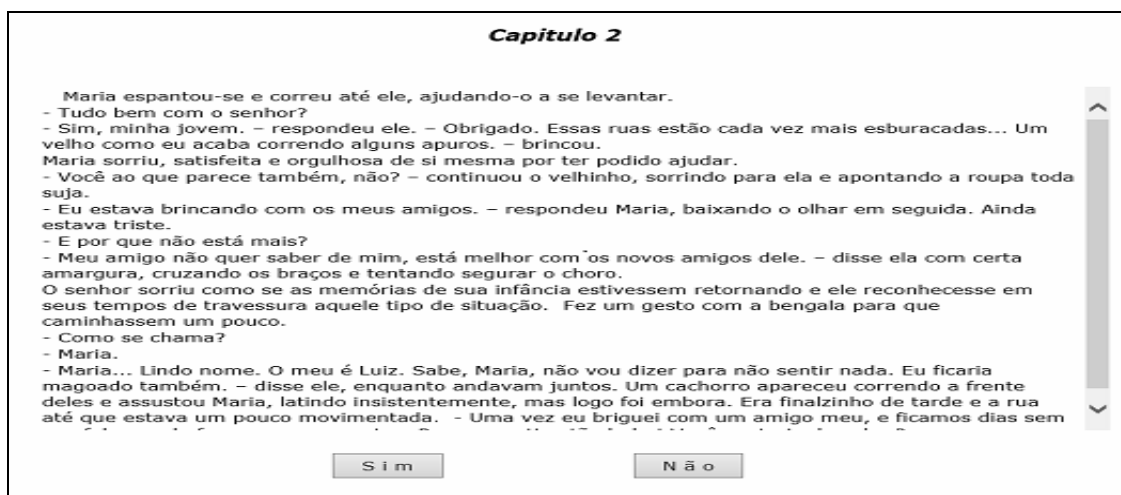


Figura 7: Versão inicial de um capítulo da história “A amizade é como uma rosa”

Fonte: Autora.

Para que a atividade se apresentasse mais atrativa para as crianças, o aplicativo passou também por mudanças visuais, incrementando-se a página inicial com a colocação de figuras de acordo com os temas das histórias, bem como fotos dos próprios alunos realizando ações de leitura, como se percebe na Figura 8.



Figura 8: página inicial do aplicativo Leitura Viva

Fonte: Autora.

5.2 Preparando a turma para o Leitura Viva: “O livro que eu li”

Na unidade escolar onde foi realizada a pesquisa é consenso entre os educadores do turno da manhã, em que funcionam exclusivamente turmas do 1º ao 4º Ano do Ensino Fundamental, a grande dificuldade apresentada por significativo número de alunos com relação à evolução de seu processo de leitura. Não raro, muitos deles passam pelas séries iniciais sem conseguir consolidá-las, tornando-se até bons copistas, mas sem conseguir atribuir sentido ao que escrevem.

Muitas são as hipóteses levantadas pelos professores e profissionais da educação de um modo geral, na tentativa de explicar o fracasso da escola na formação de leitores. É certo que, os estímulos que a criança recebe, ou não, no ambiente familiar e a própria formação dos pais enquanto leitores, ou não leitores, são elementos que devem ser considerados nesse contexto. Discute-se ainda que muitos estudantes têm uma grande variedade de atividades extra-escola, mas que estas não contemplam a promoção do incentivo à leitura; e/ou são sobrecarregados com tarefas domésticas ou fortes pressões de situações do cotidiano que lhes tolhem o estímulo com relação à leitura e à motivação quanto ao efetivo engajamento nas atividades escolares.

Os motivos podem ser variados, contudo qualquer generalização é arriscada e a escola, sabedora de sua importância enquanto instituição designada à educação formal, inclusive no que concerne à formação de leitores, deve procurar conhecer a realidade de seu aluno e agir condizentemente com ela, atentando, inclusive, para que os professores se aprofundem nos conhecimentos pedagógicos e busquem propostas alternativas e estratégias didáticas mais eficientes.

Após todo um período preparatório inicial, quando se procurou conhecer as limitações e avanços dos alunos e realizar atividades voltadas para a consolidação de processos linguísticos minimamente necessários para possibilitar a construção de sentido nas atividades de leitura e escrita realizadas por aqueles, foi desenvolvida, no mês de junho de 2013, com o público-alvo da pesquisa, a etapa denominada “O livro que eu li”. Na ocasião, a pesquisadora apresentou aos alunos uma caixa com diversos livros de literatura infantil para que escolhessem livremente os de sua preferência. Muitas vezes a leitura começava em sala de aula, mas os alunos poderiam levar os livros para casa e deveriam descrever por escrito na ficha que os acompanhavam o que haviam entendido da leitura realizada. Ao recolher as

produções dos alunos, a pesquisadora solicitava que cada um deles recontasse oralmente a história lida.

Considerando todo o potencial criador que a literatura infantil possibilita e o encantamento que provoca no leitor, os livros selecionados para compor a caixa foram: Estou de mal, O gato de botas, Cinderela, Girafinha Flor faz uma descoberta, Mar selvagem, Os três porquinhos, Por que os vulcões mandam brasa?, O gatinho Miau, dentre outros.

De acordo com as observações realizadas no decurso desta etapa constatou-se a sua relevância como momento de preparação e estímulo para as etapas que dariam sequência à proposta do Leitura Viva.

Apesar das dificuldades evidenciadas quanto ao uso da língua escrita, nos aspectos de discursividade, normatividade e textualidade, o que se observou nos registros das fichas de leitura (Apêndice 2) e nas atividades de expressão oral acerca das histórias lidas, pode-se considerar que a atividade, como um todo, de fato contribuiu com a aprendizagem do grupo em vários aspectos, tais como: ampliação do vocabulário, reflexão crítica, distinção entre fantasia e realidade, como também a aquisição de algumas convenções da escrita. Contudo, observou-se também, que algumas crianças demonstraram desinteresse quanto a atividade leitora, realizando-a superficialmente, o que supostamente pode ser resultado de um processo de alfabetização deficiente.

5.3 Primeira aplicação: “Uma aventura em defesa da vida”

Após os devidos ajustes deu-se a efetiva aplicação da proposta de leitura interativa, com o grupo que constituía os sujeitos da pesquisa. A primeira aplicação do Leitura Viva ocorreu no início do mês de agosto de 2013, período em que se trabalhava na escola a Semana de Educação para a Vida, ocasião em que em todas as séries se abordavam questões voltadas para a saúde e preservação da vida no planeta. Assim, no laboratório de informática, os alunos foram apresentados ao aplicativo e lhes foi dito que iriam ler, de uma forma diferente, uma história que também falaria sobre o assunto em pauta, especificamente, sobre a poluição e a necessidade de se preservar a natureza. Também lhes foi adiantado que nela encontrariam um velho conhecido de todos: o rio Jaguaribe, que passa pelo bairro em que moram, o Bairro São José.

Na tela inicial puderam visualizar os títulos das histórias disponíveis, assim como os nomes de seus autores (Figura 8) e ao clicarem no botão iniciar, sob o título da história que

seria lida por eles naquele momento: “Uma aventura em defesa da vida”; os alunos foram remetidos a outra página, onde puderam colocar seus próprios nomes como personagens (Figura 9).

Figura 9: Tela de escolha dos personagens

Fonte: Autora.

Após indicarem os nomes dos personagens, os leitores-participantes puderam vê-los inseridos no primeiro capítulo da história e, a partir desse momento, passaram a interagir efetivamente com ela a partir da leitura do conteúdo apresentado e de sua própria identificação com este.

Ao final de cada capítulo os alunos deveriam responder a um questionamento como condição para a passagem ao capítulo seguinte. A pergunta apresentada implica na escolha entre dois caminhos, indicados por duas respostas: uma positiva e outra negativa, como se vê na figura 10.

Figura 10: Escolhendo caminhos

Fonte: Autora.

A decisão tomada em conjunto pelos participantes define, assim, os rumos da história. A ideia é que eles selecionem as escolhas que concretamente fariam em situações reais, além de que possam, também, refletir sobre questões que perpassam por sua própria realidade. Nesse contexto, o capítulo gerado pela resposta positiva dos alunos pode ser analisado através da Figura 11.

Leitura Viva

CAPITULO 2

Todos ficaram muito animados e começaram a se sentir como verdadeiros detetives.
Mas como poderiam descobrir o que causa a poluição?
Tia Iolanda pediu que eles se imaginassem na cena de um crime ecológico e que pensassem o que fariam.
Logo João deu a ideia de seguir o curso do rio para saber onde começava a poluição.

Os colegas vão gostar dessa ideia?

Figura 11: Capítulo gerado pela resposta positiva do leitor

Fonte: Autora.

No caso dos leitores optarem pela resposta negativa, o capítulo posterior gerado pelo aplicativo teria um outro encaminhamento, como pode ser observado na figura 12. Contudo, em ambos os casos, é possível que a interação se faça, ora com respostas positivas, ora negativas, pois os caminhos se cruzam, de acordo com a dinâmica do aplicativo. Ou seja: se o leitor clicar em **sim**, o sistema remeterá para um capítulo específico, se clicar em **não** remeterá a outro, até que se chegue a uma das duas possibilidades de desfecho, como mostram as Figuras 13 e 14.

Leitura Viva

CAPITULO 2

Os alunos fizeram várias perguntas
- Pra que isso?
- De que vai adiantar?
- Não é perigoso?
Ao final Tia Iolanda disse que poderia ser muito interessante se todos colaborassem.
Disse que uma proposta e perguntou se eles queriam ouvir.

Eles vão querer ouvir a proposta de Tia Iolanda?

Figura 12: Capítulo gerado pela resposta negativa do leitor

Fonte: Autora.

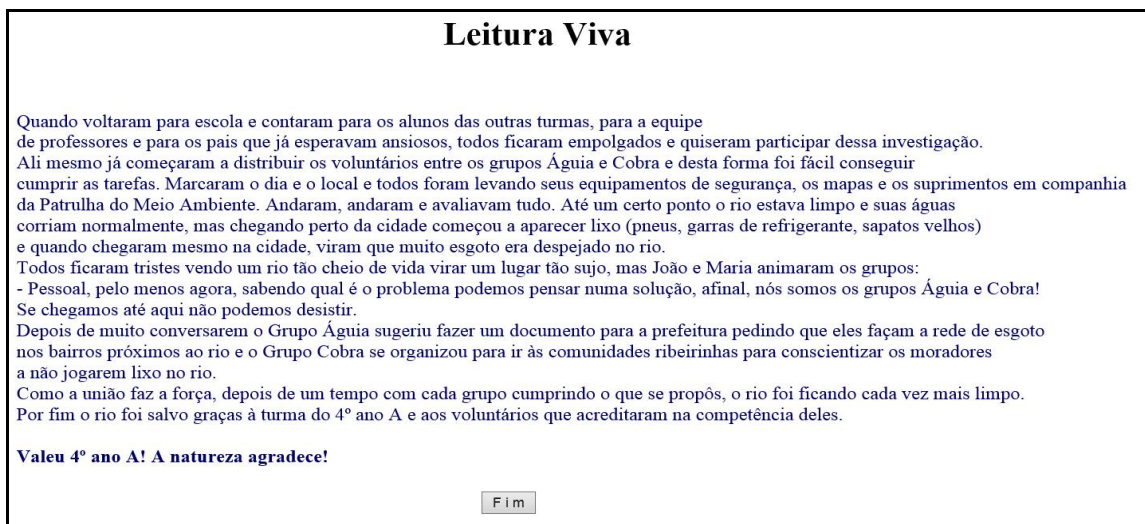


Figura 13: Final gerado pela resposta positiva do leitor

Fonte: Autora.

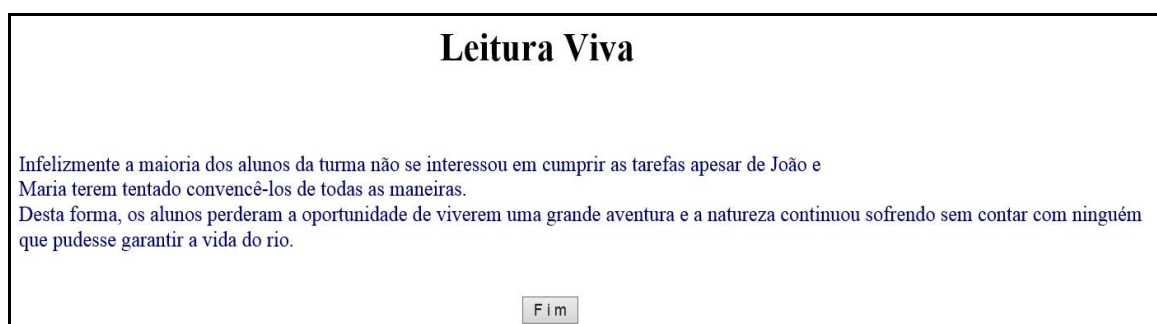


Figura 14: Final gerado pela resposta negativa do leitor

Fonte: Autora.

Ao finalizarem a leitura interativa “Uma aventura em defesa da vida”, os alunos foram questionados a respeito da atividade, se haviam gostado desse novo tipo de leitura e em que era diferente da que estavam acostumados a fazer. Responderam que haviam gostado muito, principalmente porque eram eles próprios os personagens e porque podiam escolher o que fazer. Relataram ainda que tinham gostado mais da leitura na tela e que esta tinha sido mais fácil para eles. Contudo, é possível que esta última colocação deva-se, também, ao fato de a história estar relacionada à realidade deles, ao seu contexto social.

Ao deixar a sala de informática e retornar à sala de aula, a turma foi dividida em grupos e após os comentários sobre a história foi-lhes proposta uma produção de cartazes sobre o meio ambiente, com as ideias que tinham sobre o tema e também as construídas ao longo da semana, e, por último, a partir da leitura da história lida. Ao término da produção de cartazes, os grupos foram divididos em duas equipes: a equipe Águia e a equipe Cobra, que

receberam distintivos adesivos para se diferenciarem entre si. Em seguida, foi-lhes explicada a tarefa que teriam que cumprir: visitariam as demais salas de aula da escola e, durante a visita, a equipe Águia ficaria encarregada de transmitir as mensagens dos cartazes a todos os alunos; a equipe Cobra, por sua vez, equipada com cestos e sacos de lixo, faria a coleta dos papéis jogados no chão e, ainda, daria orientações sobre a maneira correta de proceder, no sentido de ajudar a cuidar do meio ambiente. Alguns momentos dessa atividade foram registrados em fotos, como se verifica no Apêndice 3.

Ao final, a atividade, como um todo, mostrou-se produtiva, uma vez que cumpriu o objetivo de conduzir o leitor a uma leitura mais atrativa e ainda possibilitou a contextualização do que foi lido, assim como o desenvolvimento de práticas de oralidade e produção textual significativas para os alunos.

O Leitura Viva, nesse modelo de aliar a leitura de texto interativo na sala de informática à realização de atividades voltadas para a oralidade, compreensão e produção textual na sala de aula, foi ainda aplicado em quatro outros momentos.

5.4 Segunda aplicação: “Com medo da comadre Fulozinha”

Ainda no mês de agosto, durante o período de trabalho escolar com o tema do folclore, aplicou-se a narrativa “Com medo da comadre Fulozinha”, que foi construída a partir de uma lenda bem presente no universo sócio-cultural dos alunos e que muitos deles acreditam ser verdadeira. Após a leitura no aplicativo, os alunos recontaram a história de forma oral e escrita e, ainda, ilustraram com desenhos a parte que mais gostaram da história, demonstrando interesse, criatividade e ainda, o que se credita a maturidade própria do nível escolar dos alunos, fragilidades com relação ao emprego escrito da língua, como se pode verificar a partir de algumas atividades selecionadas como exemplo (Apêndice 4).

É importante salientar que esta foi a história mais apreciada por todos os alunos do grupo, que despertou nestes um misto de curiosidade e medo, pois muitas crianças temem a Comadre Fulozinha de fato, o que possivelmente pode estar relacionado ao fato de na comunidade em que moram haver uma encosta com pequeno trecho de mata, que outrora compunha o vale do rio Jaguaribe, ambiente sugestivo para a disseminação de lendas como essa, quem sabe até mesmo pelos membros da própria comunidade, como forma de conter as travessuras das crianças.

5.5 Terceira aplicação: “De onde vem a macaxeira?”

No final de agosto foi aplicada a história “De onde vem a macaxeira?”, que foi construída a partir da lenda da mandioca e que apesar de não ser tão conhecida pelos alunos, foi muito apreciada por eles.

Após a leitura, já na sala de aula, os alunos se lançaram à tarefa de reproduzi-la em forma de história em quadrinhos, constando-se, no Apêndice 5, alguns exemplos dessa atividade.

As produções dos alunos foram afixadas num painel coletivo e expostas na sala de aula, para que todos pudessem apreciar os seus próprios trabalhos e os de seus colegas, atividade registrada em fotos. (Apêndice 6)

5.6 Últimas aplicações: “O monstro escondido” e “O mago e o dragão”

As últimas aplicações ocorreram em novembro e dezembro de 2013, sendo trabalhadas com os alunos as histórias interativas “O monstro escondido” e “O mago e o dragão”, respectivamente. Na primeira ocasião os alunos puderam refletir sobre o medo do escuro, característica comum das crianças de sua faixa de idade. Foi enfatizado com eles o gênero textual conto e as particularidades inerentes a este, como estrutura, finalidade, papéis do narrador e das personagens, emprego do travessão, entre outros. Nessa etapa, foi com eles também aplicada uma atividade de compreensão textual e análise linguística, que se revelou bastante proveitosa, pois além da didática empregada, os alunos, já ao final do ano letivo, estavam bem mais evoluídos com relação a determinados conceitos gramaticais, inclusive, como se observa nos exemplos selecionados no Apêndice 7.

Como no período desta aplicação realizava-se um projeto de cordel com toda a escola, os alunos puderam, ainda, desenvolver a produção de estrofes de cordéis a partir da temática da história. Esta atividade foi também bastante produtiva, o que se pode verificar através dos exemplos selecionados para demonstrá-la (Apêndice 8). Não se pode, contudo, deixar de registrar aqui a dificuldade apresentada por alguns alunos, que por motivos diversos e passíveis de análise mais aprofundada, realizaram a atividade de produção textual de forma incompleta ou deficitária.

“O mago e o dragão” foi o último texto interativo aplicado com a turma e sua temática envolvia o contexto do universo medieval, numa referência a um dos temas mais apreciados

pelos jogadores de RPG e também a desenhos animados infantis, como o clássico “A caverna e o dragão”. A atividade de leitura realizada no laboratório de informática através do site “Leitura Viva” mostrou-se atrativa e instigante para os alunos, que na sequência relataram de forma escrita a parte que mais gostaram, fazendo, ainda, ilustrações alusivas à história, como se pode observar nas produções selecionadas como exemplos para respaldar esta análise (Apêndice 9).

5.7 Apresentando o “Leitura Viva” à escola

Para apresentar à escola a proposta do projeto, sua abordagem, estratégias e encaminhamentos, foram realizados encontros com os educadores e equipe técnico-pedagógica. Nas ocasiões, além de socializarem-se informações e depoimentos sobre a temática do estudo, fez-se com o grupo, também, a leitura e reflexão de textos atualizados sobre o tema.

Para possibilitar a todos o conhecimento e participação da proposta em execução, foi encaminhada para a gestora da escola, uma Carta de Anuência (Apêndice 10), solicitando o seu apoio e concordância, assim como, a cada educador dos 4º Anos do turno matutino uma carta intitulada Projeto Leitura Viva (Apêndice 11). Dessa forma, outros alunos, além dos sujeitos desta pesquisa, poderiam conhecer o aplicativo e ter contato com a leitura interativa por ele proporcionada, o que ocorreu especificamente com todas as turmas de 4º Anos da escola.

Para que se pudessem utilizar imagens e textos como instrumentos de análise nesta pesquisa foi entregue a todo o público-alvo da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 12), para que seus responsáveis tomassem ciência da proposta e autorizassem sua participação nesta.

5.8 Discussão dos resultados

Construir competências e não somente transmitir conhecimentos é um grande desafio da escola atual. Os professores, também, são diariamente desafiados, principalmente no sentido de conquistar alunos que, cada vez mais, não se identificam com o modelo de educação a eles imposto. A existência de diversos outros atrativos, inclusive os tecnológicos, os afasta de uma escola que não mais atrai. Sem imergir na cultura deles, sem considerar seus

interesses e, sem apropriar-se dos novos conhecimentos e produtos tecnológicos da atualidade, dificilmente, professores e escola conseguirão superar seus desafios e oferecer uma educação realmente significativa.

Num contexto histórico que convida às novas formas de comunicação possibilitadas pelo *ciberespaço* e pela *cibercultura*, justifica-se a busca por práticas de ensino que estimulem a aprendizagem dos alunos, estando em consonância com suas necessidades e expectativas. Nesse sentido, cabe dizer que a proposta do “Leitura Viva” é atualizada e cumpriu o objetivo principal de despertar o gosto pela leitura por meio de vivências estimulantes e com o efetivo emprego de ferramenta tecnológica.

Lembrando que os sujeitos da pesquisa pertencem a uma faixa etária que corresponde, ainda, ao nível de consolidação do processo de alfabetização, o que implica constatar que não estão na fase da leitura fluente, é preciso ter clareza que a meta acima descrita é limitada, ou seja, não se pode dizer que se conseguiu de forma definitiva o estímulo à prática da leitura, mas que, nos momentos de sua aplicação, de forma conduzida e acompanhada, foi possível observar o despertar maior pelo interesse com relação à leitura. Tal constatação aponta para a importância de continuar por este caminho, de se buscar alternativas dessa natureza, de modo que esses leitores incipientes, em contato contínuo com situações de estímulo, possam adquirir, de fato, o hábito de leitura na vida escolar e fora dela.

Com este pensamento, buscou-se neste trabalho refletir sobre a utilização de novas tecnologias no incentivo à prática da leitura no ambiente escolar, haja vista o fascínio que tais ferramentas provocam nas gerações de crianças e jovens da atualidade. Essa discussão é pertinente, pois cada vez mais se constata a necessidade de familiarização com os meios digitais em todas as demandas sociais e escola e educadores não podem fugir dessa realidade. Ao contrário, precisam estar a par do debate e buscar possibilidades de atuação nesse contexto que se impõe, a fim de se enriquecer e fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, pois como bem coloca Pierre Lévy (1999, p.12):

Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço no plano econômico, político, cultural e humano. Que tentemos compreendê-lo, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para vida social e cultural.

A proposta do “Leitura Viva” foi bem aceita pela escola e educadores no turno da manhã, horário em que foi apresentada e disponibilizada para um maior conhecimento e uso. Contudo, podem-se fazer algumas ressalvas nesse sentido, principalmente pelo fato de a

escola não estar preparada eficientemente para trabalhar com as tecnologias digitais. O laboratório de informática funciona de forma precária, pois muitos computadores estão precisando de reparos, estando quebrados, também, equipamentos como caixas de som e fones de ouvido. Os monitores ou profissionais que trabalham nesses espaços, apesar de terem dado suporte à execução da presente proposta, não demonstram maior interesse com relação a se fomentar a utilização do ambiente de forma regular, estando apenas disponíveis para o manuseio das ferramentas, mas não apresentando propostas e/ou projetos definidos de atuação informática. Por último, devido ao fato de os professores, em número significativo, não terem uma formação efetiva para o trabalho com os novos recursos digitais, alguns, inclusive, demonstrando pouca familiaridade com estes, propostas como a aqui apresentada não conseguem ter um alcance maior, condizente com suas reais potencialidades.

Muito se discute no cenário educacional com relação à questão de que grande parte dos livros didáticos que circulam nas escolas não está adequada à realidade vivenciada pelos alunos, o que pode contribuir para a falta de estímulo destes com relação a algumas práticas, como a leitura. Os textos interativos produzidos para o Leitura Viva têm o diferencial de estar em afinidade com a vida cotidiana do grupo em estudo, contendo temas também do interesse próprio de sua faixa etária. Esse aspecto vai de encontro à proposição de se estabelecer uma prática de leitura significativa e contextualizada, em que os leitores possam, efetivamente, construir sentido sobre o que leem, acionando os conhecimentos que lhes são próprios. Essa, inclusive, deve ser uma busca constante na prática de sala de aula.

O fato de contemplar na proposta a exploração de gêneros textuais variados vai de encontro às novas práticas de ensino da leitura e da escrita contemporâneas, marcadas principalmente pelo trabalho com os diversos textos que fazem parte dos contextos sociais dos estudantes e pelos usos que estes fazem daqueles. O trabalho com os gêneros textuais que circulam no meio social visa representar a realidade vivenciada pelos leitores e favorecer a compreensão. Este foi um aspecto que prevaleceu durante todo o planejamento e execução da proposta, pois não se pretendia apenas estimular a leitura por meio de recursos digitais, mas, sobretudo, promover a leitura como uma prática dinâmica e repleta de significado.

Com relação ao Leitura Viva, fica evidenciada a característica principal do aplicativo enquanto objeto de aprendizagem, aprimorado principalmente como instrumento de incentivo à leitura, que ao atrair o leitor de forma convidativa e proporcionar-lhe a interatividade com o texto, poderá fazer com que aquele se sinta, cada vez mais, motivado a ler, ato que lhe conduzirá, indubitavelmente, à construção de inúmeras competências. A ferramenta, apesar

das ressalvas, se mostra eficaz e versátil, uma vez que, adequadamente utilizada, além do estímulo à leitura poderá proporcionar uma forma prazerosa de escrita, individual ou em equipe.

Sem dúvida, o estabelecimento do hábito leitor nas crianças e jovens pode propiciar-lhes o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências, tão essenciais aos sujeitos sociais da atualidade. Neste sentido, cabe à escola enveredar pelo novo e descobrir possibilidades viáveis para os processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar que estamos em meio a um novo dilúvio, o dilúvio informacional preconizado por Lévy (1999), nos leva a pensar em saídas, a buscar soluções. Enxergar os meios que conduzem à sobrevivência na era da cultura digital exige dos sujeitos sociais uma mente aberta às crescentes mudanças que se impõem na atualidade, assim como à instrumentalização necessária para lidar com as novas ferramentas informacionais. Para Pierre Lévy (1999, p.15): “O segundo dilúvio não terá fim. Não terá nenhum fundo sólido sob o oceano de informações. Devemos aceitá-lo como nossa nova condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar.”

No que concerne à educação, todo o sistema deve estar em alerta. Governos, escolas, professores e todos os agentes educacionais precisam destituir-se de políticas e posturas ultrapassadas e ineficazes nos tempos hodiernos. Urge se considerar a existência do *ciberespaço* e a emergência da *cibercultura* como forças determinantes e constituintes de um aluno com novas especificidades, um sujeito potencialmente digital.

A Internet vem se configurando ao longo das últimas décadas como um sistema inovador e expansivo, causando enorme fascínio às novas gerações e capaz de proporcionar maior acessibilidade ao conhecimento, autonomia nos estudos e crescente interatividade entre os sujeitos educativos. O seu advento trouxe muitos avanços e benefícios para o processo educacional como um todo, incluindo-se nesta esfera, também, a formação docente, que tem a possibilidade de tornar-se cada vez mais contínua e permanente. Para Castro Neto (2009, p.63) são inúmeras as potencialidades pedagógicas a serem exploradas por meio da educação *online*. Segundo o autor (Ibid.): “Por meio dela se flexibilizam os processos de ensino-aprendizagem, disseminam-se informações entre corpo docente e discente, expandem-se às instituições de ensino e universidades.”

O rápido acesso às informações e a interatividade proporcionadas pela Internet possibilitam o desenvolvimento de habilidades hoje indispensáveis nas inúmeras áreas do conhecimento, além de, indubitavelmente, conferirem maior qualidade aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, não é o bastante. Para que se desenvolvam disciplina, autonomia, interação, socialização, colaboração e interdisciplinaridade, entre outras competências tão essenciais na contemporaneidade, faz-se mister uma eficiente mediação pedagógica, assim como outras condições igualmente necessárias. Não se pode atribuir aos

professores a maior parcela da responsabilidade quanto ao desenvolvimento e sucesso de um sistema educacional. É da competência do Estado a garantia das condições necessárias para esse fim, o qual deve lançar mão de sólidos programas de suporte e incentivo à educação, priorizando investimentos tecnológicos, formação continuada para os profissionais educativos, inclusive no que concerne ao manuseio e exploração dos recursos tecnológicos digitais, valorização profissional e remuneração justa daqueles, apoio à pesquisa, dentre outras prioridades, principalmente de um país emergente como o Brasil.

Feito isso, fica mais fácil sobreviver às mudanças ciberculturais. Escola e educadores podem, assim, libertar-se da estagnação do passado, com suas técnicas de ensino ultrapassadas e obsoletas, que, sem dúvida, concorrem para o desencanto, o desestímulo e o desinteresse dos alunos com um modelo educacional que resiste ao novo, para eles tão atraente e transformador. Torna-se possível também a escolha de melhores caminhos para uma utilização coerente dos recursos tecnológicos, de forma a adaptá-los às realidades trabalhadas, gerando experiências enriquecedoras, realmente providas e promotoras de significado para os estudantes: aprendizes e operários no processo de construção do conhecimento.

À luz da teoria sócio-interacionista e dos fundamentos teóricos de Vygotsky, Paulo Freire, Koch, Bakhtin, Soares, Adorno e Horkheimer, Pierre Lévy e Buzato, dentre outros, como também a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora deste trabalho como professora da primeira fase do Ensino Fundamental, a proposta aqui apresentada teve a intenção de avaliar o comportamento leitor de um grupo de crianças deste nível escolar com relação ao efetivo emprego de aplicativo de Internet desenvolvido, especificamente, com vistas a estimular a prática de leitura naqueles. De maneira geral, a parte prática do estudo foi desenvolvida em duas etapas principais. Na primeira, os alunos tiveram contato com diversos livros da literatura infantil, tendo a oportunidade de manuseá-los e realizar a leitura livremente. Após a leitura, descreviam por escrito e com desenhos, o livro lido. Na segunda etapa da proposta, no laboratório de informática e em momentos distintos, por meio do aplicativo Leitura Viva, eles puderam ler diversas histórias produzidas especialmente para eles, considerando elementos relacionados à sua própria vida e também aos seus interesses. Nessas ocasiões, utilizando funcionalidades da ferramenta, podiam escolher os nomes das personagens e interagir com o texto, escolhendo o desenrolar dos capítulos.

As duas etapas se mostraram produtivas, e, logicamente, a intenção da segunda não é a de substituir a primeira, mas atrair o leitor moderno, naturalmente atraído pelos recursos

tecnológicos digitais da contemporaneidade, à uma prática de leitura cada vez mais habitual e significativa, em diferentes suportes.

Considerando o objeto da presente pesquisa, constata-se que o aplicativo aqui apresentado foi capaz de produzir estímulo e encantamento aos alunos, que por diversas vezes, espontaneamente, pediam para utilizá-lo. Isso comprova que o Leitura Viva pode ser empregado como recurso de estímulo à leitura e, ainda, explorado de diversas maneiras, aliado, por exemplo, à atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, criticidade, produção textual e análise linguística, dentre outras.

Numa pequena tentativa de ensinar, não a navegar, mas ao menos a mergulhar num trecho deste vasto oceano informacional, situa-se a contribuição da proposta do Leitura Viva, que entende que novas práticas de apoio à leitura devem ser buscadas, incentivadas e partilhadas na escola e também em ambientes virtuais. Para se redimensionar o ensino da leitura, no momento histórico atual, os educadores têm que ter a clareza de que os estudantes de hoje, sujeitos de uma sociedade *cibernética*, possuem outra visão de mundo, o que implica em novos interesses e novas expectativas. Negar isso é navegar à deriva; é contribuir para que estes alunos, em vez de emancipados cidadãos, venham a tornar-se excluídos sócio-intelecto-culturais, náufragos num mar de tantas possibilidades.

Para que o novo possa ser absorvido e se tornar fecundo é necessário se arregimentar esforços para ir de encontro às dificuldades. Com a aplicação do “Leitura Viva” foi possível perceber que não é fácil propor, tampouco, instaurar mudanças. Muitas questões conflituosas foram encontradas pelo caminho, que perpassam pelas carências materiais e humanas da escola, pela deficiente formação continuada e também pela falta de estímulo de muitos educadores, pelos déficits de aprendizagens acumulados pelos alunos, dentre tantas outras. Contudo, reafirmando o que já foi expresso aqui: “Não existe fórmula, o professor deve estar sempre procurando o caminho” (CUNHA, 2007, p. 40), é preciso seguir em frente na busca de melhores resultados, principalmente quando se tem a consciência de se estar no rumo certo.

O “Leitura Viva”, com melhoramentos e maior disponibilidade de tempo poderá configurar-se numa proposta metodológica mais fecunda, no sentido de favorecer não apenas o estímulo à leitura, objeto do presente trabalho, mas capaz, também, de contribuir com o desabrochar da prática da produção escrita em todo seu potencial, conduzindo o aluno a concebê-la como algo necessário, mas ao mesmo tempo desejável, porta aberta para o imaginário ou à realidade, enfim, para o mundo.

O aplicativo encontra-se, atualmente, implementado e disponibilizado de uma forma bem simples e com funcionalidades limitadas, como: leitura de pequenas histórias com quatro capítulos e possibilidade de fornecer o nome de dois participantes (leitores/personagens). Com uma possível evolução daquele, num trabalho a ser desenvolvido com um público-alvo de nível escolar mais avançado, seria possível a criação de histórias por alunos e professores, contemplando o acréscimo de outras funcionalidades, como: cadastro do usuário no *site*, *login* com senha e nome do usuário, criação e compartilhamento da própria história com outros usuários, escolha da privacidade da história, opção para o usuário dar sua nota de avaliação pessoal a cada história e opção para que o usuário possa emitir opiniões sobre as histórias disponibilizadas, assim como sugestões de temas para a criação de outras.

A proposta de estímulo à leitura desenvolvida com o grupo de alunos sujeitos dessa pesquisa e apresentada nessa dissertação demonstra que é possível e positiva a associação entre práticas diversas que se constituam em alternativas significativas para a promoção da aprendizagem. O formato do aplicativo Leitura Viva, como aqui já exposto, foi inspirado em livros tipográficos há muito existentes, possibilitando ao leitor escolher o rumo que uma história tomaria ao final de um capítulo, dispondo a decisão por meio de opções de continuar na página seguinte ou ir para uma outra determinada, a qual continha texto alternativo. A inspiração foi trazida para os dias de hoje em que há uma verdadeira profusão de recursos tecnológicos digitais, que por si só já funcionam como estímulo nas novas gerações de crianças e jovens, com o intuito de despertar nos estudantes o gosto pela leitura por meio de vivências motivantes e interativas. Deixa para a pesquisadora desse estudo uma experiência válida de aprofundamento teórico e, principalmente, a lição de que a renovação da prática pedagógica deve ser buscada continuamente, em função dos novos tempos, do aluno que se tem e que se deseja ajudar a formar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. Trad. Guido Antonio de Almeida. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARRETO, Iolanda S.; BRITO, Alisson V. **Leitura viva**: redimensionando o ato de ler com ferramenta web e texto interativo digital. Anais do 6º CONAHPA. Congresso Nacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem. João Pessoa, set. 2013. Disponível em: <http://66.7.199.78/~andreenr/Anais-CONAHPA-2013/assets/leitura_viva_iolanda.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela Paiva Dionísio, Judith Chambiss Hoffnagel (orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.
- BUSARELLO, Raul I.; ULBRICHT, Vania R. **Ensino quadro a quadro**: histórias em quadrinhos como narrativa de aprendizagem. Anais do 6º CONAHPA. Congresso Nacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem. João Pessoa, set. 2013. Disponível em: <http://66.7.199.78/~andreenr/Anais-CONAHPA-2013/assets/ensino_quadro_rauil.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.
- BEATO-CANATO, Ana paula Marques. Produção escrita em Língua Estrangeira à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. In: (Org.) CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **Estudos de Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.35-52.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **As (outras) Quatro Habilidades**. 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO NETO, Mariano. **Educação a distância sem distância** / Mariano Castro Neto, Arsenio José Carmona Gutierrez, Vania Ribas Ulbricht. – Florianópolis: Pandion, 2009.
- CHARTIER, Roger. **Hábito de ler está além dos livros**. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-06-24/habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afetividade na prática pedagógica**: educação, TV e escola. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (Org.). **Cibercultura e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro.** Brasília: Editora da UNB, 1998.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. In: GERALDI, J. W. (org.); ALMEIDA, M. J. [et al.]. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAM, Ângela B. **Leitura e Interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos de escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAM, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Processamento textual e cognição.** Revista da ANPOLL, nº 2, p.35-44, 1996. Disponível em: <www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/239/252>. Acesso em: 24 out. 2013.

KOCH, I.G.V. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.

LÉVY, Pierre, 1956. Trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACIEL, João Wandemberg Gonçalves; LIMA, Joselito Elias Cipriano de. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica e profissional. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al., (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das teorias da comunicação.** São Paulo: Loyola. 1999.

MORIN, Edgar. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. **Cultura de massas no século XX:** neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 2ª reimp. da 9ª ed. de 1997.

OLIVEIRA, Celina Couto. **Ambientes informatizados de aprendizagem:** Produção e avaliação de software educativo. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD:** Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **O Social Irrradiado**: violência urbana, neogrotesco e mídia. São Paulo: Cortez Editor. 1992.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação. Florianópolis**, n. 1, set. 1997. Disponível em:
< <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/2324-3711-1-SM.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro da história “Com medo da Comadre Fulozinha”

Com medo da Comadre Fulozinha

Capítulo 1

Era início da noite e CRIANÇA 1 e CRIANÇA 2 estavam brincando na frente de casa. Aos poucos, algumas mulheres da rua foram se juntando para conversar. Falavam alto e algumas pareciam assustadas. CRIANÇA 1, percebendo o barulho, quis saber sobre o que conversavam e uma das mulheres respondeu:

__ Não é história para crianças, é história de assombração: Comadre Fulozinha. Se vocês escutarem vão ficar com medo!

CRIANÇA 1 chamou CRIANÇA 2 e perguntou se tinha coragem de ouvir a história.

CRIANÇA 2 vai aceitar ouvir a história de assombração?

Sim (2A) Não (2B)

Capítulo 2 A

CRIANÇA 2 disse que tinha medo sim, mas também curiosidade em ouvir a história. As duas crianças foram então correndo para junto do grupo de mulheres que estavam na calçada e pediram para que contassem para elas. Uma delas falou:

__ Dizem que essa história aconteceu de verdade e aqui pelas nossas redondezas. Para muitos a Comadre Fulozinha existe de verdade. Vocês têm certeza que querem ouvir?

CRIANÇA 1 FALOU QUE SIM E CRIANÇA 2 RESPONDEU:

Sim (3 A1) Não (3 A2)

Capítulo 3 A1

Uma das mulheres começou então a contar que a Comadre Fulozinha, na verdade, é uma criança que se perdeu na mata e seu espírito passou a assombrar quem inventa de entrar no mato para caçar animais ou fazer algo errado. Ela tem os cabelos pretos e assanhados e, quando quer, bate pra valer.

CRIANÇA 1 perguntou:

__ Mas como ela apareceu aqui por essas bandas?

Uma das mulheres falou que era melhor para de contar a história, pois percebeu que CRIANÇA 2 estava com medo. Mas CRIANÇA 1 queria muito saber o que aconteceu e falou para a outra criança deixar de bobagem, afinal era só uma história.

Será que CRIANÇA 1 conseguirá convencer CRIANÇA 2 a perder o medo?

Sim (4 A1) Não (4 A2)

Capítulo 4 A1

As mulheres então resolveram continuar, mas deixaram bem claro que não poderiam ficar com medo depois. Como as crianças prometeram que não ficariam, uma delas falou:

___ Pois é, fiquei sabendo que o menino de Mariinha da Rua de Cima, desobedecendo a seus pais, inventou de caçar passarinho naqueles matos perto de casa. Chegou a noitinha e nada dele aparecer em casa. Sua mãe aperreada falou para o esposo que era melhor saírem para procurá-lo. Ao chegarem perto da mata, os dois ouviram assobios que pareciam bem distantes.

___ Já sei! Era a Comadre Fulozinha! ___ gritou CRIANÇA 1.

___ Pois é! O homem também desconfiou e disse para a mulher:

___ Não adianta a gente entrar sem levar algum agrado para deixar para a Comadre Fulozinha, você sabe como ela é geniosa!

Mariinha então correu em casa e preparou uma panela de mingau. Voltou para encontrar o marido e os dois colocaram a panela atrás de uma árvore. Chegaram a ouvir um barulho nas folhagens, mas não viram ninguém. Já iam desistir da procura, quando surge o menino assustado, com os olhos arregalados.

___ Que é isso menino? Viu assombração? ___ perguntou o pai.

Ele falou:

___ Pai e mãe, ainda bem que estão aqui. Acho que tava perdido e morrendo de medo de topar com a Comadre Fulozinha! Ainda por cima, perdi minha baleeira e a água que tinha trazido!

___ Pois nunca mais venha pra essas bandas, menino! Quem muito procura, acaba achando!!! ___ falou Mariinha com toda razão.

FIM

Capítulo 3 A2

CRIANÇA 2 falou que até tinha curiosidade em saber da história, mas o medo era maior. Sabia que se escutasse, não conseguiria dormir de noite.

CRIANÇA 1 insistiu dizendo que não podiam perder aquela oportunidade. Que medo era coisa de gente covarde e que na verdade, essa história de Comadre Fulozinha não passava de uma lenda, uma invencionice da cabeça das pessoas.

Com esses argumentos criança 1 conseguirá convencer criança 2 a escutar a história da Comadre Fulozinha?

Sim (4 A1) Não (4 A2)

Capítulo 4 A2

CRIANÇA 2 começou a chorar. Estava com muito medo e não queria ouvir aquela história. As mulheres então falaram que estava ficando tarde e já era hora de criança estar na cama.

CRIANÇA 2 saiu correndo pra casa antes de ouvir as reclamações de CRIANÇA 1 que, por sua causa, ficou sem saber o que a Comadre Fulozinha teria aprontado. Mas mesmo de longe, ainda gritou:

___ Que bobagem ter medo da Comadre Fulozinha: é só uma lenda!

FIM

Capítulo 2B

___ Claro que não! ___ respondeu CRIANÇA 2.

___ Por quê? ___ perguntou CRIANÇA 1.

___ Porque não gosto de história de assombração, tenho medo. Além do mais, prefiro continuar brincando que é muito mais legal!

CRIANÇA 1 insistiu. Disse que a história parecia ser muito interessante e ter medo era bobagem, afinal era apenas uma história e que não teria mal nenhum em ouvi-la.

Será que CRIANÇA 2 vai concordar?

Sim (3 B1) Não (3 B2)

Capítulo 3 B1

CRIANÇA 2 então disse que topava, também tinha curiosidade em saber o que aconteceu.

As crianças correram para junto das mulheres. Estavam agitadas, queriam logo começar a ouvir a história.

Uma das mulheres começou então a contar que a Comadre Fulozinha, na verdade, é uma criança que se perdeu na mata e seu espírito passou a assombrar quem inventa de entrar no mato para caçar animais ou fazer algo errado. Ela tem os cabelos pretos e assanhados e, quando quer, bate pra valer.

CRIANÇA 1 perguntou:

___ Mas como ela apareceu aqui por essas bandas?

Uma das mulheres percebeu que a outra criança estava com medo e comentou que seria melhor parar com aquela conversa. Mas CRIANÇA 1 queria muito saber o que aconteceu e falou que essa história de medo era muita bobagem.

Será que CRIANÇA 1 conseguirá convencer CRIANÇA 2 a continuar ouvindo a história?

Sim (4 B1) Não (4 B2)

Capítulo 3 B2

Percebendo o medo de CRIANÇA 2, CRIANÇA 1 tratou logo de explicar que Comadre Fulozinha é, na verdade, uma lenda, não existe de verdade. Mas ouvir aquela história que as mulheres estavam contando seria muito interessante, por que perderiam aquela oportunidade?

Com esse argumento, conseguirá CRIANÇA 1 convencer a outra criança ?

Sim (4 B1) Não (4 B2)

Nota: 4 A1 = 4 B1 e 4 A2 = 4 B2.

Apêndice 2 – Fichas de Leitura “O livro que eu li”

Aluno(a): Isadora Santos Borges

Título: Os três Porquinhos

Autor(a): HEVELYN

Data: 03/02/2013



O livro que eu li fala sobre uma vez três porquinhos
que saíram da casa de sua mãe, cada um
construiu a sua própria casa seguindo o caminho
diferente. O primeiro porquinho construiu a sua
casa com palha, depois ficou pronto e ele foi dormir
mas um lobo que queria comer porquinho e rissô

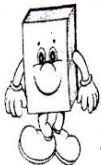


Aluno(a): Isadora Santos Borges

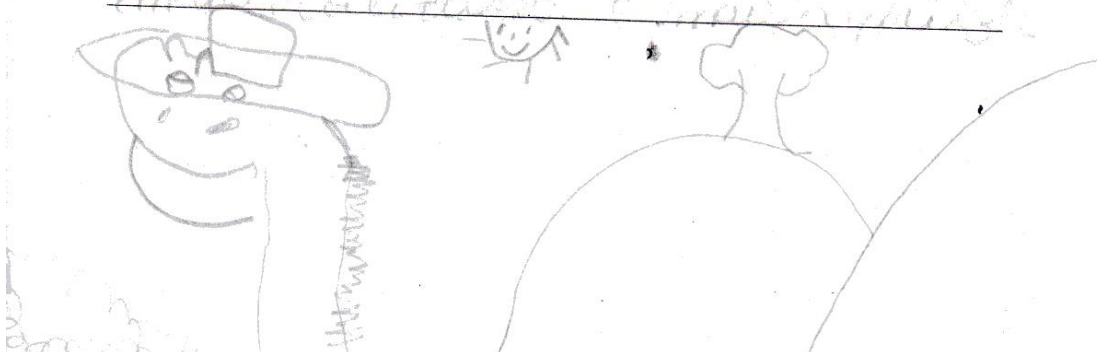
Título: Os três Porquinhos

Autor(a): THEREZINHA CASANTA

Data: 03/02/2013



O livro que eu li fala sobre os três porquinhos
e lá tem uma decoreta
e lá tem uma decoreta
e lá tem uma decoreta



Aluno(a): Guarato Medeiros Borliana

Título: O Jogo da perdenda

Autor(a): Helaine Prieto

Data: 03 / 06 / 2023



O livro que eu li fala sobre o jogo da perdenda

eu fui por Caminho... "4 Batatimão quando mais... 3 um dia de jogo
sem arraz... 8 Rei... 6 Sopa rapato... "6 Hago 5 domingo... "7 domi
nhão... que é domingo... é eu sou fazendo popo!... "9 um dia o doce pergunta
um dia doce... "30

Aluno(a): Bruno dos Santos Gomes

Título: Como eu consigo a escola

Autor(a): Ruth Rocha

Data: 03 / 06 / 2023



O livro que eu li fala sobre uma menina que não

escrever e as meninas maiores não queriam
deixar ler com ele mas quando ele escreveu
um poema virou um com a professora

Aluno(a): Bruno do 3º ano G

Título: meu selvagem!

Autor(a): _____

Data: 05 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre o mar com tartaruga

Burro, Pinguim, Lalla, tartaruga, e

uma marinha e o livro é muito bom de

animar, o mar e as figuras e lindas e ire

Aluno(a): Ana Vitória Marcilino da Silva

Título: Os três porquinhos

Autor(a): girassol

Data: 04 / 06 / 2013

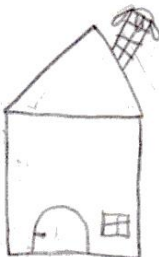


O livro que eu li fala sobre Os três porquinhos

Depois que saíram da barriga do lobo

os outros porquinhos aprenderam a lição

quanto ao lobo, nunca mais foi visto por aquelas bandas.



Aluno(a): Sara Eduarda Pereira Carvalho

Título: A Televisão em família

Autor(a): Isami B. Silva

Data: 04 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre A Televisão em família

Porque a violência que passa na

televisão e a ter mesmo a gente nos

deixamos violência diga não



Aluno(a): Gumara Nemiciopol Roginha Brazileira

Título: Por que os judeus mandam Brava?

Autor(a): _____

Data: 05 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre Por que os judeus mandam Brava?

o que tem dentro da terra? Por que os judeus man

dam brava? Com os católicos no guerra? Como são

com os mentes? o que não deve ter? o que não deve

Aluno(a): Isabela de carme de Oliveira

Título: O gatinho Miau

Autor(a): _____

Data: 05 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre O gatinho Miau acordou
e se espreguiçou: Andando pela sala,
encontrou uma bexiga de olhos emro-
lta, viu um lindo peixinho com algo
Mais, miau não esqueceu: Miau selou que já havia



Aluno(a): Sara Eduardo Pereira Loureiro

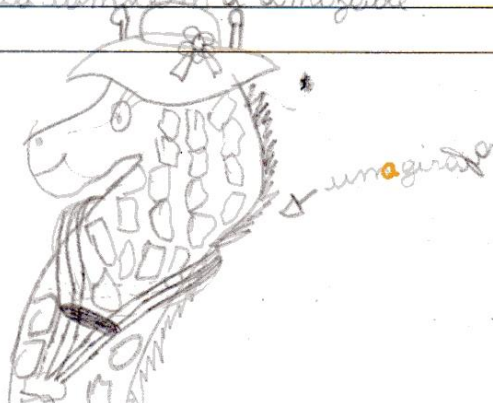
Título: Girafinha faz uma descoberta

Autor(a): Therézinha Casanova

Data: 05 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre Girafinha uma
A girafa queria descobrir a solidão
ela queria também a amizade

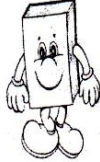


Aluno(a): Bruna Evelyn cardalante Maia

Título: O gato de Botas

Autor(a): Rotimel do Rimari

Data: 05 / 06 / 2013



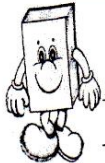
O livro que eu li fala sobre fala sobre um
rapaz que quando pai dele morre o
pai dele se chama o gato de Botas.

Aluno(a): Emanuel Barbra Santos

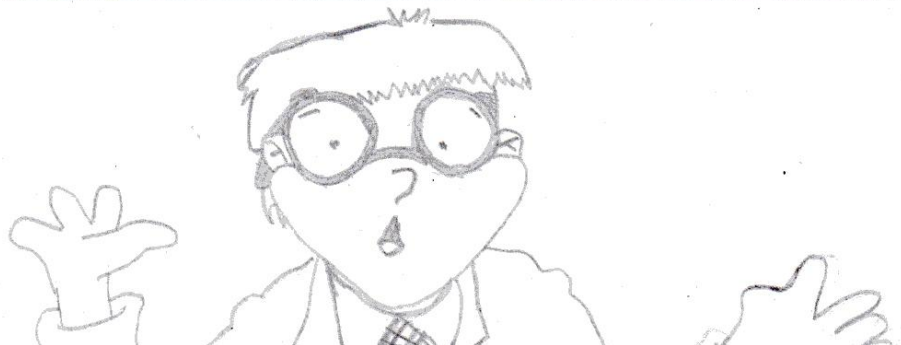
Título: A poluição

Autor(a): Callio

Data: 05 / 06 / 13



O livro que eu li fala sobre A poluição da cidade



Aluno(a): Clarissa Santos Bezerra

Título: as músicas de Brenon

Autor(a): Domènec Crimor

Data: 5 / 00 / 2013



O livro que eu li fala sobre eu gostei do livro
e muito bem eu gostei muito
de ler e bem e de pitca
da bem piada não sei ter bem,

Aluno(a): Enamada Barros Santos

Título: Fabulas de escape

Autor(a): Isadora Arruda Leite

Data: 3 / 6 / 13



O livro que eu li fala sobre as maravilhas praças
para praças



Aluno(a): Mariana do Nascimento Ribeiro

Título: Barra Mágica e magia!

Autor(a): Genin Johnston

Data: 03/06/2013



O livro que eu li fala sobre o tubarão, o peixe,
o pinguim, a baleia, a tartaruga
e a foca.

Aluno(a): Deborah Bernado Nascimento

Título: Cinderela

Autor(a): _____

Data: 02/06/2013



O livro que eu li fala sobre a Cinderela uma menina
que sofria com a madrasta e a fada madrinha
dou a roupa de festa e um sapatinho de cristal
o príncipe se apaixonou e eles se casaram e foram felizes

Aluno(a): Fabio Vinteiro de andrad

Título: A Lagarta Gansula

Autor(a): Roberto Belli

Data: 24 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre A Lagarta Gansula
que vive uma borboleta



Aluno(a): Victor do Sano Lopes

Título: O jogo da memória do

Autor(a): Heleno Porto

Data: 02 / 06 / 2012



O livro que eu li fala sobre O livro fala sobre
as memórias e como elas são
armazenadas e como elas
podem ser recuperadas



Aluno(a): Bruna Evelyn Calvalcanti Maia

Título: ladrão de livros

Autor(a): _____

Data: 03 / 06 / 2013



O livro que eu li fala sobre o livro fala sobre
um menino que depois dos 13
anos ele se transforma em um
ladrão de livros.

Aluno(a): 97a cille

Título: então de mal

Autor(a): editaldo scipione

Data: 36 / 2013 /



O livro que eu li fala sobre dois meninos que eram
dois garotos que não tem do que fazer então
começaram a fazer coisas ruins e a
se divertir muito com elas



Aluno(a): Enick da Silva Araújo

Título: Por que os vulcões mudam de nome

Autor(a): Victor Cirita

Data: 03 / 04 / 2013



O livro que eu li fala sobre os vulcões e quando
a vulcão entra em erupção que foi
em 1980,



**Apêndice 3 – Registro fotográfico das atividades de produção de cartazes e
apresentação oral realizada pelos alunos a partir da leitura do texto
interativo “Uma aventura em defesa da vida”**



Apêndice 4 – Exemplos de atividades de produção de texto e desenhos realizados pelos alunos a partir da leitura do texto interativo “Com medo da Comadre Fulozinha”

LEITURA VIVA

O que você achou da história que acabou de ler?

eu achei legal para mim não faz medo

O que acha mais interessante nesta atividade?

eu gostei da parte que o grupo de mulheres contavam a história

Reconte com suas palavras a parte que você mais gostou da história e depois a ilustre com um desenho.

eu gostei quando elas conta a história mas as crianças as vezes atrapalham porque elas ficam com medo e então umas das mulheres fala "você vai querer ouvir e não vai então as crianças queriam ouvir."



LEITURA VIVA

O que você achou da história que acabou de ler?

Muito Bom!

O que acha mais interessante nesta atividade?

Eu achei a parte interessante foi a que ela foi comer a papá.

Reconte com suas palavras a parte que você mais gostou da história e depois a ilustre com um desenho.

A parte que eu mais gostei foi a que ela comeu a papa que as mulheres botaram papa com pimenta para ela e ela foi lá na casa de e deu uma Risa de chicote.



Mariana

LEITURA VIVA

O que você achou da história que acabou de ler?

eu achei bom

O que acha mais interessante nesta atividade?

eu achei interessante ligar

Reconte com suas palavras a parte que você mais gostou da história e depois a ilustre com um desenho.

eu contei da Camade florinha da mata branca



Ana Vitória

LEITURA VIVA

O que você achou da história que acabou de ler?

Ruim.

O que acha mais interessante nesta atividade?

que mandaram papa de mingal para a mestr pulcinha

Reconte com suas palavras a parte que você mais gostou da história e depois a ilustre com um desenho.

Era um noite muito assustador quando eu estava brincando de boi cego quando eu vi mulheres ab muleras se juntaram e começaram a contar a historia de como a pulcinha.



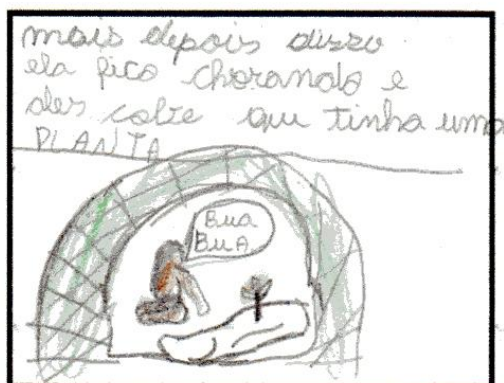
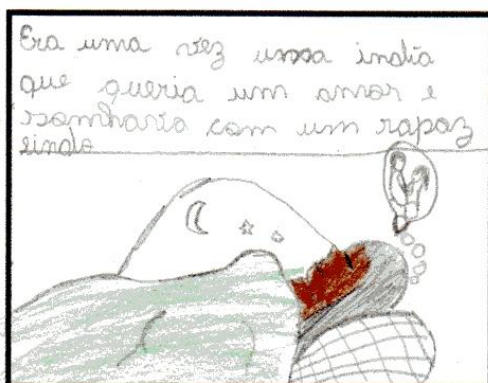
Emmanuel

Apêndice 5 – Exemplos de atividades de produções de texto realizadas pelos alunos com o gênero história em quadrinhos a partir da leitura do texto interativo “De onde vem a macaxeira?”

LEITURA VIVA

Você acabou de ler uma história que fala sobre a lenda da mandioca. Que tal recontar essa lenda em quadrinhos? Mãos à obra!

A LENDA DA MANDIOCA EM QUADRINHOS



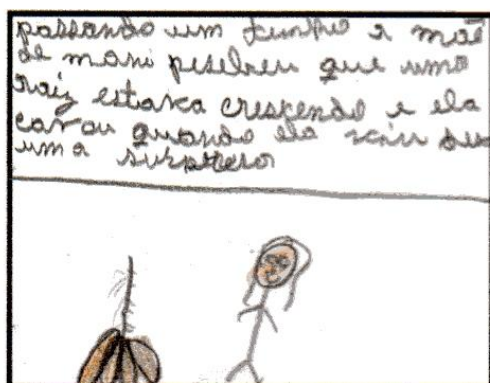
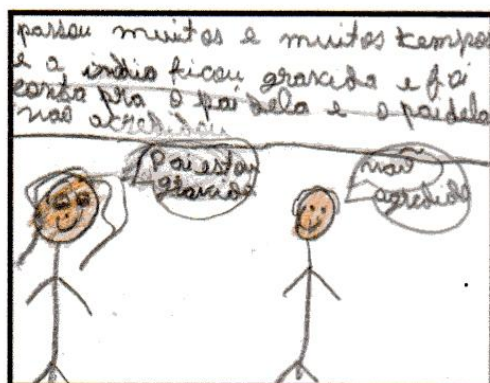
Buick da Silva

FIN

LEITURA VIVA

Você acabou de ler uma história que fala sobre a lenda da mandioca. Que tal recontar essa lenda em quadrinhos? Mãos à obra!

A LENDA DA MANDIOCA EM QUADRINHOS

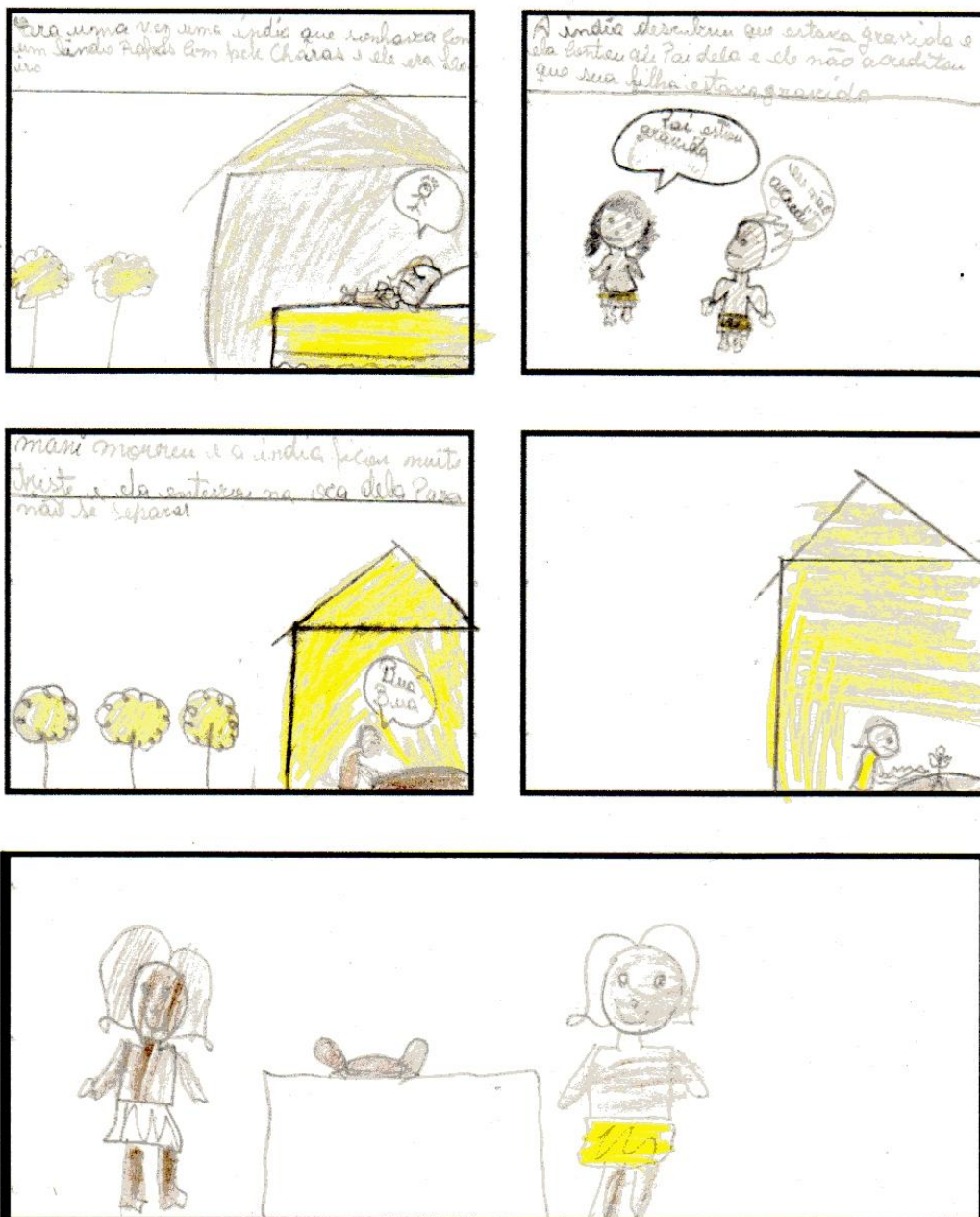


Natália

LEITURA VIVA

Você acabou de ler uma história que fala sobre a lenda da mandioca. Que tal recontar essa lenda em quadrinhos? Mãos à obra!

A LENDA DA MANDIOCA EM QUADRINHOS



Sora

LEITURA VIVA

Você acabou de ler uma história que fala sobre a lenda da mandioca. Que tal recontar essa lenda em quadrinhos? Mãos à obra!

A LENDA DA MANDIOCA EM QUADRINHOS



Emanuel

Apêndice 6 – Registro fotográfico dos processos de produção de texto com o gênero história em quadrinhos e exposição coletiva a partir da leitura do texto interativo “De onde vem a macaxeira?”



Apêndice 7 – Exemplos de atividades de interpretação textual e análise linguística realizadas pelos alunos a partir da leitura do texto interativo “O monstro escondido”

ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA

Aluno(a): Sara Ediane Pereira Cardoso
 Série: 4º Ano A Data: 29/11/2013 Professora: Inês

ATIVIDADE DE LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
 ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Veja esse trecho da história “O monstro escondido”, que você conheceu através do LEITURA VIVA. Leia-o e em seguida responda às questões.

(...) Sara não tinha coragem de chamar por Natália. Mas o medo era tanto, que começou a chorar.

A mãe de Natália ainda não estava dormindo e veio até o quarto verificar o que estava acontecendo.

___ Porque está chorando Sara? ___ perguntou ela.

___ É que ouvi uns barulhos e pensei que fosse um monstro! ___ soluçou Sara.

Nesse momento, a mulher segurou as mãos trêmulas de Sara e explicou:

___ Sara, parece que esse monstro de que fala não está escondido lá fora. Está aqui bem pertinho da gente, ou melhor: está dentro da sua cabeça. É o MEDO! Se você deixar, ele se transforma num monstro terrível! Venha, vamos tomar água, nos acalmar e dormir.

1. O texto que você acabou de ler é um trecho de um conto. Após fazer a leitura do mesmo você seria capaz de responder o que é conto?

É uma história que fala sobre o monstro escondido

2. Com relação ao gênero em questão, como é chamado aquele que conta a história e como são chamados os seres que atuam diretamente nela?

É o narrador e personagens

3. Quem são os personagens da história “O monstro escondido”?

É Sara, Natália e a mãe de Natália.

4. Qual o tema principal desse trecho da história?

É o medo

5. Nos contos, com frequência, observa-se a utilização de travessões. Com que finalidade esses sinais de pontuação são empregados numa narrativa?

Para indicar a fala do personagem e para separar a fala do narrador

6. A que classe gramatical pertencem as palavras utilizadas para nomear os personagens?

São substantivos

7. É correto afirmar que a palavra medo é um substantivo abstrato? Justifique sua resposta.

Sim. Porque depende de outros verbos para existir

8. Formule uma frase em que apareça a palavra medo e um adjetivo que o caracterize.

O medo é terrível para Sara, ela tem medo.

9. Complete de acordo com o grau do adjetivo solicitado nos parênteses.

Natália é mais medrosa do que Sara.

(grau comparativo de superioridade)

Natália é menos medrosa que Sara.

(grau comparativo de inferioridade)

Natália é tão medrosa quanto Sara.

(grau comparativo de igualdade)

10. Indique os tempos verbais das frases abaixo.

a) Sara dormiu na casa de Natália. (passado)

a) Sara tem medo do monstro. (presente)

a) Sara acordará Natália. (futuro)

ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA

Aluno(a): Natália do Carmo de OliveiraSérie: 4º ano A Data: 29/11/2019 Professora: IsolandaATIVIDADE DE LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Veja esse trecho da história “O monstro escondido”, que você conheceu através do LEITURA VIVA. Leia-o e em seguida responda às questões.

(...) Sara não tinha coragem de chamar por Natália. Mas o medo era tanto, que começou a chorar.

A mãe de Natália ainda não estava dormindo e veio até o quarto verificar o que estava acontecendo.

___ Porque está chorando Sara? ___ perguntou ela.

___ É que ouvi uns barulhos e pensei que fosse um monstro! ___ respondeu Sara.

Nesse momento, a mulher segurou as mãos trêmulas de Sara e explicou:

___ Sara, parece que esse monstro de que fala não está escondido lá fora. Está aqui bem pertinho da gente, ou melhor: está dentro da sua cabeça. É o MEDO! Se você deixar, ele se transforma num monstro terrível! Venha, vamos tomar água, nos acalmar e dormir.

1. O texto que você acabou de ler é um trecho de um conto. Após fazer a leitura do mesmo você seria capaz de responder o que é conto?

Um conto é quando fala de alguma coisa tipo um conto de fadas ou outras coisas.

2. Com relação ao gênero em questão, como é chamado aquele que conta a história e como são chamados os seres que atuam diretamente nela?

O narrador e os personagens

3. Quem são os personagens da história “O monstro escondido”?

Sara, Natália e a mãe de Natália

4. Qual o tema principal desse trecho da história?

o medo

5. Nos contos, com frequência, observa-se a utilização de travessões. Com que finalidade esses sinais de pontuação são empregados numa narrativa?

para imitar a fala dos personagens e também para separar a da do narrador.

6. A que classe gramatical pertencem as palavras utilizadas para nomear os personagens?

substantivos

7. É correto afirmar que a palavra medo é um substantivo abstrato? Justifique sua resposta.

Sim. Porque depende de outras coisas para existir.

8. Formule uma frase em que apareça a palavra medo e um adjetivo que o caracterize.

uma menina estava brava e viu um monstro e ficou muito medo e ela soube que sua imaginação falou mais alto.

9. Complete de acordo com o grau do adjetivo solicitado nos parênteses.

Natália é mais medrosa que Sara.
(grau comparativo de superioridade)

Natália é menos medrosa que Sara.
(grau comparativo de inferioridade)

Natália é tão medrosa quanto Sara.
(grau comparativo de igualdade)

10. Indique os tempos verbais das frases abaixo.

a) Sara dormiu na casa de Natália. (passado)

a) Sara tem medo do monstro. (presente)

a) Sara acordará Natália. (future)

ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA

Aluno(a): Bruna Evelyn Capalante Maia
 Série: 4º A Data: 29/11/2013 Professora: Isolinda

ATIVIDADE DE LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
 ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Veja esse trecho da história “O monstro escondido”, que você conheceu através do LEITURA VIVA. Leia-o e em seguida responda às questões.

(...) Sara não tinha coragem de chamar por Natália. Mas o medo era tanto, que começou a chorar.

A mãe de Natália ainda não estava dormindo e veio até o quarto verificar o que estava acontecendo.

___ Porque está chorando Sara? ___ perguntou ela.

___ É que ouvi uns barulhos e pensei que fosse um monstro! ___ soluçou Sara.

Nesse momento, a mulher segurou as mãos trêmulas de Sara e explicou:

___ Sara, parece que esse monstro de que fala não está escondido lá fora. Está aqui bem pertinho da gente, ou melhor: está dentro da sua cabeça. É o MEDO! Se você deixar, ele se transforma num monstro terrível! Venha, vamos tomar água, nos acalmar e dormir.

1. O texto que você acabou de ler é um trecho de um conto. Após fazer a leitura do mesmo você seria capaz de responder o que é conto?

É um texto que conta uma história fictícia.

2. Com relação ao gênero em questão, como é chamado aquele que conta a história e como são chamados os seres que atuam diretamente nela?

O narrador e Personagem

3. Quem são os personagens da história “O monstro escondido”?

Natália, Sara e a mãe de Natália.

4. Qual o tema principal desse trecho da história?

O medo

5. Nos contos, com frequência, observa-se a utilização de travessões. Com que finalidade esses sinais de pontuação são empregados numa narrativa?

Para indicar a fala do personagem e para separar a fala do narrador

6. A que classe gramatical pertencem as palavras utilizadas para nomear os personagens?

Substantivos

7. É correto afirmar que a palavra medo é um substantivo abstrato? Justifique sua resposta.

Sim. Porque depende de outro ser sentido.

8. Formule uma frase em que apareça a palavra medo e um adjetivo que o caracterize.

O medo não é bom companheiro e ele é muito ruim. Tira a nossa paz e deixa agente triste.

9. Complete de acordo com o grau do adjetivo solicitado nos parênteses.

Natália é mais medrosa do que Sara.

(grau comparativo de superioridade)

Natália é menos medrosa do que Sara.

(grau comparativo de inferioridade)

Natália é tão medrosa quanto Sara.

(grau comparativo de igualdade)

10. Indique os tempos verbais das frases abaixo.

a) Sara dormiu na casa de Natália. (passado)

a) Sara tem medo do monstro. (presente)

a) Sara acordará Natália. (futuro)

ESCOLA MUNICIPAL NAZINHA BARBOSA

Aluno(a): Kayllanne Vitória da Silva
 Série: 4ª Anos Data: 29/11/2013 Professora: Yolanda

ATIVIDADE DE LEITURA, COMPREENSÃO TEXTUAL E
 ANÁLISE LINGÜÍSTICA A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Veja esse trecho da história “O monstro escondido”, que você conheceu através do LEITURA VIVA. Leia-o e em seguida responda às questões.

(...) Sara não tinha coragem de chamar por Natália. Mas o medo era tanto, que começou a chorar.

A mãe de Natália ainda não estava dormindo e veio até o quarto verificar o que estava acontecendo.

___ *Porque está chorando Sara?* ___ *perguntou ela.*

___ *É que ouvi uns barulhos e pensei que fosse um monstro!* ___ *soluçou Sara.*

Nesse momento, a mulher segurou as mãos trêmulas de Sara e explicou:

___ *Sara, parece que esse monstro de que fala não está escondido lá fora. Está aqui bem pertinho da gente, ou melhor: está dentro da sua cabeça. É o MEDO! Se você deixar, ele se transforma num monstro terrível! Venha, vamos tomar água, nos acalmar e dormir.*

1. O texto que você acabou de ler é um trecho de um conto. Após fazer a leitura do mesmo você seria capaz de responder o que é conto?

Um conto é um texto que conta um história.

2. Com relação ao gênero em questão, como é chamado aquele que conta a história e como são chamados os seres que atuam diretamente nela?

O narrador e personagens.

3. Quem são os personagens da história “O monstro escondido”?

Sara, Natália e a mãe de Natália.

4. Qual o tema principal desse trecho da história?

O medo.

5. Nos contos, com frequência, observa-se a utilização de travessões. Com que finalidade esses sinais de pontuação são empregados numa narrativa?

Os travessões não indicam para separar a do narrador.

6. A que classe gramatical pertencem as palavras utilizadas para nomear os personagens?

Substantiva.

7. É correto afirmar que a palavra medo é um substantivo abstrato? Justifique sua resposta.

Sim porque ele só existe se há um sentimento.

8. Formule uma frase em que apareça a palavra medo e um adjetivo que o caracterize.

O medo é terrível.

9. Complete de acordo com o grau do adjetivo solicitado nos parênteses.

Natália é mais medrosa que Sara.

(grau comparativo de superioridade)

Natália é menos medrosa que Sara.

(grau comparativo de inferioridade)

Natália é tão medrosa quanto Sara.

(grau comparativo de igualdade)

10. Indique os tempos verbais das frases abaixo.

a) Sara dormiu na casa de Natália. (passado)

a) Sara tem medo do monstro. (presente)

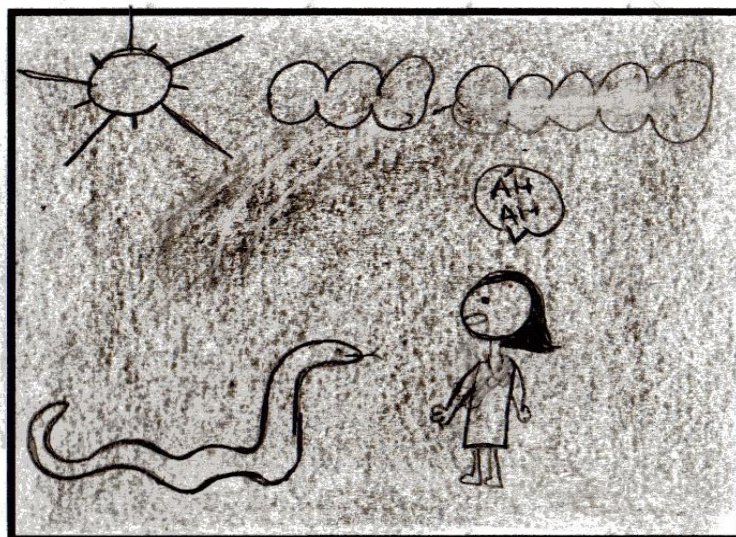
a) Sara acordará Natália. (futuro)

**Apêndice 8 – Exemplos de atividades de produções de texto realizadas pelos
alunos com o gênero cordel a partir da leitura do texto interativo “O
monstro escondido”**

LEITURA VIVA

Sara

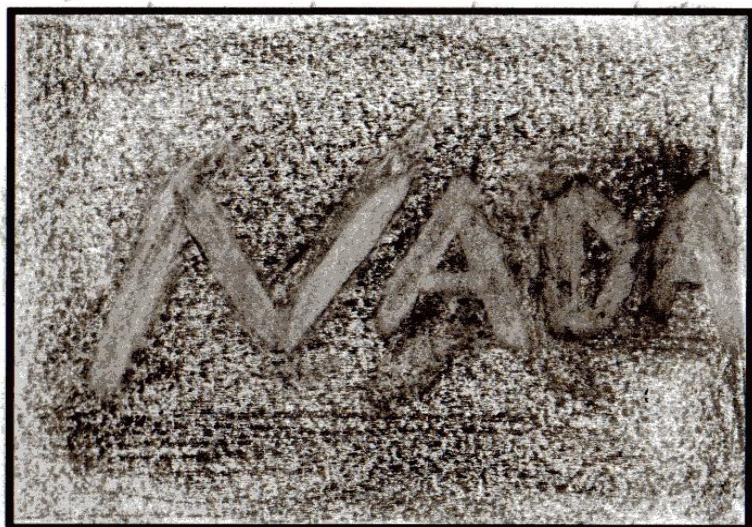
Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



Eu tenho medo de tudo,
de cobra principalmente
porque ela tem veneno
e pode matar a gente
mas eu tenho uma cobra
só que ela é finta

LEITURA VIVA

Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



Gracielle

Eu sou uma criança que
 que não tem medo de nada papão,
 mas de que eu goste mesmo
 é de meu irmãozinho chato
 eu não tenho medo porque tenho
 Jesus dentro de meu coração

FABIO

LEITURA VIVA

Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



A carrandona é feia
 e eu tenho medo dela
 porque fica nos meus sonhos
 e no carro dela
 eu vou para dentro de casa
 e fecho a janela

FABIO

LEITURA VIVA

Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



Eu conheci um garoto
que era muito medroso.
Tinha medo de tudo
era também ansioso
para isso corria muito
era um grande guloso

medo

Eric

LEITURA VIVA

Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



Eu sou muito medroso e chato
 Tenho medo de tudo
 De dia e de noite que meu mundo
 É muito mais medroso do mundo

Kayllanne

LEITURA VIVA

Você aprendeu que através do cordel podemos apresentar, de uma forma diferente, diversos temas do nosso dia a dia ou de nossa preferência. A história “O monstro escondido” traz como tema a questão do medo. Que tal criar uma estrofe de cordel a partir dela e fazer um criativo desenho para ilustrá-la?



Eu tenho medo de tudo
 E sou uma menina metida
 quando vou dormir a noite tenho medo
 do Louco do banheiro que é o arara
 ele é muito feio e eu sou
 uma menina linda e esbarradora

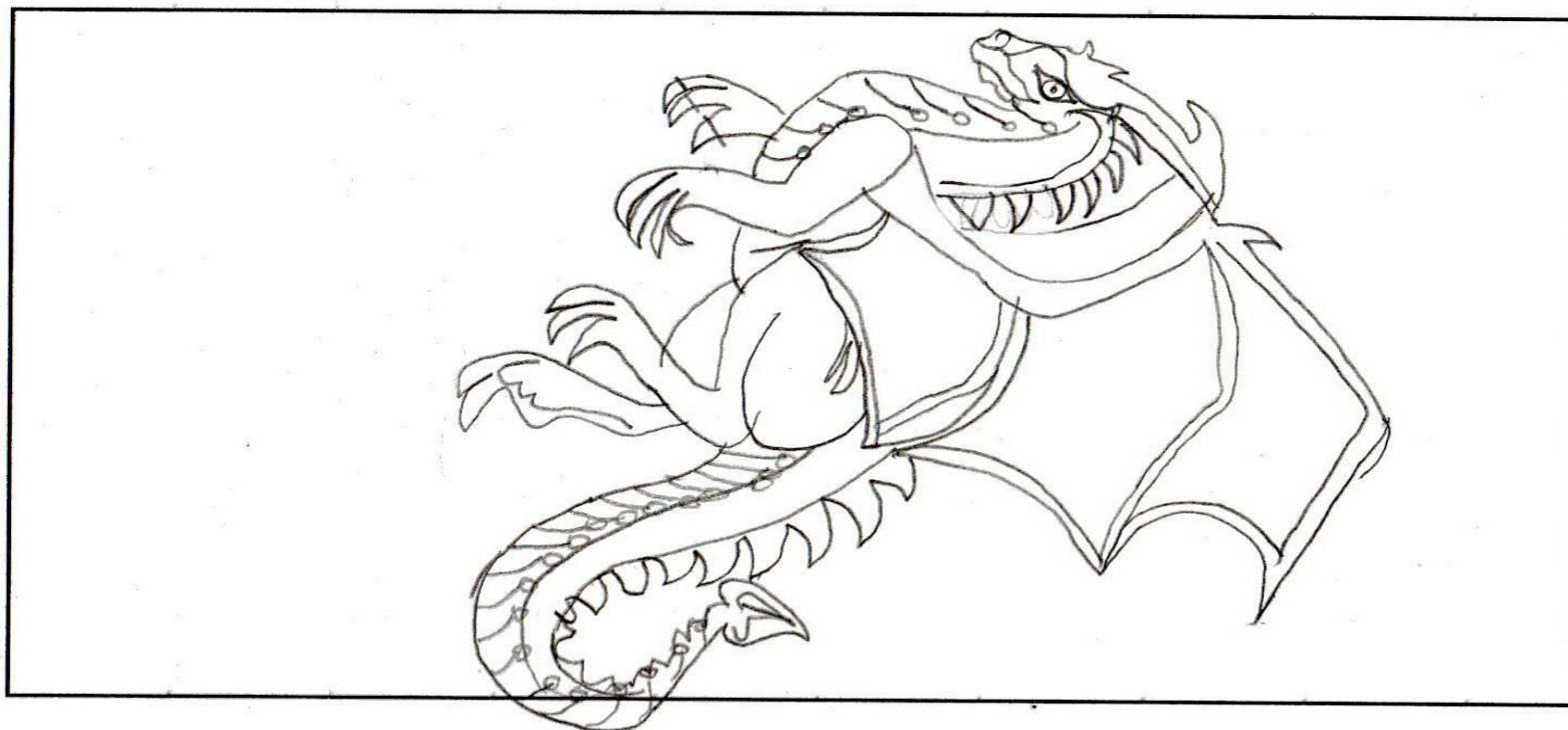
Botafonia

Apêndice 9 – Exemplos de atividades de produções de texto e desenhos realizados pelos alunos a partir da leitura do texto interativo “O mago e o dragão”

LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história “O mago e o dragão” e depois a ilustre com um desenho.

Eu achei interessante a parte que o mago atira o flecha no dragão de pedra e também gostei que ele assiste o filme e quando vai dormir ele também sonhou com aquele dragão.



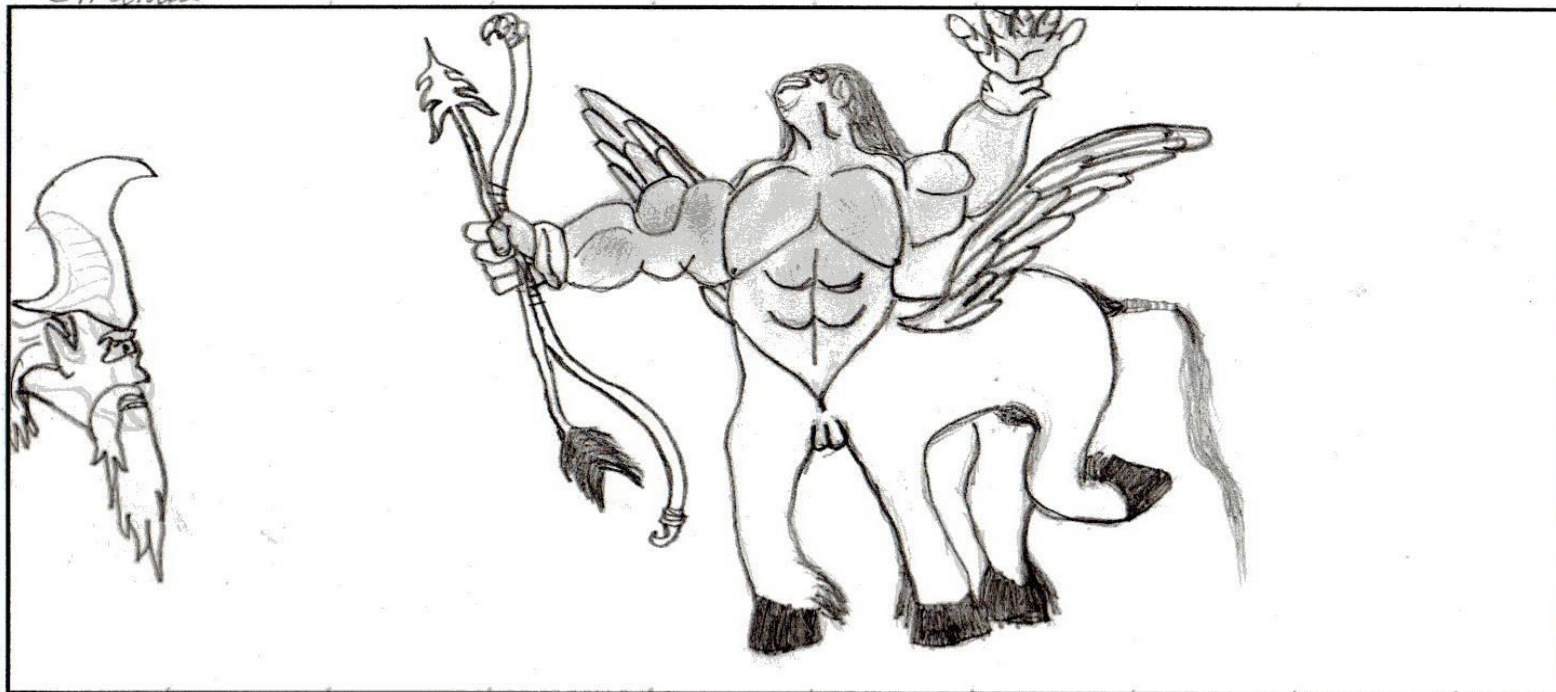
Dara, 4º Ano A

LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história “O mago e o dragão” e depois a ilustre com um desenho.

Gostei da parte que Grude conversou com o Centauro.

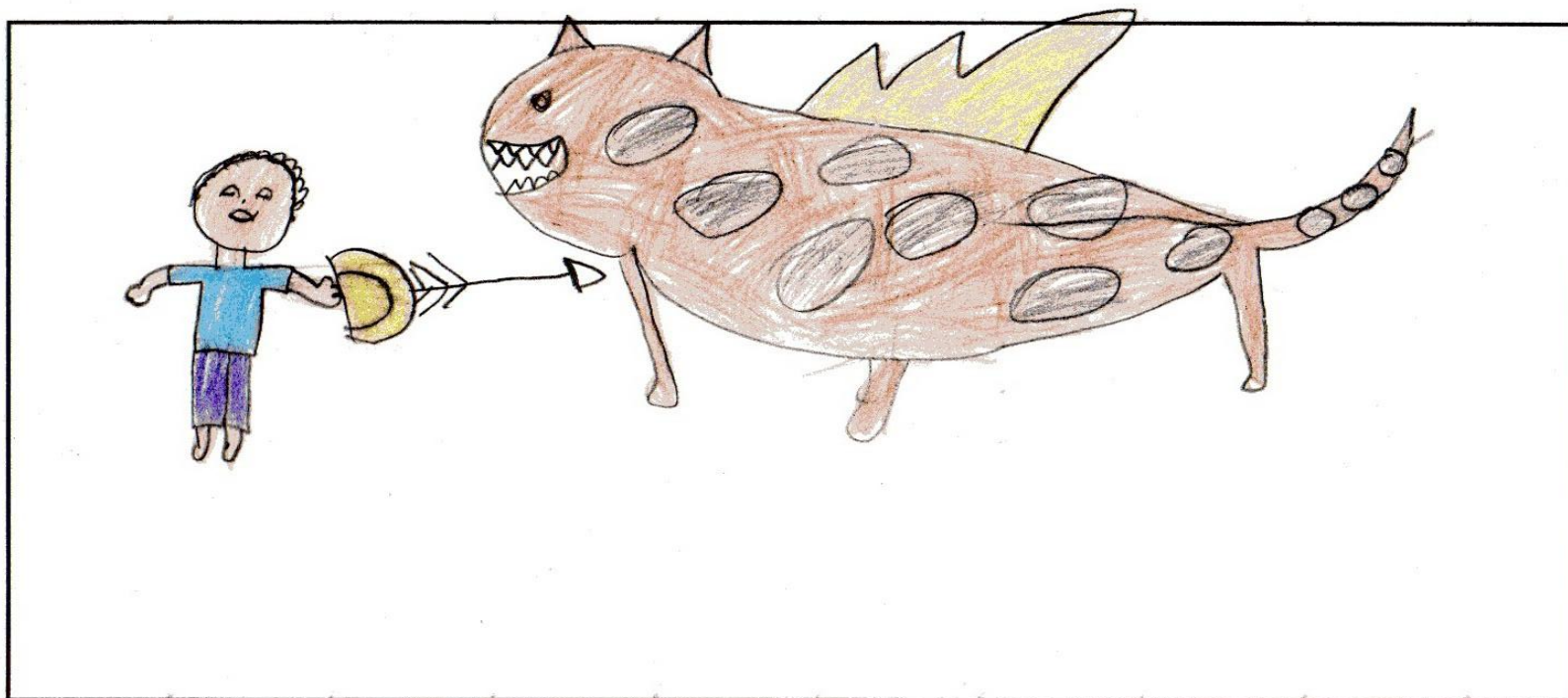
Emanuel



LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história “O mago e o dragão” e depois a ilustre com um desenho.

Eu achei interessante a parte que o mago tinha uma flecha com uma maldade no escudo do dragão.

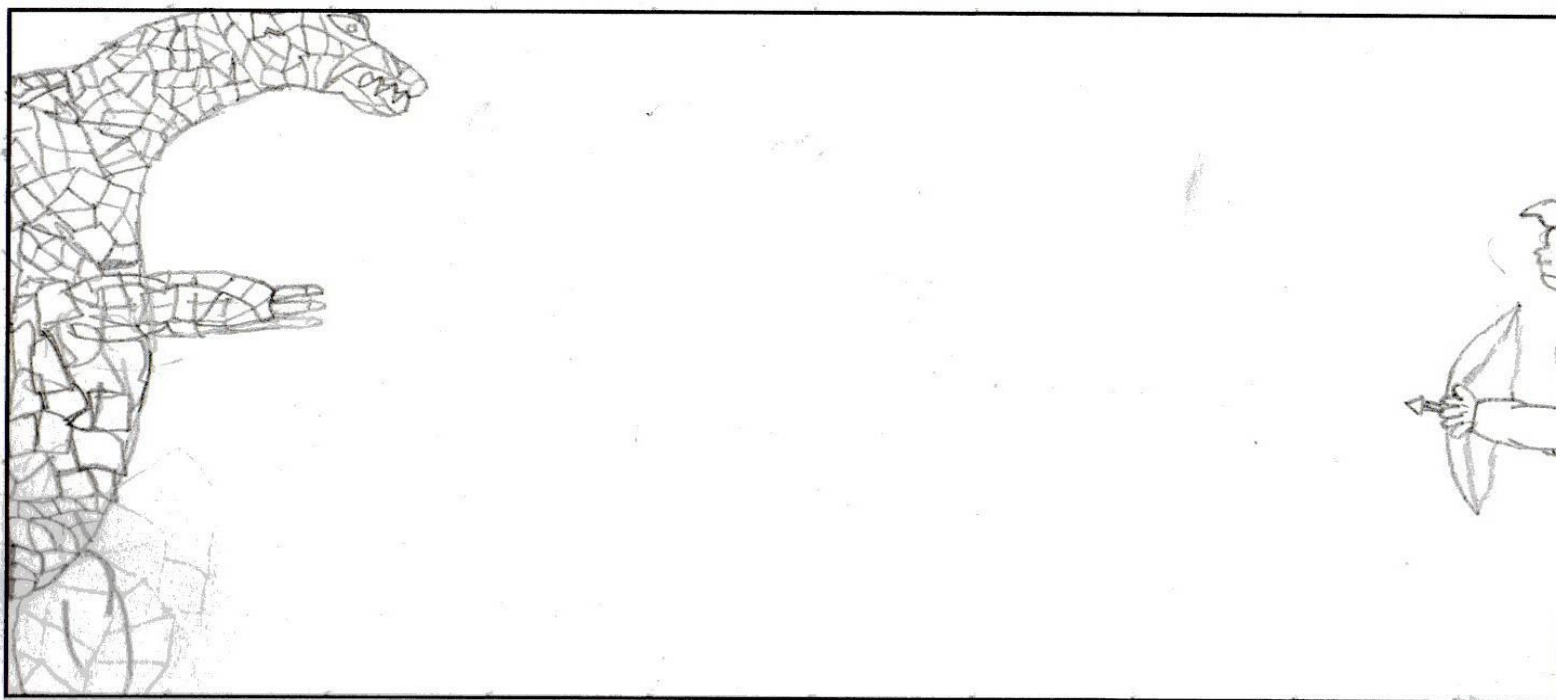


Natalia - 42 anos

LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história “O mago e o dragão” e depois a ilustre com um desenho.

Eu achei interessante a parte que o mago derrotou o dragão com a flecha envenenada.



Victor da Silveira - 5º Ano A

LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história “O mago e o dragão” e depois a ilustre com um desenho.

Eu achei interessante a parte que ele matou o dragão.
Eu achei interessante a capa poderosa foi muito
legal de conhecer essa história foi legal, foi bom.



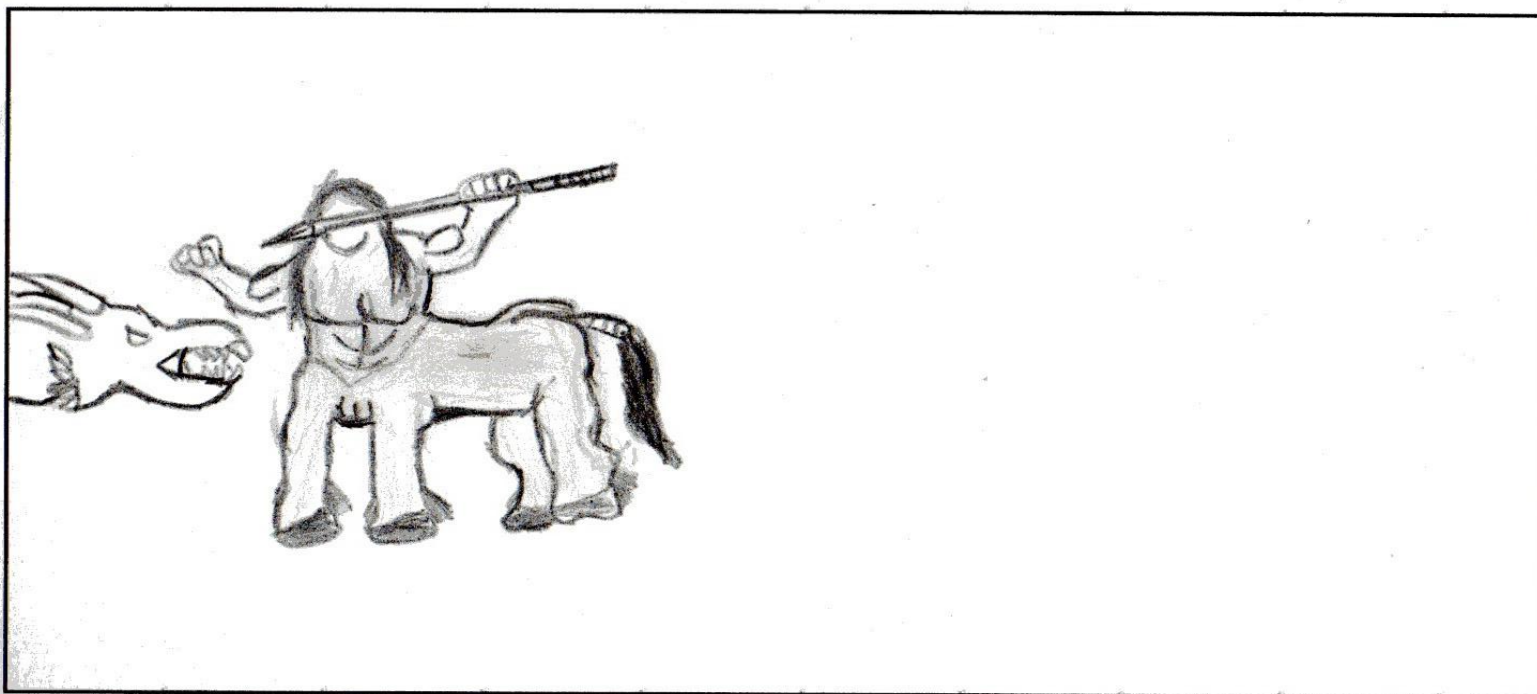
01/12/2013

Lourdes 4º ano

LEITURA VIVA

Descreva a parte que você mais gostou da história "O mago e o dragão" e depois a ilustre com um desenho.

Eu gostei quando um centauro apareceu na história.



Euclá 06/12/2013

Apêndice 10 – Carta de anuência



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências, Humanas e Artes
Progra de Pós - Graduação em Linguística e Ensino

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral despertar o gosto pela leitura por meio de vivências estimulantes e do emprego de ferramentas tecnológicas que apontem a necessidade e o alcance individual e social do ato de ler no contexto histórico atual.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelos pesquisadores, e serão destruídos depois de decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são os pesquisadores: Professor Dr^o Alisson Vasconcelos de Brito (UFPB) e-mail: alissonbrito@ci.ufpb.br e a mestrandia Iolanda de Sousa Barreto (UFPB) e-mail: iolandasbarreto@gmail.com.

João Pessoa, 14 de agosto de 2013.

Nome da Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazinha Barbosa

Responsável pela Instituição: _____
Geraldina Lins Nacre – Diretora Geral

Dr^o Alisson Vasconcelos de Brito
(Orientador)

Iolanda de Sousa Barreto
(Pesquisadora Responsável)

Apêndice 11 – Carta de apresentação do projeto Leitura Viva

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO LEITURA VIVA

Estimados colegas,

Na atualidade, as novas tecnologias vêm dominando o cenário global e a educação não pode ficar à margem. As escolas precisam estar equipadas com novas ferramentas tecnológicas e os professores devem procurar incluí-las como aliadas em sua prática escolar, pois, vivendo na era tecnológica, nossos alunos, cada vez mais, são atraídos por novas e abundantes tecnologias digitais e se dispersam para atividades que antes eram mais facilmente realizadas, como por exemplo, a leitura de um livro tipográfico.

Como pesquisadora do Mestrado de Linguística e Ensino da UFPB, pretendo estudar uma proposta alternativa para melhorar a qualidade da leitura e o desenvolvimento das competências a ela relacionadas, aqui intitulada "Leitura Viva", a qual objetiva motivar o interesse pelo ato de ler, através de ferramenta tecnológica, especificamente o texto digital, de forma interativa, acompanhando o comportamento de aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental nesse processo que se fundamentará na interação destes com uma prática de leitura mais aproximada de sua realidade e de seus interesses. O aplicativo para computador utilizado é destinado a criar textos em que os leitores podem participar como personagens e decidir as ações destes, possibilitando assim que uma história seja montada dinamicamente de acordo com as decisões tomadas e seja finalizada de diversas formas possíveis dentro de um conjunto pré-estabelecido pelo autor.

A proposta será aplicada ainda em fase experimental nesta semana em que a escola trabalha temas voltados para a vida, com o texto “Uma aventura em defesa da vida”. Na oportunidade, gostaria de convidar as demais colegas professoras dos 4º Anos a utilizarem o aplicativo no laboratório de informática e observarem o comportamento de seus alunos, assim como, a criarem também uma história que envolva a realidade escolar, a qual poderá ser processada pelo aplicativo em estudo.

É preciso que reflitamos que uma escola que quer ser eficiente e atualizada não pode ignorar a realidade de seu tempo, o contexto social de seus alunos, suas necessidades e interesses. Nessa perspectiva, urge buscar novas formas de promover o conhecimento.

Coloco-me à disposição de todos e antecipadamente, agradeço a colaboração.

João Pessoa, 06 de agosto de 2013.

Professora Iolanda de Sousa Barreto

Apêndice 12 – Termo de consentimento livre esclarecido



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências, Humanas e Artes
Programa de Pós - Graduação em Linguística e Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa é sobre leitura e será desenvolvida pela aluna do Mestrado Profissional de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, Iolanda de Sousa Barreto, sob orientação do Prof. Dr. Alisson Vasconcelos de Brito (UFPB).

O objetivo do estudo é motivar o interesse pelo ato de ler, através de ferramenta tecnológica, especificamente o texto digital, de forma interativa. Para tanto, será necessário acompanhar o comportamento de aprendizagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental nesse processo e extrair deles a percepção que têm acerca da leitura convencional e também a subsidiada por suportes digitais.

Solicitamos a sua colaboração para responder aos questionamentos que se fizerem necessários, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e informática, podendo publicá-los em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que esta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece risco a saúde e dignidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição. Como critérios de inclusão neste estudo, faz-se necessário que os participantes estejam devidamente matriculados, cursando o ano letivo regularmente e tenham seus Termos de Consentimento assinados pelos responsáveis. No caso do não atendimento aos critérios de inclusão estabelecidos, ficará impossibilitada a participação do aluno na referida pesquisa. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para _____ participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do responsável legal

Orientador: Prof. Dr. Alisson V. de Brito

Pesquisadora: Iolanda S. Barreto