



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/
MAMANGUAPE-PB
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LÚCIA DE FÁTIMA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIA *STORYTELLING* NO
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Mamanguape-PB
2020

LÚCIA DE FÁTIMA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIA *STORYTELLING* NO
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, Campus IV, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

**Mamanguape-PB
2020**

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

A474c Alves, Lúcia de Fátima.

A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIA STORYTELLING NO
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO / Lúcia de Fátima Alves. -
João Pessoa, 2020.
106f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Contação. 4.
Transmídia Storytelling. I. Título

UFPB/BC

LÚCIA DE FÁTIMA ALVES

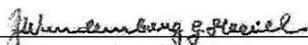
**A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIA *STORYTELLING* NO
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Aprovada em 20/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
(Orientadora)



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



Prof. Dra. Edilma de Lucena Catanduba
(Examinadora externa)

Dedico este estudo a minha família, amigos e professores, especialmente às crianças de todo mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que fez e faz por mim, pela realização desse trabalho, dispondo todas as ferramentas necessárias, abrindo portas, derrubando barreiras, concedendo constantes livramentos e acima de tudo me dando saúde para continuar minha missão de ensinar e aprender a cada amanhecer.

Agradeço aos meus colegas que pacientemente me ajudaram, com dicas, empréstimos de livros, trocas de saberes e caronas.

Sou grata também ao nosso colega Fábio Jales que desde a nossa inscrição nos dedicou toda atenção e orientação para que não perdêssemos nenhuma informação, que Deus abençoe sua vida e família.

Agradeço a todos os professores que tiveram uma paciência sem igual, tirando dúvidas e nos assistindo em todo percurso. Em especial a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti, por sua dedicação e paciência.

Agradeço a toda equipe de profissionais que pensaram em nós professores, elaborando um programa tão eficiente como o PROFLETRAS para ampliar nossos saberes e nos tornar ainda mais eficiente, dando valor a nossa profissão tão importante para formação da sociedade.

Agradeço a minha família, meus filhos que suportaram minha ausência e se dedicaram a me ajudar.

Por todos os já citados, agradeço a Deus por fazerem parte dessa minha trajetória e que possam permanecer sempre dedicados e solidários.

Muito obrigada!

Contar histórias é fazer com que as pessoas vejam além daquilo que a gente olha
(Giba Pedroza, Contador de Histórias)

RESUMO

Promover aprendizados significativos e estimulantes tornou-se condição *sine qua non* para toda e qualquer instituição escolar, em qualquer nível e modalidade acadêmica, tendo em vista a atual conjuntura social que exige uma formação holística do sujeito para enfrentamentos das diversas situações em convívio coletivo. Diante dessa evidente prerrogativa, a base formativa deve ser a maior preocupação dos que abraçam a missão de ensinar, sendo a alfabetização a fase crucial, o alicerce do qual todos outros ensinamentos irão fluir e se sustentar. O processo de alfabetização inclui o ler e o escrever que se traduz nas duas formas de se comunicar no mundo. É na escola que essa aprendizagem toma corpo e se realiza, ou deveria se realizar, alinhada com os anseios e perspectivas sociais que hora vigora. Ocorre que, tanto a leitura quanto a escrita que se praticam nas atuais relações e interações sociais estabelecidas no contexto de hipermídias, hipertextos e ciberespaços, parecem não estabelecer conexão com o que se ensina nas instituições escolares, principalmente nas escolas públicas. No que se refere à leitura essa arritmia se intensifica, pois o número de crianças que saem do ciclo de alfabetização sem saber ler é sempre maior do que as que sabem. De acordo com os dados da última Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2018), sobre proficiência em leitura, o Brasil reflete uma insuficiência na ordem dos 54,73%, o que nos levou ao nosso principal questionamento: que procedimentos e estratégias as escolas públicas brasileiras têm utilizado para desenvolver a leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização? Nesse sentido, procedemos nossa proposta de projeto com base nos multiletramentos, numa perspectiva sociointeracionista, que teve como objetivo desenvolver a leitura proficiente dos alunos, em turma do 2º ano inicial do ensino fundamental, de uma escola municipal localizada no município de Bayeux. Para isso, recorreremos à contação de histórias (narrativas curtas), de quatro livros paradidáticos digitalizados, utilizando-se da ferramenta proposta pela Narrativa Transmídia ou Transmídia *Storytelling*. Tal ferramenta consiste na arte de contar histórias com uso de várias mídias, em que cada uma contribua para o sentido do todo. Para tanto, nos valem de referenciais teóricos como: o princípio proposto por Jenkins (2009), em seus estudos sobre a cultura da convergência em que, entre outros, aborda o modo como encaramos a comunicação e as mídias; as contribuições de Marcuschi (2010), nos estudos sobre oralidade e letramento; as propostas de Gabriel (2013), sobre educação hipermídia e transmídia; Santaella (2014) e a formação do leitor; os pressupostos teórico de Soares (2018), sobre alfabetização; os estudos científicos de Dehaene (2012), sobre os neurônios da leitura, entre outros, que colaboraram substancialmente para o desenvolvimento de nossa proposta. Da aplicação deste estudo sucederam muitos aprendizados, que foram além das nossas expectativas. Os resultados observados, a cada etapa transcorrida, contribuíram e estimularam novas habilidades comunicativas efetivas, traduzidas nas ações de oralidade e de leitura. Ao realizar a contação, utilizando as proposições da Transmídia *Storytelling*, os alunos participantes mobilizaram conhecimentos e habilidades outrora adquiridos e que se fizeram úteis na ampliação da história contada. Assim procedendo, foi visível o envolvimento na direção de uma prática leitora realmente proficiente. Os sentidos iam sendo construídos e, a cada construção, novos sentidos iam surgindo, num processo inacabado e de contínuo potencial imagético.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Contação. Transmídia Storytelling.

ABSTRACT

Promoting significant and stimulating learning has become a sine qua non condition for any and all school institutions, at any level and academic modality, in view of the current social conjuncture that requires a holistic formation of the subject to cope with the various situations in collective coexistence. Given this evident prerogative, the formative basis should be the greatest concern of those who embrace the mission of teaching, with literacy being the crucial phase, the foundation from which all other teachings will flow and sustain himself or herself. The literacy process includes reading and writing, which translates into the two ways of communicating in the world. It is at school that this learning takes shape and takes place, or should take place in line with the social expectations and expectations that prevail. It turns out that both reading and writing, which is practiced in the current relationships and social interactions, established in the context of hypermedia, hypertexts and cyberspaces, does not seem to establish connection with what is taught in school institutions, especially in public schools. With regard to reading, this arrhythmia intensifies, because the number of children who leave the literacy cycle without knowing how to read is always higher than those who know. According to the data of the last ANA (2018) on reading proficiency, Brazil reflects a shortfall in the order of 54.73%. What led us to our main question: what procedures and strategies have Brazilian public schools used to develop proficient reading of students in the process of literacy? In this sense, we proceeded our project proposal based on the multiletramentos, from a socio-interactionist perspective, which aimed to develop the proficient reading of the students, in a class of the initial 2nd year of elementary school, of a municipal school located in the municipality of Bayeux. For this, we resort to storytelling (short narratives), of four digital paradidactic books, using the tool proposed by Narrative Transmedia or Transmedia Storytelling. This tool consists of the art of storytelling using various media, in which each contributes to the sense of the whole. Therefore, in the valley of theoretical references as: the principle proposed by Jenkins (2009), in his studies on the culture of convergence in which, among others, he approaches the way we view communication and media; Marcuschi (2010) contributions in studies on orality and literacy; Gabriel's (2013) proposals on hypermedia and transmedia education; Santaella (2014) and reader training; Soares (2018) theoretical assumptions on literacy; the scientific studies of Dehaene (2012) about reading neurons, among others, which contributed substantially to the development of our proposal. From the application of this study followed many learnings, which went beyond our expectations. The results observed at each stage, contributed and stimulated new effective communicative skills, translated into orality and reading actions. When performing the counting, using the propositions of Transmedia Storytelling, the participating students mobilized knowledge and skills that were once acquired and that were useful in the expansion of the story told. Thus, it was visible the involvement in the direction of a really proficient reading practice. The senses were built and at each construction new senses were emerging, in an unfinished process and continuous imagery potential.

Keyword: Literacy. Reading. Count. Transmedia Storytelling.

LISTA DE SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- EUA - Estados Unidos da América
- INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
- HQ - História em Quadrinhos
- PB - Paraíba
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLE - Política Nacional de Leitura e Escrita
- PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura
- UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA: da alfabetização aos multiletramentos, formação do leitor e a leitura proficiente.....	17
1.1 LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO	19
1.2 LEITURA NO LETRAMENTO	22
1.3 LEITURA NOS MULTILETRAMENTOS	24
1.4 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR	27
1.5 SOBRE A LEITURA PROFICIENTE	29
2. TRANSMÍDIA <i>STORYTELLING</i>: contribuições para leitura proficiente.....	31
2.1 TRANSMÍDIA: CONCEITO E BREVE HISTÓRICO	32
2.2 <i>STORYTELLING</i> : CONCEITO E BREVE HISTÓRICO	34
2.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: PRÁTICAS ATUAIS.....	36
2.4 CULTURA DA CONVERGÊNCIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	38
3. ORALIDADE E MULTIMODALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS.....	42
3.1 ORALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS	43
3.2 A MULTIMODALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS.....	46
4. METODOLOGIA.....	48
4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	48
4.2 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	49
4.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	79
WEBGRAFIA	81
APÊNDICES	83
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

As formas sociais como nos comunicamos e nos informamos na atualidade têm sido facilitadas pelo grande aparato tecnológico disponível no mercado, cada um mais avançado que o outro. Isso não significa que a mesma eficiência com que esses equipamentos facilitam a vida das pessoas que essas mesmas pessoas se comuniquem com eficiência. Independentemente de conhecer ou não, dispor ou não desses recursos, hoje, saber se comunicar no meio digital é condição para estar inserido no mundo.

Dentro desse universo, muitas habilidades tornaram-se obsoletas, porém a leitura e a escrita permanecem como uma atividade fundamental para entender tudo o que está acontecendo e utilizar esses novos meios de forma eficiente. Aqui vamos tratar da leitura e seu aspecto proficiente, a partir da compreensão que se tem do lido, seus sentidos e significados para cada leitor. Dessa forma, adotamos uma concepção voltada para uma leitura semiótica, que interage com o meio e com todo seu contexto social, refletindo sobre as reações dos pequenos leitores, nas diversas situações de leitura expostas no desenvolvimento da pesquisa.

Preparar nossas crianças, consideradas nativas digitais dentro desse novo paradigma é fundamental para que façam o melhor uso possível das novas tecnologias integradas aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua carreira acadêmica. A inicialização escolar da criança passa inevitavelmente pela alfabetização, que ainda se baseia em metodologias bem distantes da realidade social em que a criança está inserida. A questão que colocamos é: que procedimentos e estratégias as escolas públicas brasileiras têm utilizado para desenvolver a leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização? Sim, por que o que se verifica de acordo com os números oficiais, a exemplo do resultado da última Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA¹(2018), onde a escala de proficiência em leitura apresenta 54,73%, dentro do parâmetro insuficiente, é que ainda há muito a se fazer para garantir o ensino de leitura realmente proficiente.

As novas diretrizes para a educação brasileira tem sido alvo de grandes modificações nos últimos dez anos e uma das mais recentes, relativa a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), em 22 de dezembro de 2017. Foi um documento elaborado a

¹ Dados obtidos através do site <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em 23 de abril de 2020.

partir de amplo debate social e analisado por especialistas da área, para então ser divulgado e proposto para todas as instâncias estaduais e municipais com as respectivas adaptações conforme perfil de cada localidade. Uma das grandes mudanças recomendada pela BNCC (2018) foi a redução de um ano para a criança estar completamente alfabetizada dentro do que se refere como “apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018. p.59). Antes, essa tolerância se estendia até o terceiro ano do ensino fundamental. Assim, no primeiro e segundo ano do ensino fundamental as atividades e os esforços devem ser voltados para alfabetização da criança, na perspectiva do letramento, incluindo o letramento matemático também.

Dentro dos esforços a nível nacional, tivemos o exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e atualmente o Mais Alfabetização². Todas essas iniciativas têm seu foco no desenvolvimento da leitura e da escrita. Na leitura, acrescenta-se o incentivo pela distribuição de livros paradidáticos com programas como Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e também, os livros paradidáticos indicados pelo PNAIC, que foram distribuídos para as escolas de acordo, com o ano (série) e entregue por sala de aula, para compor o Cantinho da Leitura. Esse último, consistia em um acervo composto por uma grande variedade de gêneros possibilitando ao professor e ao aluno o contato mais próximo com variadas narrativas.

O que se vê, no entanto, sem o intuito de generalizar, é uma grande quantidade desses livros jogados no determinado canto da sala, servindo de vez em quando de abano ou de base para escrita de tarefas, quando em folhas. Algumas crianças pegam uma dessas obras para ver uma ilustração que lhes interessa, ou, à s vezes, pede para a professora ler aquela história, naquele momento. Às vezes, a professora lê, mas, como não estava contemplada em seu plano, não se estende nem se amplia tal leitura. Devolve o livro para o seu canto e pronto.

Quantas crianças tiveram a experiência de ouvir histórias contadas por alguém todos os dias? Sejam professores, amigos, avós, tios ou pais, são poucos os que reservam um momento de seu precioso tempo para tal tarefa. Se considerarmos a atual

² Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

conjuntura das famílias e seu convívio diário, não é difícil imaginar que pouquíssimas crianças tiveram ou têm esse privilégio tão necessário para seu desenvolvimento imagético e a formação de valores. É claro que não é regra geral, mas são raros os casos de pais que incentivam ou colaboram com a formação leitora de seus filhos. A verdade é que muitas crianças crescem, viram adultos sem nunca terem tido a oportunidade de ter alguém que as apresentassem ao mundo maravilhoso da leitura. Como uma criança pode ter uma base leitora sem ouvir histórias, sem entender a função do aprendizado da leitura, que é, entre outros, dar sentido, compreender o que lê. Desse modo, não se aprende a ler apenas distribuindo livros; aprende-se a ler lendo, e mais, vendo o outro ler, sendo motivado diariamente.

No atual contexto, os motivos para ler são os mais diversos, pois nunca se leu tanto, inclusive dados da última pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, no ano de 2015, Failla (2016, p.27), indicam um aumento na ordem de 6% no número da população leitora brasileira, “Os resultados nos mostram que aumentou proporcionalmente o número de leitores, de 50% para 56% da população.”, isso comparada com a pesquisa anterior, pois é feita de quatro em quatro anos. No entanto, é necessário esclarecer que a leitura de que trata a pesquisa é a leitura livresca, centrada na palavra, no verbal, ou seja, são considerados os livros físicos e os livros digitais. A leitura que aqui concebemos vai além da leitura linear, a leitura textual, a leitura do livro, embora seja esse nosso principal instrumento de leitura, no entanto, consideramos o livro como a porta de entrada para o desenvolvimento de novas leituras, expandindo o escrito para outras expressões de linguagem a serem lidas e ressignificadas.

Mesmo com esse aspecto positivo exposto na pesquisa, ainda estamos muito distantes de alcançar a leitura que realmente tenha a função, não só de formar leitores, mas a de fazer-se leitores. De acordo com Marcos Veiga Pereira, presidente do Instituto Pró-Livro (2016, p.6), “é preciso apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil”. Daí, percebe-se a importância do aprendizado da leitura, sob a responsabilidade de todos na formação do cidadão.

Os esforços das instituições, tanto públicas quanto privadas, em promover ações que contemplem a leitura e a formação leitora, desde as primeiras etapas da escolaridade, constituem um dos fatores para o aumento do número de leitores. Porém, uma preocupação ainda persiste: é preciso compreender o lido, e mais, está atento a todos os signos que hoje envolvem uma leitura, principalmente aquela efetivada pelo

público infante-juvenil. Nossas crianças precisam compreender seu papel como cidadãos ativos que são influenciados e influenciam, e isso tem que acontecer no processo de alfabetização a que são submetidos.

Alfabetizar, na atual concepção dessa palavra, consiste, entre outras, na habilidade de ler de forma proficiente, realizando interações e agindo sobre o outro, sobre o mundo. A realidade do ensino escolar brasileiro, em relação ao aspecto do processo de alfabetização, ainda é muito preocupante, apesar de todos os esforços e investimentos. Nossas crianças chegam à idade adolescente e até adulta sem esta habilidade, esbarrando, conseqüentemente, em outras dificuldades para prosseguir seus estudos. Tendo em vista esse atual contexto, apresentamos uma proposta de intervenção na qual o aluno, em processo de alfabetização, possa desenvolver seu potencial de leitura, numa perspectiva interacionista e dos multiletramentos, que seja realmente significativa.

Diante dessa preocupante realidade, temos como principal objetivo desenvolver a leitura proficiente dos alunos do 2º ano inicial do ensino fundamental, por meio da contação de histórias (narrativas curtas) de quatro livros paradidáticos digitalizados, indicados pelo PNAIC, ou outros, conforme contexto dos educandos, utilizando-se da ferramenta proposta pela Narrativa Transmídia (uso de vários canais e de várias mídias em que cada uma contribua para o sentido do todo, com suas potencialidades).

Para desenvolvermos tal estudo, apoiamo-nos em pesquisas bibliográficas e estudos aprofundados sobre o tema gerador suscitado e nos teóricos que, direta ou indiretamente, discorrem sobre o assunto, de modo que possamos proceder contações de histórias de forma contextualizada, estimular a leitura narrativa de livros paradidáticos digitalizados, incentivar o protagonismo dos leitores na promoção de eventos de leitura, desenvolver a habilidade de utilização proficientes das tecnologias de comunicação e magnificar os momentos de leitura para que sejam significativos.

O presente trabalho tem caráter de pesquisa-ação, cuja finalidade será promover momentos de leituras, para desenvolver a proficiência dos alunos do ciclo de alfabetização, especificamente do 2º ano, a fim de que possam prosseguir seus estudos mais seguros e confiantes nos passos que serão dados para novas conquistas acadêmicas.

Assim, a apresentação do presente estudo será distribuída em quatro capítulos, além desta introdução, que versarão sobre os conceitos e as concepções que se coadunam com a proposta descrita e que estarão distribuídos da seguinte forma: Leitura:

da alfabetização aos multiletramentos, formação do leitor e leitura proficiente; Transmídia *Storytelling*: contribuições para leitura proficiente; A oralidade e a Multimodalidade nas narrativas infantis; Metodologia e caracterização geral do estudo. Prosseguiremos com a exposição do trabalho e as considerações finais.

Esperamos que a proposta aqui descrita venha a se fazer útil nos trabalhos desenvolvidos por professores e pais das crianças em processo de alfabetização.

1. LEITURA: da alfabetização aos multiletramentos, formação do leitor e a leitura proficiente

A leitura, enquanto principal instrumento para aquisição de conhecimentos, é também, condição para inserção no meio social, pois, através dela, se toma posicionamento, se faz escolhas, e isso desde o momento em que nascemos. Como disse Martins (1988, p.11), “desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam”. A autora faz referência a uma leitura perceptiva, uma leitura realizada por todos os sentidos, ao mesmo tempo ou não. De fato, pelo olfato reconhecemos o cheiro de uma pessoa ou de um alimento, pelo paladar podemos distinguir sabores, pela audição podemos ter ideia, mesmo que aproximada, dos sons e ainda saber distinguir sua duração e intervalos, pelo tato podemos saber se uma superfície é áspera ou macia, tudo isso sem que seja preciso o auxílio do nosso principal sentido, a visão, que nos certifica de quase tudo.

Dessa forma, as conclusões, às quais chegamos pelos sentidos, sem nos certificarmos por meio da visão, são também leituras. Essa leitura, referida pela autora, é resultado das interações que o ser, em sua evolução, vai realizando no meio social. Mas essa leitura não é a leitura que se ensina nas escolas, que também se constitui um meio social, aliás sequer é incentivada; afinal, quanto mais quieto, calado e inexpressivo for o aluno, melhor para manter a disciplina da escola. Acreditamos que todos os aspectos que envolvem a aprendizagem da leitura devam ser levados em conta, sejam eles individuais ou coletivos, pois aprender a ler não é só apreender o escrito, vai muito além.

Sabemos que para aprender a ler a criança, em processo de alfabetização, terá que desenvolver uma série de habilidades, tonando esse percurso ainda mais complexo. Se a leitura por si só é considerada um processo complexo, que dirá aprender a ler e a escrever, como exige o ensino escolar para uma criança alfabetizada. Para iniciarmos o processo de ensino de leitura na direção da proficiência, precisamos estimular nossos alunos por meio de nossas atitudes, lendo e mostrando a função de cada leitura, e essas atitudes devem se realizar em todos os meios sociais em que a criança convive, na escola e na família. Mas, para isso, é necessário que tanto a escola como família leiam.

Muitos costumam afirmar que nunca se leu tanto como nos dias atuais, no entanto, esse tipo de leitura que tem se processado não tem profundidade, não tem

reflexão. Ora, a apreensão da leitura é a porta de acesso para os mais diversos conhecimentos e condição fundamental para o desenvolvimento da escrita. Tudo que o homem faz, desde que tenha suas capacidades motoras e seus sentidos saudáveis, envolve leitura. É, portanto, uma das atividades mais importantes para suas relações cotidianas. Representa sua principal via na relação com o outro e com o mundo. E não é por volume de decifrações ou decodificações que se realiza que as conexões comunicativas são estabelecidas. De acordo com os estudos de Dehaene (2012, p.14) sobre *Os neurônios da leitura*, “compreender melhor o órgão que nos faz ler, transmitir melhor a nossas crianças esta invenção notável que é a leitura, tornar estes conhecimentos úteis para o maior número de pessoas, estes são os desafios para o futuro”.

Quando não consegue ler o universo de informações que o rodeia, o homem deixa de se envolver, e, à medida que o tempo passa, vai se tornando cada vez mais isolado, cresce o medo de se relacionar com o outro e, por fim, torna-se presa fácil e manipulável nas mãos daqueles que já sabem ler. Não nos referimos apenas à leitura enquanto decodificação dos símbolos gráficos, mas à leitura que hoje se processa no cotidiano social, que vai além de ler palavras, frases ou textos. Há a leitura dos sons, das imagens, todos no mesmo espaço, ao mesmo tempo e em movimento constante. Quando é negada à criança o desenvolvimento destas habilidades no ambiente escolar, dificilmente são recuperados os prejuízos causados. Para Solé (1998):

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p.33)

Não há desenvolvimento humano sem leitura, o homem precisa ler para desenvolver-se. Por essa razão, defendemos aqui uma concepção de leitura que considere todos os envolvidos nesse processo, uma leitura que possa pedir mais leitura, que faça nascer novas leituras, que desperte desejos de mais leitura, num processo contínuo e inacabado. Concordamos com a afirmação de Jouve (2002, p.17) quando diz que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Essa complexidade referida nesse breve conceito não quer dizer que a leitura, como muitos consideram, é uma atividade difícil, chata, uma perda de tempo, um tédio, dar

dor de cabeça. Tudo está concentrado no caminho percorrido desde a infância quando esses “muitos” não foram iniciados neste hábito, que só nos traz benefícios, nos desloca sem sairmos do lugar, nos modifica, nos liberta.

Nesse percurso ao qual nos referimos, da introdução da criança no hábito da leitura, todos têm sua responsabilidade, família e sociedade como todo, porém é na escola, e tão-somente na escola, que essa atividade toma corpo e forma, que se faz hábito, cultura. A constatação de que esta responsabilidade não está sendo cumprida pode ser observada nos inúmeros índices estatísticos sobre o desempenho escolar dos alunos nessa questão, em todos os níveis e modalidades. Silva (2004), sobre o papel da escola no desenvolvimento de uma cultura leitora realmente significativa e contínua, diz o seguinte:

Acredito que, modernamente, o único reduto onde a leitura ainda tem a chance de ser desenvolvida é a escola. O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores através dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto e/ou frustração. A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponível aos estudantes (SILVA, 2004, p .7).

Como podemos observar, cabe à escola não só a aprendizagem da leitura, mas também tornar o leitor capaz de desenvolver novas aprendizagens, a exemplo da escrita. Ocorre que o ler e o escrever fazem parte do processo de alfabetização, principal preocupação de qualquer escola, por ser a base de todos os conhecimentos a que o aluno tem direito e deve adquirir, na educação básica e no decorrer de seu caminho acadêmico, aplicá-los no desenvolvimento de novas habilidades. É preciso, assim, compreender as multiplicidades de práticas verbais e não verbais, as quais hoje são expostas, a todo momento, nos mais diversos meios, e que fazem parte da nossa realidade dentro e fora da escola, mas, principalmente, fora, com as quais, interagimos concretizando atos comunicativos.

1.1 LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, ao longo da história, teve várias bases teóricas, muitas delas adotadas como método por parte de algumas escolas e de alguns professores como novidades e inovações no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Antes de surgir como alfabetização, o início da escolarização ou do ensino escolar era baseado no método *sintético*, que consistia em conhecer primeiro o nome das letras, sua grafia, depois o reconhecimento dos sons das letras fazendo a associação com a grafia e depois a pronúncia desses sons na formação das sílabas. Este método surgiu desde as primeiras lições, quando o governo ainda era monárquico, por volta de 1874 e era voltado para o aluno iniciar as primeiras leituras. Depois, surgiu a cartilha *A arte da leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, razão pela qual ficou conhecido como método “João de Deus”, que consistia no inverso do método utilizado até aquele momento, em que se partia da letra para palavra, a proposta do novo método era então *analítica* e sugeria que se partisse da palavra para letra, ou seja, o aluno deveria primeiro aprender a palavra para depois se preocupar com suas partes constitutivas e valores fonéticos. Para Soares (2018, p. 20), “embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.”.

Apenas em 1920, depois de proclamada a República, passou-se a intitular como Alfabetização o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Daí surge a mistura dos métodos analítico e sintético e vice-versa como metodologia principal que perdurou até o final da década de 1970. Logo no início da década de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky trazem para o Brasil uma nova proposta, resultado de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, ou seja, o foco da iniciação do ensino escolar deveria partir da escrita em um procedimento chamado de construtivismo, que se baseava na dinâmica de etapas sucessivas de construção de um saber. Não se tratava, na verdade, de um novo método, e sim de uma nova abordagem do processo de Alfabetização. Segundo Soares (2018),

No construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas, as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2018, p.22).

Essa nova abordagem do processo de alfabetização causou todo tipo de reação, mas, principalmente, uma significativa revolução nos resultados gerais da educação brasileira, pois não serviu apenas à aprendizagem dos alunos, mas também como base norteadora na formação de professores, de programas e de projetos pedagógicos oficiais. O construtivismo figurou e figura até os dias atuais como uma alternativa eficaz

de proceder a alfabetização de uma forma totalmente diferente dos duradouros e resistentes, ainda, métodos *sintético* e *analítico*. Porém, a proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que teve sua base na teoria do cognitivo piagetiano, não foi totalmente adotada pelos professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras, e os poucos que se orientaram e se orientam na proposta. Muitos desses ainda têm uma interpretação limitada e equivocada dos procedimentos que a envolvem, como reforça Soares (2018):

A crítica veemente a que o construtivismo submeteu os métodos *analíticos* e *sintéticos* resultou na suposição de que método de alfabetização, a que se passou a atribuir uma conotação negativa, afetariam negativamente o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. [...] O construtivismo, embora com as diferentes e nem sempre corretas interpretações que a ele foram dadas na prática docente, foi hegemônico na área da alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares (SOARES, 2018, p. 22).

A escola e os professores seguem no processo de alfabetização adotando, tanto o que se passou a chamar de método “tradicional”, como também, as inovações da nova proposta do construtivismo, este bem menos. De acordo com os resultados de avaliações internas, ao longo desse processo entre teorias tradicionais e inovadoras, foi verificado que o analfabetismo havia diminuído, mas outro problema vinha à tona já no início do século XXI, evidenciando a continuidade do fracasso da educação escolar.

Os resultados de avaliações externas à escola, além de estudos e pesquisas independentes, a exemplo do Instituto Paulo Montenegro, responsável pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), apontam que, apesar de consideradas alfabetizadas, grande parte das crianças e dos adolescentes não conseguem entender as leituras que realizavam por não compreenderem as variedades de informações que um texto pode conter, tão pouco sua função. A maioria consegue soletrar, decifrar as palavras, mas não consegue interpretar o sentido das palavras no todo, nem realizar inferências. Para a alfabetizadora e grande estudiosa do assunto, Soares (2018):

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a *questão*, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão*, porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2018, p.25). (Grifo da autora)

A busca por uma metodologia que se mostrasse eficaz culminou na ampliação do conceito de alfabetização juntamente com toda revolução na forma como a informação é distribuída hoje, como nos comunicamos e pelos avanços tecnológicos que já são parte de nossa vida. As mudanças em todas as áreas do conhecimento foram inevitáveis, assim também a necessidade de nos adaptarmos. A essa altura, métodos, concepções e processos utilizados como pontuais ou exclusivos para o aprendizado de leitura e de escrita não suprem o que hoje se exige para o desenvolvimento do ser social que precisa interagir entender e se fazer entender nesse novo contexto. Para Carvalho e Mendonça (2006, p.21), “A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades”.

1.2 LEITURA NO LETRAMENTO

A crise em torno da questão da alfabetização ou, como cita Soares (2018), sobre o método a ser utilizado, ainda persistia e outra novidade surge, o que já era de se esperar quando se trabalha língua. Com o desenvolvimento das ciências cognitivas e linguísticas, amplia-se a necessidade de se fortalecer ainda mais o processo de alfabetização em uso, ou seja, dentro do contexto social e cultural. E assim, nasce então o termo *Letramento*, que não representa a substituição da alfabetização, como muitos educadores confundiram, inicialmente. Sobre isso, uma das explicações mais esclarecedoras pode ser reconhecida nas palavras de Kleiman (2006):

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2006, p. 11-12).

Decorre do letramento o uso social da língua escrita e, por conseguinte, também, da leitura e isso é de uma riqueza enorme, pois a forma com que, até então, se entendia e se aplicava a iniciação da aprendizagem da escrita e da leitura na escola focava apenas no objeto texto, sem explicar o seu uso, sua origem e seu contexto. É evidente que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação impulsionou a urgência de uma nova concepção de leitura e de escrita e, conseqüentemente, de alfabetização. Com a absorção dessa nova concepção, fica claro que a alfabetização, como vinha se procedendo, não se sustentava, uma vez que as exigências das relações sociais

imprimiam novos saberes e novas articulações desses saberes. Sobre esse aspecto, valemo-nos do conceito de letramento em Soares (2009):

Do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeito de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. [...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p.18).

Vimos então que, necessariamente, a escola teria que absorver este novo modelo de iniciar a aprendizagem da língua materna, o ler e o escrever, às crianças que precisam ir além do alfabetizar, como explica o conceito acima. Além dos muros da escola, as informações são expostas nas mais diversas linguagens e gritam por uma nova direção do discurso pedagógico. Não adianta a escola continuar insistindo em procedimentos voltados para práticas totalmente diferentes do que cada aluno vive no seu dia a dia, nas diversas situações de letramento vividas. Achar que a criança, por ainda não apreender a habilidade de leitura da palavra, não entende o que se passa ao seu redor, não procede leitura, não faz inferências, não faz relações, enfim, é vazia e que seus conhecimentos cognitivos podem ser dispensados, é absurdo e não cabe mais na atual configuração que se estampa no meio social.

Da mesma forma que o letramento acarreta um novo modelo de se expressar na escrita, o que aproxima as novas práticas ao que a ciência linguística já indicava para formação do sujeito alfabetizado, o mesmo acontece com a leitura, que pede novas estratégias que visem a, principalmente, o sentido do texto, a partir da interação com o contexto, ou seja, uma leitura significativa. As palavras de Kleiman (2006) sobre a formação do leitor e o papel do professor na perspectiva do letramento fazem a seguinte alusão:

Tendo como pano de fundo as exigências de saberes cada vez mais complexos e diversificados sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais de gêneros cada vez mais numerosos e complexos na prática social pós-moderna é que se perfila o trabalho do professor para ajudar seus alunos a construir histórias de leitura significativas e valiosas. [...] O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo [...] Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso (KLEIMAN, 2006, p. 50).

A prática da leitura na perspectiva do letramento é a leitura do envolvimento, do contato cada vez mais próximo com o signo e seu significado, com o interlocutor, num processo comunicativo inacabável, ou seja: ler lendo, fazer fazendo, interferindo e interagindo. Dentro da escola, quanto mais exposto for o aluno a situações que possam favorecer o uso da linguagem relacionados à cultura na qual esse aluno está inserido, mais possibilidades para a compreensão das leituras realizadas.

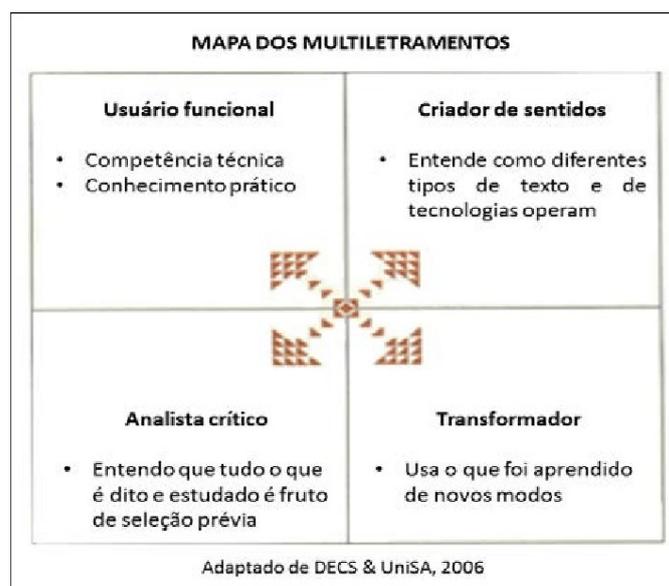
1.3 LEITURA NOS MULTILETRAMENTOS

Os avanços tecnológicos, como já citamos, foram determinantes para o desenvolvimento de novas diretrizes para a educação nacional. Não adiantava negar as mudanças que o mundo globalizado imprimia, em especial a popularização da internet por volta do ano 1992. Se informar e se comunicar dentro dessa nova conjuntura social levava a contato com culturas variadas, ao mesmo tempo que exigia novas maneiras para efetivação da comunicação. Nesse contexto de multiculturalidade e de multimodalidade, surge um novo termo. A partir da observação que motivou um grupo de professores e pesquisadores, reunidos em Nova Londres (Connecticut, EUA), no ano de 1996, onde passaram uma semana discutindo letramentos, foi elaborado um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais). A principal preocupação do grupo era chamar a atenção para a necessidade de uma nova concepção de ensino-aprendizagem para que as pessoas soubessem lidar com o surgimento de novas formas de textos e, também, suportes em que estes eram apresentados e expostos. Nesse sentido, Rojo & Moura (2012) atentam para o seguinte aspecto:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO & MOURA, 2012, p.13). (Grifo dos autores)

Em vista desses aspectos dos multiletramentos, o adulto teria que se adaptar a conhecimentos simultâneos e a agilidades de ações para interagir e colaborar com o desenvolvimento das novas redes de informação e de comunicação que já se formavam

dentro de um espaço específico, os ciberespaços e em várias mídias. Sim, os adultos, pois as crianças e os adolescentes já eram nativos dessa nova cultura. A questão era: como iniciar o ensino do melhor uso da língua materna diante desse turbilhão de mudança que desafiava toda a sociedade, inclusive a instituição escolar e seus docentes? Uma boa sugestão, podemos encontrar nos estudos do Grupo de Nova Londres, citado em Rojo e Moura (2012, p. 29), a partir dos princípios de como propor uma pedagogia dos multiletramentos, apresentado no diagrama, figura (1):



Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29)

De forma resumida, podemos dizer que a proposta tratava de preparar todo aquele que soubesse lidar com as ferramentas, consideradas letradas, e assegurar o aprendizado ou “alfabetismo” fundamentais para desenvolver a realização dos multiletramentos.

Na atualidade, fazer com que o aluno aprenda na escola o que ele vai utilizar no mundo, dentro de uma ação pedagógica, requer, acima de tudo, o que já constitui a base dos multiletramentos: interação e colaboração. Para isso acontecer, a base curricular deve contemplar as culturas locais, onde a escola está inserida, relacioná-la com a cultura global e trazer para dentro da escola as diversidades de textos que circulam fora dela.

Ao professor cabe considerar a heterogeneidade da turma e principalmente, o conhecimento que o aluno traz diariamente em termos de uso da língua. Em se tratando do ensino fundamental em suas séries iniciais, o professor jamais deve supor que o aluno é incapaz de aprender conteúdos mais abrangentes, como, por exemplo, uma

propaganda virtual e toda a multiplicidade de linguagens envolvida em sua elaboração. É bem mais certo que o aluno saiba mais sobre o texto que o próprio professor. E dentro dessa perspectiva, os multiletramentos trazem um universo que pode não fazer parte do mundo do professor, mas para as crianças e os adolescentes é natural. Segundo Rojo e Moura (2012):

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas (ROJO e MOURA, 2012, p.36).

Efetivar leituras realmente compreensivas dentro do contexto atual exige trabalho contínuo e muita persistência, pois tais leituras envolvem muitos processos numa constante integração das partes em convergência com o todo, quando não se esgotam sentidos, ao contrário, abrem-se novas possibilidades. A escola precisa abarcar as práticas sociais de informação e de comunicação que se realizam hoje, principalmente entre o público infantil e adolescente, pois, mesmo fazendo parte da dita geração de “nativos digitais”, os mesmos precisam de orientações para que possam fazer uso das tecnologias e das multiplicidades de textos, despostos a todo instante e ao alcance de todos, em benefício de seu conhecimento crítico e autônomo. É preciso também fazê-los refletir sobre as dimensões (tempo, espaço, cores, tamanho, etc.) em que uma dada informação é exposta e o que ela representa, pois a leitura na perspectiva dos multiletramentos requer a apreensão do real como prática coletiva das linguagens utilizadas, e não restrita à escrita, ao explícito, ao emprego de tecnologias. De acordo com Rojo e Moura (2012):

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discurso; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (ROJO e MOURA, 2012, p. 168).

Esse traço múltiplo das práticas de linguagens é uma das principais concepções a ser considerada pelo professor alfabetizador no caminho para formação de seus alunos na leitura proficiente. É preciso levar para escola, e mais precisamente para sala de aula, diferentes situações que possibilitem ao discente interagir com a multiplicidade de

linguagem e se desencadeiem ações colaborativas, no intuito de promover uma rede de conhecimento significativa e não fragmentada.

As atividades, nesse contexto, devem ser práticas e constantes, em contato direto com mensagens multimodais, que constituam a representação social da realidade, a fim de atribuir-lhes sentido e estimular a curiosidade por mais informações. Nessa busca para entender as várias linguagens que revestem uma mensagem, o aluno, inevitavelmente, irá se confrontar com novos desafios para concluir sua leitura.

1.4 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, em cada período da história, no entanto, a forma como se lê foi seguindo as mudanças que o desenvolvimento social e tecnológico imprimia na cultura coletiva. Da mesma maneira ocorreu com a formação do leitor que teve sua representatividade em cada contexto. No atual panorama, temos um leitor que, necessariamente, precisa processar uma leitura semiótica das diversidades de gêneros com os quais se depara, e isso exige outros conhecimentos, além da apropriação do código escrito, para que possam realmente compreender o que ler.

A formação do leitor com base nos pressupostos sociointeracionistas, cognitivos e discursivos constitui um dos caminhos mais abordados pelos estudiosos do tema. Tais teóricos concordam também que é no multiletramento literário que esse leitor pode desenvolver melhor seu potencial. É também consenso que a formação leitora está atrelada ao contato direto com o texto e, também, às antecipações informacionais sobre o texto. Segundo Jouve (2002) sobre a interação texto-leitor:

Saber como se lê é determinar a parte respectiva do texto e do leitor na concretização do sentido. A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário (JOUVE, 2002. p. 61).

Tal comunhão sugere um leitor interativo, participativo ao processar sentidos à leitura realizada, que terá que contar, também, com as estratégias e os objetivos propostos. No âmbito escolar, esse empenho fica comprometido por diversas razões, as quais grande parte dos estudos já citam: a descontinuidade do trabalho pedagógico; a ausência de formação leitora dos professores; o não contato dos alunos com livros e

outras variedades de textos; a inexistência de ambientes virtuais; a ausência da participação familiar, entre outras.

Um dos estudos mais recentes, o qual faz considerações em relação ao real contexto que estamos vivendo, “com as redes de comunicação planetária”, é o de Santaella (2014), que apresenta uma sistematização a partir das características perceptivo-cognitivas do leitor, e assim indica três tipos de leitores: leitor contemplativo, leitor movente e leitor imersivo.

O leitor contemplativo seria um leitor que medita, que contempla, e teria surgido no Renascimento, que processa uma leitura silenciosa, solitária, concentrada:

Esse tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser continua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado repetidas vezes, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível (SANTAELLA, 2014, p.30).

O leitor movente teria surgido a partir da explosão demográfica, da expansão urbana e do acelerado desenvolvimento industrial, que, por sua vez, provocou uma enorme profusão de imagens e movimentos na informação, o que abalou profundamente a percepção humana:

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo (SANTAELLA, 2014, p.30).

Segundo a autora, o leitor movente foi fundamental para o surgimento do leitor imersivo, pois possibilitou a assimilação das novas tecnologias que evoluía numa velocidade muito maior que a percepção humana. Muitas inovações surgiram ao mesmo tempo, como a fotografia, o cinema, a televisão, os computadores, além de um ambiente iluminado com jogos de cores que se misturavam e se moviam chamando a atenção e alimentando o imaginário das pessoas, caracterizando o leitor nesse contexto como:

O leitor imersivo inaugura um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes. Por outro lado, são habilidades também distintas

daquelas empregadas pelo receptor de imagens ou espectador de cinema, televisão. É um leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis (SANTAELLA, 2014, p.31).

A autora ainda faz referência a um quarto leitor, o leitor ubíquo, cujas características também vêm seguir a evolução das novas invenções nos meios comunicativos, agora exigindo desse leitor, mais que uma mobilização, um envolvimento no intuito de reconstruir e ampliar significados. Tudo isso habilitado por um acelerado crescimento tecnológico que introduzia no mercado dispositivos revolucionários, não mais estáticos, mas móvel com capacidade de promoverem comunicação em rede por intermédio da internet, que não só imprimia novas práticas de leitura e de escrita, como também novas formas de se relacionar com o outro e com a própria máquina.

A popularização gigantesca das redes sociais do ciberespaço não seria possível sem as facilidades que os equipamentos móveis trouxeram para se ter acesso a elas, a qualquer tempo e lugar. É justamente nesses espaços da hipermobilidade que emergiu o leitor ubíquo, trazendo com ele um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo (SANTAELLA, 2014, p.34).

Entendemos que o desenvolvimento do leitor sempre terá grandes possibilidades quanto maior for a aproximação das crianças e dos adolescentes com as situações de leitura dentro do contexto real. A contação de história, nessa perspectiva, representa uma grande fonte para contribuir com a formação do leitor.

1.5 SOBRE A LEITURA PROFICIENTE

Para que uma leitura realmente se processe é preciso que ela seja significativa, que tenha propósito, que possa gerar novas leituras e que seja sempre recorrente servindo de enriquecimento para todos que participam. Assim entendendo a leitura, consideramos que todos os estudos desenvolvidos sobre ela têm seu valor e merecem ter sua dose, quando se propõem a desenvolver o ensino dessa magnífica aprendizagem às crianças e aos adolescentes. No entanto, as estratégias a serem utilizadas precisam ser muito bem pensadas, sempre considerando o interesse próprio dos pequenos e sua bagagem cognitiva, tanto no âmbito individual, quanto no âmbito coletivo. É nessa

direção que pais, professores e mediadores devem seguir nos primeiros passos para formação de um leitor proficiente.

A construção de sentido é um dos principais objetivos da leitura proficiente, pois pede que outros conhecimentos sejam articulados conforme o gênero em que ela se processa. Considerando que a leitura é uma prática social, sua prática seguiu, obviamente, as modificações sociais que foram se processando ao longo da história humana e hoje estamos expostos às mais avançadas tecnologias de leitura que a todo momento desafiam os nossos sentidos, exige um leitor que se envolva e que seja ativo. Esse envolvimento e participação ativa se dá pela interação autor-texto-leitor-contexto, não exatamente nessa ordem. Esses elementos são fundamentais para que uma pessoa proceda leituras. Entendendo assim, concordamos com os estudos de Jouve (2002), relacionados ao impacto da leitura e de seus desafios de influenciar e divertir, principalmente para crianças que sequer sabem reconhecer grafemas e fonemas:

Se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor. Globalmente, podem-se distinguir as leituras que exercem uma influência concreta (confirmando ou modificando as atitudes e práticas imediatas do leitor) e as que se contentam em recrear e divertir. Para isso, não se deve negligenciar a dimensão estratégica de numerosos textos que, por trás dos desafios de prazer explícitos (emocionar e distrair), escondem verdadeiros desafios performativos (informar e convencer) (JOUVE, 2002. p. 123) - (grifos do autor).

Esse aspecto da leitura como experiência reforça a necessidade de habilitarmos nossas crianças para a proficiência, pois só garantindo uma alfabetização letrada é que elas terão condições para fazer dessa experiência uma oportunidade de aprendizado, reagindo e provocando reações para a construção de novos conhecimentos. Sabemos, no entanto, que essa habilitação da qual falamos não significa que a criança, dentro dos ciclos aqui considerados, já terá a apreensão das habilidades necessárias a uma leitura proficiente, mas ela já estará preparada à recepção de novas experiências nessa direção.

2. TRANSMÍDIA *STORYTELLING*: contribuições para leitura proficiente

A utilização de Narrativas Transmídias tornou-se o *boom* do momento no que tange a convencer as pessoas de consumir ou aderir a algum produto. É uma marca de empresa confiável, que se preocupa com a satisfação de seu cliente, aquelas que desenvolvem algum tipo de projeto com a utilização desse recurso. Mesmo sendo muito mais utilizadas, atualmente, no ramo comercial, as Narrativas Transmídias, ou “Transmídia *Storytelling*”, podem fazer uma grande diferença, se introduzidas na cultura escolar, uma vez que possibilitam a utilização de várias mídias (meios) na contação de histórias e essas mídias acabam possibilitando não só a compreensão integral da leitura pelo contador e pelo expectador como também a ampliação do texto originando novas leituras e novos conhecimentos.

Ao se deparar com todas as possibilidades que as Narrativas Transmídias proporcionam, como a interação com universo tecnológico, já utilizado pelo estudante, não só os recursos tecnológicos contemporâneos, mas todos que podem complementar ou expandir as informações de uma determinada história, o aluno se sentirá estimulado a produzir, a interagir num processo contínuo de curiosidade, o que possibilitará seu desenvolvimento ativo. Além disso, por se tratar de uma ação colaborativa, que pode envolver várias pessoas, há possibilidade de aprendizado para todos os participantes. Porém, é importante ressaltar que tal procedimento só poderá ser desenvolvido por meio de um planejamento didático pedagógico, considerando todo contexto onde se encontra a unidade escolar. Gabriel (2013), em seus estudos sobre “Transmedia Storytelling”, referencia a importância desse recurso na educação:

Outra característica importante no uso de histórias na educação é que não apenas educadores, mas também, e talvez principalmente, qualquer estudante pode participar do processo de criar e contar histórias. Isso tem se tornando possível porque ao mesmo tempo em que as tecnologias se tornam cada vez mais sofisticadas e poderosas, as ferramentas estão se tornando cada vez mais acessíveis e intuitivas, fáceis de usar. Assim as fronteiras estão se dissipando entre pessoas que criam, usam, produzem, transformam, publicam, distribuem e têm qualquer outro relacionamento com conteúdos e histórias. Isso permite que professores, educadores e criadores de conteúdo ampliem o universo ficcional de suas histórias educacionais de forma a incluir a participação do estudante de forma ativa e interativa que as mídias atuais permitem (GABRIEL, 2013, p.118).

A utilização das Narrativas Transmídias dentro da escola não é só contação de história, mas sim, e principalmente, a abertura para se desenvolver um trabalho

pedagógico interdisciplinar, participativo, interativo e contínuo. Desta forma, o foco das ações sempre será o aluno e o seu contexto, suas habilidades cognitivas, sua capacidade criativa, entre outras, a fim de capacitá-lo para prosseguir nos futuros letramentos que o meio social contemporâneo exige no desenvolvimento da cidadania.

2.1 TRANSMÍDIA: CONCEITO E BREVE HISTÓRICO

O termo Transmídia vem do inglês *transmedia*, em que o prefixo *trans* significa *além de*, em relação ao vocábulo em questão, *além da mídia*, mas *trans* também significa aquilo que está em trânsito, logo Transmídia é o caso de *trânsito dentro de várias mídias*. A transmídia, na prática, constitui uma maneira de transmitir um conteúdo se utilizando de vários meios ou mensagens, com sentido independente, onde cada uma contribui com o sentido global desse mesmo conteúdo, atribuindo-lhe novas informações de forma complementar.

A primeira vez que se fez referência ao termo transmídia, foi em 1975, pelo instrumentista e compositor Stuart Saunders, que reconheceu como transmídia a composição de melodias, harmonias e ritmos diferentes para cada instrumento, como também para cada pessoa que fosse executar a composição. Com isso, ao apresentar a composição, este recurso seria utilizado como um complemento no conjunto da obra.

Depois, o termo volta a ser citado por Marsha Kinder, com seu livro “Playing with Power in Movies Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles” (Brincando com poder em filmes de televisão e jogos de vídeo: de Muppet Babies para Tartarugas ninjas mutantes adolescentes). Com o conceito de “Intertextualidade Transmidiática”, a professora apresenta, em seus estudos, como as histórias têm sua continuidade por outros meios sem alterar seu sentido. A partir dos seriados citados pela autora, foram criados jogos, bonecos e outros aparatos, em que uma história aparece dentro da outra, de forma complementar, ampliando ainda mais seu sentido.

O conceito de transmídia é novamente abordado por Jenkins (2009), só que de uma nova forma, como “Narrativas Transmídias”, em seu livro *Cultura da Convergência*. Para o autor, a convergência de mídias em variadas plataformas, sejam elas físicas ou de linguagem, promovem a ampliação e a complementariedade da narrativa. Para Jenkins (2009), as narrativas transmídias são histórias contadas de forma expandida por partes que as complementam:

Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, 2009, p.138).

Outros estudiosos do assunto, a exemplo de Campalans, Renó e Gosciola, em “Narrativas Transmedia: entre teorias y prácticas” (2014), com exposição de vários artigos todos relacionados à narrativa transmídia, apresentam uma grande relevância para aqueles que pretendem trabalhar com esta nova linguagem, que, embora tenha nascido naturalmente, a partir do uso das novas tecnologias de comunicação, requer todo cuidado, atenção e dedicação na distribuição das partes, bem como os meios (mídias) a serem escolhidos:

Está implícito que as partes da história de um projeto baseado em narrativa transmídia estão atavicamente ligadas por pertencerem originalmente a uma única história. Mas isso não é garantia de que a audiência compreenderá que as partes formam um todo. Cada história de um projeto transmídia deve ser percebida pela audiência como uma parte cuidadosa e devidamente separada e não como um pedaço cortado à esmo, isto é, a separação das partes da história completa não pode ser feita de modo arbitrário ou aleatório, o ideal é que seja estudada de modo a manter íntegra aquela parte até os seus últimos filamentos narrativos que assim a caracterizam (CAMPALANS, RENÓ e GOSCIOLA, 2014, p.9).

Na atualidade, temos vários estudos acadêmicos relevantes com o tema da transmídia, seja como tema central ou como abordagem incluída nos temas sobre tecnologias, comunicação e educação. Um desses trabalhos, no qual nos embasamos também, trata-se dos estudos de Gabriel (2013), que também faz suas considerações sobre o tema, no entanto, relacionando-os à educação.

A construção de sistemas educacionais transmídia é muito mais complexa do que a de sistemas lineares. O grande desafio reside na orquestração de possibilidades de conteúdos que componham um tema educacional, de forma a serem distribuídos e disponibilizados nas diversas plataformas tecnológicas e com uma arquitetura da informação que ofereça hipertextualidade adequada para linkar essas diversas plataformas e conteúdos distribuídos (GABRIEL, 2013, p.116).

De acordo com o trecho, trazer a linguagem transmídia para cultura escolar não é uma tarefa simples, requer conhecimentos aprofundados de como realmente funciona

a distribuição e disponibilização de conteúdo. No entanto, acreditamos que, se o trabalho for bem direcionado, começando pelo reconhecimento das potencialidades e das fragilidades disponíveis, tanto estruturais como sociais, a possibilidade de desenvolver este novo conhecimento, que tanto benefício trará a toda comunidade escolar, devido à grande dimensão que se pode alcançar, traduz um desafio gigantesco para o âmbito escolar, pois requer muito trabalho dedicação e respeito.

2.2 STORYTELLING: CONCEITO E BREVE HISTÓRICO

Storytelling é a junção de duas palavras “*story*” e “*telling*”, sendo a primeira o substantivo “história”, e a segunda o verbo “contar” ou “narrar”. A primeira parte da palavra trata do objeto em si, enquanto que a segunda representa o procedimento mais antigo de se comunicar em sociedade. O termo *Storytelling* surgiu indiretamente na obra de Joseph Campbell “*O Herói de mil faces*”, de 1949, em que o autor organiza alguns critérios para explicar a forma como as pessoas contam as histórias em várias partes do mundo e em vários tempos, revelando o que há de comum nestas contações, a exemplo dos mitos, que atravessaram e atravessam a história da humanidade.

Em 1993, nos Estados Unidos, Joe Lambert lança seu projeto “American Film Institute”, no qual as pessoas eram incentivadas a contar suas histórias de vida utilizando linguagem digital. Ele criou também o “Storycenter”, para analisar as metodologias utilizadas para contar uma boa história. No ano seguinte, a expressão “digital storytelling” cai na boca de empresas e instituições, ganhando mais notoriedade. Segundo Xavier (2015), também grande estudioso de storytelling:

O clique deflagrador da revitalização do storytelling acontece no momento em que o mundo digital se estabelece definitivamente entre nós, trazendo novas conexões, novas oportunidades de expressão, novos poderes, novas incertezas: uma realidade em que todos se tornam geradores de conteúdo e unidades de mídia ao mesmo tempo. Diante de um computador, tablet ou smartphone, cada um de nós registra sua história via redes sociais, narra o que está vivendo, testemunhando ou inventando, o que quiser. Milhões e milhões de histórias lutando por um lugar ao sol na bombardeada memória das pessoas, buscando ser lembradas, admiradas, compartilhadas, multiplicadas (XAVIER, 2015, p. 12).

Apesar do termo ser definido por alguns estudiosos atuais como uma nova técnica utilizada por grandes corporações empresariais, dos mais diversos ramos, no sentido de criar toda uma história para sustentar a filosofia da empresa ou de produtos a

serem consumidos, a *Storytelling*, como o próprio vocábulo anuncia, em sua tradução para língua portuguesa “contação de histórias”, é o mais antigos procedimento de se comunicar e de se informar da humanidade. Era contando histórias que, na antiguidade, os pais passavam instruções para os filhos, era relatando as histórias dos feitos heroicos e conquistas que os sábios explicavam acontecimentos naturais, e contando histórias também foram sendo estabelecidas umas séries de dogmas culturais que se fazem presente até a atualidade. Para Xavier (2015):

Não é por acaso que a mais antiga forma humana de troca de experiências tornou-se a quase-novidade que tanto interesse tem despertado em gente de tão variadas profissões. Criadores e produtores de conteúdo de entretenimento e cultura, profissionais de marketing, de publicidade, de vendas, de jornalismo, de ensino, de política, de qualquer atividade que lide com apresentações de ideias ou projetos de repente percebem no storytelling uma questão de fundamental importância (XAVIER, 2015. p.12).

Entendida como procedimento oral condutor de uma construção do ideal, a partir da interação com o público, a *Storytelling* oportuniza uma grande quantidade de ferramentas e de estratégias que podem ser trabalhadas nas mais diversas áreas do conhecimento. Apesar de atualmente está bem evidente, seja na literatura ou nas inúmeras palestras, a utilização da *storytelling* no campo das grandes corporações econômicas no intuito de divulgar seu produto e garantir uma maior aproximação com o consumidor, na educação esse recurso pode trazer uma enorme contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização. Primeiro, porque tem como principal atividade a comunicação, de preferência por meio da fala. Segundo, para praticar *storytelling*, o usuário precisa se expor, logo à criança tímida ou muito introspectiva oportuniza amplas formas de expressões. Terceiro, porque favorece a interação e a socialização de ideias em situações de erros e acertos, fortalecendo o caráter, em formação, dos alunos envolvidos. Palacios & Terenzos (2016), em seus estudos, com título “Por que contar uma história”, faz a seguinte ressalva:

Storytelling pode ter entrado no radar corporativo como uma palavra modal, mas o ato de contar histórias não é uma tendência de comunicação; é a essência! Gera ignição entre emissor e receptor, e transforma os mais áridos ambientes, gerando corpo e alma com a humanização (PALACIOS e TERENCEZZO, 2016, p.5).

Ao se envolver em atividades utilizando *storytelling*, dentro da proposta aqui expressa, a criança vai juntar uma história que lhe foi contada ou que leu, com sua

história de vida, que, embora ainda em construção, já traz respaldos que irão contribuir para novos significados no desenvolvimento da ação. Nesse percurso, o aluno irá se deparar com vários desafios, que irão se desenrolar nas buscas por respostas aos sentidos encontrados na narrativa. E para poder prosseguir, terá que pesquisar, analisar, decidir e realizar a atividade nas mídias adequadas ao público, e, principalmente, ao entendimento da relação com o todo da narrativa escolhida para contar. A *storytelling* mobiliza, mexe com a emoção e pede reação, por isso entendemos que o envolvimento empírico dos alunos na apreensão da *storytelling* será muito valioso para o desenvolvimento da compreensão e formação leitora.

2.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: PRÁTICAS ATUAIS

Atrair a atenção do ouvinte ou interlocutor é e sempre foi o objetivo principal do contador, pois sem essa atenção sua existência perde o sentido. No entanto, diante da cultura visual que hoje vivemos, apenas atrair a atenção do ouvinte não é mais suficiente, é preciso envolver esse ouvinte, fazê-lo se movimentar e interagir com a história contada. Quando pensamos em contação de história, dois aspectos são fundamentais: os recursos e o espaço em que essa atividade se desenvolve.

A base da contação, enquanto expressão da linguagem, dá-se principalmente pela oralidade. Desde o surgimento dos primeiros contadores, era pela oralidade que passavam ensinamentos, histórias fantásticas, feitos heroicos e princípios culturais da época. Essas informações não se perdiam, pois eram repassadas de geração em geração. É claro que, ao utilizar a oralidade, o contador também fazia uso de todo um repertório de expressões corporais, entonação e mímicas para dar maior firmeza e veracidade a sua narrativa. Nesse período, os contadores de histórias, geralmente, eram homens de notável sabedoria, que reuniam um certo número de pessoas ao seu redor, em espaços ao ar livre, localizados em pequenas aldeias, povoados ou castelos.

A utilização de vários meios tem caracterizado a contação de histórias na atualidade, sejam eles digitais ou analógicos, modernos ou antigo. Muito se tem praticado narrativas, não só com grandes variedades de recursos, como também de plataformas midiáticas, como *sites*, *blogues*, *televisão*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *Picasa* e de dispositivos, como *computador*, *tablet*, *smartphone* e *iphone*, em que as histórias têm seu sentido ampliado, imprimindo, assim, um envolvimento muito maior de seus interlocutores. Os espaços onde ocorrem essas contações de histórias têm sido

os mais diversos, podendo ser espaços físicos, como: escolas, praças, feiras, salões de exposição, eventos; ou os ciberespaços, onde as contações são distribuídas em redes sociais.

Mesmo ausentes fisicamente, ou seja, sem o contato do narrador e do expectador, as pessoas são estimuladas a participar e interagir diante dos novos modelos de contação de histórias. Para isso, o contador precisa, antes de tudo, ser ouvido e suprir seu ouvinte com muita criatividade durante a sua contação, pois as histórias irão construir e solidificar os seus valores, sejam elas contadas por alguém próximo deles, através de um filme, de imagens como exposição de quadros ou fotografias, através de novelas, de livros, etc. Segundo Xavier (2015):

Histórias podem ser contadas em conversas pessoais, por escrito em meios impressos ou eletrônicos, através de peças teatrais, filmes, transmissões em telas de cinema, TV, computador, tablet, celular, ou qualquer outra capaz de nos mostrar imagens e sons. Histórias também são contadas através das artes plásticas, da música, dos enredos de escolas de samba, das celebrações populares e religiosas. [...] Histórias se valem de mitos e ritos, recheiam de significado os momentos marcantes de pessoas, grupos sociais, cidades e nações. Com storytelling, a velha estrutura do circo foi transformada em Cirque du Soleil. E as marcas que usamos no dia a dia se tornam parte do enredo de nossas vidas (XAVIER, 2015, p.62-63).

A leitura e o conhecimento dos mais variados recursos para desenvolver uma boa contação é fundamental àquele que se aventura nessa prática, pois não se trata apenas de ser ouvido, de ter a atenção do público. Ao contar uma história, o contador empresta um pouco de sua própria história, a fim de se fazer crer, de fazer com que sua narrativa seja abraçada, por mais absurda que possa parecer a ficção retratada. Nesse sentido, a escolha da história a ser contada precisa ter uma temática que faça relação com a realidade do ouvinte ou dos ouvintes, para que possa ter significado e provocar reflexões.

Dentro da escola e no seio da família, promover contação de história não tem lá grande prioridade no dia a dia da criança ou do adolescente, porém são inúmeros os *sites* e aplicativos, sem falar nos blogueiros ou influenciadores digitais, à disposição com os mais variados repertórios de contação de histórias, por meio de plataformas digitais, como: *Instagram*, *YouTube*, *TikTok* e *LinkedIn*. No entanto, nem todas as crianças ou adolescentes têm acesso a esses meios, por motivos vários, o que acaba por fazer dessa atividade um verdadeiro acontecimento quando ocorre. E realmente ocorre, nas feiras literárias, no dia das crianças ou outras ocasiões e espaços específicos.

O que queremos evidenciar é que as práticas de contação de histórias podem, na atualidade, até serem revestidas das melhores intenções e recursos, mas se não provocarem na criança ou em outro ouvinte qualquer, até mesmo no adulto, uma reflexão, o desenvolvimento da imaginação e o senso crítico, ela não cumpre o seu papel. Bom mesmo seria se as crianças de hoje tivessem a imaginação de Zezé, personagem da obra *O Meu pé de Laranja Lima* (1968), uma criança cheia de imaginação. Mas essa foi em uma outra época.

2.4 CULTURA DA CONVERGÊNCIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Estamos vivendo um momento singular na história da humanidade, em que poucos se dão conta de quão afetados são diariamente pela quantidade de informações que adentram aos nossos sentidos sem que as processemos. Os conteúdos estão em todo lugar, apresentados em várias mídias, sejam elas contemporâneas ou não, poucas ou muitas. Perto ou longe se fazem presentes para nos comunicar, nos informar. Dificilmente, o ser humano consegue viver hoje sem uso da tecnologia contemporânea, tudo, absolutamente tudo o que fazemos depende da tecnologia, da hora que acordamos, a hora que vamos dormir, precisamos dela. Essa relação de dependência para alguns é considerada um mal necessário. Para outros, no entanto, é condição de sobrevivência. E não estamos só falando dos aparelhos facilitadores da comunicação não, falamos de toda tecnologia que já invadiu a vida de qualquer cidadão em todo o planeta. Toda essa tecnologia, feita pelo homem e para o homem, imprime uma mudança nos paradigmas de todos os âmbitos do conhecimento. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000):

O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir adaptar-se e criar novos cenários (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p.68).

Como podemos observar, os autores fazem referência à necessidade do aprendizado contínuo, como condição para enfrentar as mudanças. O fato é que as práticas sociais foram se modificando, mas não com a mesma velocidade que a tecnologia. As pessoas tiveram que se adaptar com as novas técnicas de comunicação,

como as redes sociais, os *sites* de busca de informações, com pesquisa virtual, enfim, com a multimodalidade da linguagem presente nas novas mídias.

Essas novas mídias apresentam conteúdos diversos que podem ser únicos ou fazer parte complementar de uma outra já apresentada. Quando o conteúdo de uma mídia é parte de outra, temos o processo de transmídia, e isso ocorre nos conteúdos narrativos que são chamados Narrativas Transmímias ou Transmídia *Storytelling*, que nada mais são que a apresentação de narrativas distribuídas em várias mídias, em que cada uma contribui, de forma complementar, com o entendimento global da narrativa inicial. Esse processo de entender a contribuição de conteúdos distribuídos em várias mídias é o que Jenkins (2006) explica em sua obra “Convergence Culture”:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2009, p.29).

Em sua obra, o autor também explica que na convergência as novas mídias digitais (internet, computador, celular, televisão digital, jogos eletrônicos, etc.) irão interagir com as velhas mídias analógicas (jornal e revista impressa, rádio, televisão analógica, etc.). Mostra como essas convergências mudaram e mudarão nossas vidas nos forçando a reagir para entender a amplitude das informações, quando estamos diante delas. Ele destaca a relação entre três conceitos: convergência dos meios de comunicação, que corresponde ao controle da mídia pelo consumidor; cultura participativa, que representa o poder de dar sua opinião no conteúdo, o consumidor que era passivo passa a ser ativo; e inteligência coletiva, que se traduz em considerar que nenhuma pessoa detém o saber absoluto, sobre nenhum conteúdo, quando duas ou mais pessoas somam as informações que cada um tem sobre um mesmo conhecimento, tem-se a inteligência coletiva.

Em vista de tais postulados, acreditamos que os propósitos descritos poderiam ser aplicados em eventos de leitura numa ação pedagógica planejada com base interativa e colaborativa. Esses eventos poderiam ser Contações de Histórias por parte dos alunos do 2º ano inicial em outros ambientes além da sala de aula, na escola, e até fora dela.

A contação de história já é uma prática usual em muitas escolas, tanto públicas quanto particulares, mas, geralmente, essas histórias são contadas por adultos ou grupos de adultos que se enfeitam e tentam promover o “fantástico” e estimular a “fantasia” das crianças ouvintes passivos, que nem sempre gostam. Contam a história e depois vem aquela velha pergunta “Gostaram da história?” e mesmo aquele que nem ouviu direito responde “Sim!!”. Mesmo porque se responder “Não!”, não fará diferença. Afinal, a pessoa ou as pessoas foram até a sala apenas para contar a história, se entenderam ou não é problema da professora. Essa não é uma regra, pois sabemos que muitos trabalhos criativos e bastante significativos também são desenvolvidos por este Brasil a fora, mas esses são exceções.

Com base nas Narrativas Transmídias, a contação tomaria outro rumo, pois, além de fazer com que o aluno saia da posição de passivo, tanto o contador como o ouvinte, a partir dos preceitos da cultura participava, os alunos, no transcorrer das ações, somariam informações conforme suas habilidades cognitivas e seu contexto, promovendo a inteligência coletiva. Por fim e não menos importante, conforme a habilidade de cada um e os meios (mídias) disponíveis e já utilizadas por eles, poderia promover a convergência dos meios de comunicação antes, durante e depois da contação.

Essa convergência pode se dar não só por meio de mídias contemporâneas, como bem explica Henry Jenkins (2009), por isso os alunos podem dispor de mídias antigas, como gravador de voz portátil, fotos em binóculos confeccionados por eles, cartões temáticos, figurinhas para coleção, papel de carta sequenciado com parte da história, HQ's, etc. A forma como a convergência vai se dar dependerá de como os alunos irão elaborar os conteúdos contextualizados e que mídia irão escolher para distribuir. Aqui apresentamos apenas sugestões que podem ou não serem aderidas.

A convergência também pode acontecer por meio de outro evento de leitura o que pode ser uma releitura da contação realizada, como, por exemplo, a confecção de um convite para um ou dois pais ou responsável para participar de uma pequena entrevista sobre o tema de uma das obras sugeridas. Essas entrevistas podem ser transformadas em documentário e compartilhadas com a comunidade, por meio de reuniões comunitárias.

Uma contação pode iniciar com uma divulgação por meio de enquete, na qual as questões referenciando a história poderiam estar expostas em diversas plataformas midiática e também em cartazes espalhados por onde circulam os expectadores. Os

resultados poderiam servir de acréscimo na realização da contação por meio de desenhos ou de cenário com objetos concretos que foram introduzidos, a partir das respostas das enquetes.

Ao sugerir as ações acima, aproximamo-nos do que Jenkins (2009) discorre:

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009, p.30).

Muitos resumem a convergência à interação das novas mídias com as velhas mídias. Segundo Jenkins (2009), sim, esse é um dos aspectos da convergência, mas, além disso, as mídias se complementam à medida que surgem novas tecnologias. Essas tecnologias são consumidas e, a partir da curiosidade de querer saber mais sobre um filme, um show, uma narrativa ou outro produto informacional relacionados à comunicação, os consumidores tornam-se produtores, quando, através de comentários de um produto consumido, produzem uma carta, um boneco, uma paródia, um cartum, uma charge, entre outros. Daí, esses novos produtos que constituem parte do conteúdo passam a ser consumidos também, só que com conexão ao produto completo.

Enfim, todo esse processo de promoção da convergência pode ser elaborado e ocorrer dentro do âmbito educacional escolar. Vai depender do grau de envolvimento, de interação e de colaboração dos alunos e da comunidade. Dessa forma, o ensino da leitura nos moldes da cultura da convergência possibilita o desenvolvimento de inúmeras estratégias que farão o aluno se mobilizar dentro de seu universo, além de desafiar sua capacidade criativa, pois, segundo Jenkins (2009, p. 29-30), “a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e a fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos”.

3. ORALIDADE E MULTIMODALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS

O falar e o escrever são as duas formas de expressão mais importante da língua, assim como os principais meios de se comunicar com o outro. Sendo esses dois as vias para concretizar a comunicação nas diversas situações sociais ao longo da vida, seus aprendizados tornam-se fundamentais para o estabelecimento das relações entre as pessoas, principalmente, diante de uma sociedade multiletrada que hoje temos. Porém, como sabemos, a fala tem sua apreensão de forma mais espontânea e prática, enquanto a escrita requer todo um processo de escolarização e, também, de prática, para sua apreensão. Tal constatação é confirmada por Marcuschi (2010):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. [...] Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola (MARCUSCHI, 2010, p.18).

A prática oral da fala é mais que a pronúncia de palavras, refere-se a um conjunto de expressões construídos principalmente a partir da interação com o meio, por isso, é possível dizer que um bebê, desde seu nascimento, já se expressa oralmente, se tiver todas as suas capacidades físicas fonológicas saudáveis. É claro que o bebê não nasce falando, mas já emite desejos, incômodos, satisfação, fome, sono e outros sentimentos por meio da linguagem oral, no choro, no sorriso, no grito, enfim, a criança vai progressivamente apreendendo o universo discursivo nas interações junto a família e em outros contextos de produção oral. Diversos estudos afirmam que as interações sociais estabelecidas nos variados contextos em que a criança convive estão imbricadas com o seu desenvolvimento linguístico. Assim como é cada vez maior o número de pesquisas que afirmam a importância da apreensão da língua oral como motor propulsor para o aprendizado proficiente da leitura e da escrita. Nesse sentido, a escola deveria ser também o lugar onde a criança aprende a falar e a se expressar oralmente.

Muitas escolas exaltam a disciplina dos alunos traduzida no silêncio, na obediência de regras internas ou de instituições de normas reconhecidas, inclusive pelos pais dos educandos, como boas para educação e formação das crianças e adolescentes. No entanto, em alguns casos, essa aparente disciplina é, na verdade, um grande tolhimento da expressão individual e coletiva dos alunos, que já são silenciados em casa

por ausência familiares e distrações midiáticas no intuito de permanecerem quietas e caladas. Dessa forma, grande parte das crianças, da atual sociedade, está cada dia mais só, independente de sua situação social. A comunicação com outras crianças, em especial no âmbito escolar que deveria, no processo de socialização, estimular a conversa, o diálogo o conhecer o outro, considera mais adequado e fácil, que todas as criança fiquem quietas e calada. Esse quadro é mais evidente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em que se considera o controle da expressividade, muitas vezes, fundamental para a disciplina do grupo.

Diante de um quadro como esse, desenvolver a leitura no processo de alfabetização é missão quase impossível. Como fazer crianças se expressarem, se desde muito cedo fora dito que deveriam ficar em silêncio e apenas ouvir? Como cobrar respostas de crianças que aprenderam a ficar em silêncio em nome da disciplina? Como estimular as crianças a se movimentar, a pensar, se as mesmas já se encontram mergulhadas num universo de facilidades e praticidades valorizadas pelos adultos responsáveis por sua formação e desenvolvimento? Tirar as crianças desse mergulho profundo e fazê-las emergir para o desenvolvimento de suas habilidades e sentidos, que grande parte já possui, é fundamental para sua formação. E que outra forma temos de incentivar essas crianças, nessa fase da escolarização, se não colocando em evidência suas potencialidades comunicativas, estimulando sua capacidade cognitiva, por meio do desafio de se mostrar, de se expressar, através da linguagem que já apreendeu, a fala em sua modalidade oral?

3.1 ORALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS

A maioria das crianças, quando chegam à escola já sabem falar e se expressar oralmente, excetuando aquelas com algum problema físico ou neurológico, que as impede de se expressar por meio da língua oral ou da fala. Como essa afirmativa, a concepção de que a criança entra na escola apenas para aprender a ler e escrever prevalece na ideologia popular das mais diversas camadas sociais, e isso impede, muitas vezes, o desenvolvimentos de projetos de interação social, com base na oralidade, promotores do desenvolvimento sociolinguístico da criança. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001), de Língua Portuguesa, que se observa a preocupação com esse aspecto da língua:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (BRASIL, 2001. p. 48)

Atualmente, na BNCC (BRASIL, 2018), documento norteador das políticas pública e diretrizes pedagógicas em todo Brasil, a importância da oralidade é ainda maior, considerada fundamental para formação das crianças, a começar da primeira fase, na educação infantil, quando aborda no campo das experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, dentro do contexto das interações formais e informais vivenciadas pela criança. Já no ensino fundamental, na área de linguagem, componente língua portuguesa, o eixo da oralidade traz a seguinte orientação básica:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões lingüísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BNCC, 2018, p. 78,79) - (grifo do autor).

Como podemos observar, as orientações oficiais, em relação à oralidade, abrangem a realidade do contexto social no qual estão inseridas nossas crianças, com suas diversidades de textos e suportes de apresentação dos mesmos. Dessa maneira, entendemos que a oralidade precisa ser melhor trabalhada nas escolas, pois ela não representa só a fala, abrange também várias atitudes comportamentais que incidem diretamente na forma como a criança aprende e na forma como se compõe o discurso da criança.

Considerando que a criança passa mais tempo fora da escola e que o aprendizado oral, que já possui, reflete o contexto das interações comunicativas estabelecidas no âmbito familiar ou outros, é fundamental pensar em ações coletivas e colaborativas que possam desenvolver ainda mais esse aspecto da linguagem individual, articulada ao ensino da leitura e da escrita. Os estudos de Dolz (2016) nos dão uma referência significativa nessa direção, ao apresentar, em conferência, projetos e atividades para o

ensino do oral, valorizando a leitura expressiva e outros aspectos que envolvem a expressão oral. Ele aponta as quatro concepções do ensino do oral:

- Situação de comunicação (Pedagogia do oral, PERRENOUD, 1991)
 - Conversa telefônica para marcar uma consulta com o médico;
 - Improvisação teatral.
- O oral como ferramenta das aprendizagens (Turco et Plane, 1999; GARCIA DEBANC)
 - O oral na sala de aula;
 - Linguística interacionista.
- O oral como objeto de aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998)
 - Definir o que se pode ensinar: o oral como objeto de ensino estruturado;
 - O oral como domínio autônomo da didática do português.
- O oral nas regulações entre professores e alunos (NONNON, 1999)
 - Intervenções sobre os erros nas interações da aula (ensino explícito);
 - O oral como ferramenta e objeto. (DOLZ, 2016)

Nesse momento, o autor também faz referência aos dez mandamentos que ele e o estudioso Bernard Schneuwly elaboraram para o desenvolvimento do ensino do oral na escola. Acreditamos que, com as orientações dos estudos acima citados, é possível desenvolver ainda mais o potencial oral das crianças no ensino formal, promovendo atividades de leitura expressiva com narração de textos variados.

Os estudos sobre a oralidade na narrativas infantis ainda são incipientes, porém grande parte dos estudos da área linguística e da psicologia infantil sobre aprendizagem reconhecem que o linguagem oral representa uma base significativa para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como cita Souza, Sad e Thiengo, em estudo sobre a Teoria da Aprendizagem por Descoberta de Jerome S. Bruner (2015): sequências e do reforço.

A motivação, de acordo com a Teoria da Aprendizagem por Descoberta possui caráter intrínseco às crianças, e o professor tem por responsabilidade estimulá-la, visando a cultivar na criança a vontade de aprender. Nesse sentido, essa capacidade pode ser desenvolvida a partir da curiosidade, da competência e da reciprocidade. A organização de conteúdos tem papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança. A seleção dessa sequência influenciará diretamente na compreensão do estudante sobre determinado assunto. A Teoria da aprendizagem de Bruner ressalta que o desenvolvimento intelectual parte da codificação de informações e armazenamento na memória (enativa), passa pelo armazenamento visual na forma de imagens (icônica) até o armazenamento na forma de código ou símbolo (simbólica) (SOUZA, SAD e THIENGO, 2015, p.47) - (grifo dos autores).

A partir da motivação adequada proporcionada pelo professor em sala de aula, a criança pode desenvolver sua fala e ela mesma promover novos conhecimentos, a partir das interações construídas pela aprendizagem colaborativa. Segundo Vygotsky (2007, p.14), “a criança através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível”. Acreditamos que é justamente no ciclo de alfabetização que a criança amplia sua potencialidade comunicativa através da oralidade e, portanto, das suas narrativas, falando, escutando, lendo e escrevendo, embora com grau de eficiência diferentes.

3.2 A MULTIMODALIDADE NAS NARRATIVAS INFANTIS

Falar de multimodalidade na narrativa infantil é falar da riqueza da imaginação infantil, que, embora aparentemente adormecida em grande parte de nossas crianças, está apenas carente de estímulos para ser reativada e solta nas diversas criações que só os pequenos são capazes de produzir.

A multimodalidade, de acordo com o conceito literal, trata da “qualidade de multimodal, do que apresenta variados modos, feitios, aspectos, formas. Característica da comunicação que se efetiva simultaneamente por vários meios, formas (gesto e fala; escrita e leitura; imagem e texto etc.)”. A comunicação multimodal é aquela à qual somos expostos diariamente, que se configura na atual sociedade por meios de textos orais e escritos, com várias formas de linguagem e vários meios de exposição, que se efetiva principalmente pelos meios digitais e redes de computadores. Nos estudos de Roza e Menezes in Azevedo e Costa (2019), podemos verificar a ampliação do conceito de multimodalidade, como traço constitutivo dos gêneros:

A multimodalidade, portanto, é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em textos, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos. Nela, a representação e a comunicação são estruturadas por meio da multiplicidade de modos que, articulados, concorrem para a produção de significados. A base de sua constituição (fragmentação, seleção, variedade de estímulos) e, conseqüentemente, de sua compreensão leitora (leitura simultânea, associação, conexão) pressupõe os postulados defendidos pelo conexionismo, um paradigma da cognição (ROZA e MENEZES in AZEVEDO e COSTA, 2019, p. 123-124).

O conceito acima faz uma referência de extrema importância para a multimodalidade na narrativa infantil, que diz respeito a compreensão leitora, pois, a partir do momento que o aluno se utiliza de meios e formas para estruturar uma leitura que ele já realizou, ou que foi realizado pelo professor, e pretende contar para outros colegas, ele precisa acionar e articular uma grande variedade de conhecimentos linguísticos para entender a relação dos sentidos que extraiu de sua leitura, com outras formas de linguagens e de textos. Dessa maneira, precisa compreender o que leu ou o que ouviu alguém ler.

Essa mesma articulação se procede com as narrativas transmídias, de onde o contador de história se vale de vários meios e formas para apresentar um determinado conteúdo e se fazer entender, uma vez que esse é o propósito principal da contação de história nos moldes das narrativas transmídias.

Considerando as conexões que a leitura da narrativa pode fazer com outros textos e com outras artes, somada ao sentido extraído do texto pelo aluno, que se propõe a contar história, as possibilidades de utilizações da multimodalidade para apresentação da narrativa se ampliam e promovem uma busca necessária, para proceder e concluir a contação. Para Roza e Menezes in Azevedo e Costa (2019):

De acordo com o paradigma conexionista, isso é possível porque a rede neuronal onde está engramada a informação tende a refazer mais instantaneamente a conexão ao percorrer um caminho já conhecido. Logo, quanto mais o estudante estudar sobre um gênero e familiarizar-se com ele, mais facilmente desenvolverá a competência necessária para o processamento de sua leitura e análise, favorecendo a ampliação da aprendizagem, podendo tornar-se ele também produtor de conhecimento (ROZA e MENEZES in AZEVEDO e COSTA, 2019, p. 132).

Dessa forma, acreditamos que, quando os alunos participantes da proposta aqui apresentada procederem as contações com as narrativas transmídias, estarão promovendo a multimodalidade de suas narrativas, uma vez que a utilização dessa técnica propõe a ampliação da leitura por vários meio e modos, estabelecendo a conexão, não só no nível textual, mas também nas diversas formas de expressões artísticas e comunicativas.

4. METODOLOGIA

Este estudo teve como intenção mais ampla o desenvolvimento da leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização. Dessa forma, e reconhecendo nossos aprendizes em sua fase inicial no mundo letrado, todas as habilidades que aqui pontuamos, e até as que não citamos, e que se desenvolveram ao longo do processo, podem e devem ser consideradas fundamentais como base para formação de leitores realmente conscientes e críticos.

A pesquisa foi realizada com um grupo de 23 crianças, entre 7 a 10 anos, no entanto, mobilizou outras pessoas, uma vez que, no percurso das atividades, ocorreram inúmeras situações de comunicação necessárias, e que, inevitavelmente, pediram o envolvimento no todo e não apenas nas partes. Logo, a comunidade, em geral, também foi privilegiada com uma grande gama de conhecimentos ao interagirem com o grupo.

A abordagem metodológica ocorreu em etapas, distribuídas em diversas ações como: reuniões, diálogos em círculo, ensaios, oficinas, apresentações dramáticas, leituras compartilhadas, pesquisas em meios digitais, exposição visuais, jogos e competições, entre outras.

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa aqui desenvolvida tem como objeto de estudo o próprio local de trabalho do pesquisador, e, nesse caso, caracteriza-se como pesquisa-ação, de natureza científica qualitativa e propósito descritivo. Trata-se de um estudo de caráter interventivo e participativo, uma vez que serão analisados, empiricamente, dados relevantes para a solução de um problema coletivo, tendo como campo uma escola municipal de ensino infantil e fundamental, localizada na cidade de Bayeux, estado da Paraíba, em uma turma de 2º ano inicial do ensino fundamental, e, mais precisamente, último ano do ciclo de alfabetização, conforme instrução da BNCC (BRASIL, 2018) para essa fase do ensino escolar. A turma é constituída por 23 alunos, entre 7 a 10 anos, e estão inseridos no programa Mais Alfabetização, que representa um dos esforços do governo federal para alcançar os objetivos descritos na BNCC.

O modelo da pesquisa vem a contribuir muito para o desenvolvimento deste estudo, pois nos permite envolver e ser envolvido com todas as ações desencadeadas no decorrer do trabalho, e, dessa forma, provocar mudanças substanciais que incidirão no

alcance dos objetivos aqui propostos. Segundo Barbier (2004, p.32), “tanto para a pesquisa-ação quanto para a história de vida, trata-se de lançar um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade”. O autor também discorre sobre um aspecto relevante da pesquisa-ação, o que está diretamente relacionado ao nosso intuito, que é: servir de instrumento de mudança social, tendo em vista que “não se pode dissociar a produção do conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança” (BARBIER, 2004, p.53).

4.2 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Os procedimentos para realizar a intervenção seguiram oito etapas que foram desenvolvidas em sala de aula, na sala de informática, no pátio e em outros espaços do interior da escola. Essas etapas envolveram leituras reflexivas, diálogos para explicações, oficinas, leitura compartilhada e orientações para o desenvolvimento das contações de histórias, sendo a penúltima etapa reservada à realização da contação em si e em que o professor pesquisador não esteve presente, porém acompanhou tudo sem que os alunos soubessem, para que os mesmos pudessem desenvolver melhor seu protagonismo.

A intervenção teve início no dia 09 de setembro de 2019. Antes de iniciar as etapas, foi solicitada, junto à direção da escola, uma reunião com os alunos e com os pais ou responsáveis por cada aluno participante. Embora toda a escola já estivesse a par da pesquisa, consideramos fundamental a exposição geral da mesma, de tudo que seria desenvolvido, tanto dentro da escola, como em casa, junto à família, e esclarecendo, também, sobre a importância do tema que a norteia. Dessa forma, foi feita a exposição, em conversa descontraída, quando foram firmados pequenos acordos entre os pais e o professor-pesquisador, a fim de acompanhar os alunos nos relatos feitos em casa e na sala de aula, sobre a pesquisa, com o compromisso de ouvir as crianças e ensiná-las a ouvir.

Após a exposição, foram levantadas algumas questões pelo professor pesquisador, dirigidas aos alunos, a fim de inteirar-se sobre a convivência dos pequenos com os recursos de mídias digitais e suas experiências com contação de história. As questões foram feitas oralmente na presença dos pais e as respostas também. Vocês possuem *tablet*, celular ou *notebook*? Qual desses recursos vocês utilizam com mais

frequência? Para que vocês mais utilizam o celular ou *tablet*? Vocês costumam ouvir histórias contadas por alguém?

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, e confirmadas pelos pais/ou responsável, foi possível perceber que apenas um aluno não possuía nenhum dos recursos midiáticos, que dos recursos exemplificados o mais utilizado é o celular, que praticamente todos utilizam esse recurso exclusivamente para jogar e que a maioria só sabe sobre contação de história pelo professor, dentro do ambiente escolar.

1ª Etapa

Nesta primeira etapa, tendo em vista a questão maior que nos fez desenvolver tal estudo, que trata da leitura proficiente das crianças em processo de alfabetização, aqui relacionada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, localizada no município de Bayeux, foi realizado um pequeno questionário reflexivo escrito, a fim de identificar:

- I- Possíveis concepções de leitura dos mesmos;
- II- Familiaridade com textos narrativos;
- III- Os motivos utilizados para proceder leituras, dentro e fora da escola;
- IV- Habilidades com uso de mídias.

O questionário (Apêndice 1) constou de quatro questões objetivas com textos verbais e não verbais (imagens), em que os alunos teriam que fazer uma única opção entre três alternativas, conforme orientação e leitura do professor-pesquisador. Assim se procedeu, no dia 26 de setembro de 2019, em que o professor procedeu a leitura solicitando a ajuda dos alunos que já sabiam ler.

Os materiais utilizados foram: papel A4 xerografado e caneta esferográfica ou lápis grafite. O objetivo desse recurso foi apenas observar quais potencialidades e fragilidades da turma como um todo, para o desenvolvimento dos próximos passos, considerando os aspectos elencados. Foi reforçado, também, sobre a importância de contar em casa sobre essa etapa. O tempo utilizado para o desenvolvimento dessa etapa foi de 2h/a.

2ª Etapa

Foi promovido um momento de contação de história, de um dos livros paradidáticos que sempre estiveram dispostos na sala, desde o início do ano. Para proceder essa contação, o professor pesquisador expôs, oralmente, aos alunos, os objetivos daquela leitura, que eram: buscar entender melhor a obra por completo, não só sobre o que ela narrava, mas porque e para que narrava; compreender os sentidos que a narrativa despertava em cada um, à medida que liam e ouviam sobre ela; aperceber informações, principalmente as implícitas, traduzidas na utilização dos recursos visuais. Antes de começar a contação, o professor pesquisador selecionou seis dos livros, que se encontravam no cantinho da leitura, no interior da sala. Esses livros constituíam parte do acervo da escola, que não possuía biblioteca e nem sala de leitura. São livros paradidáticos indicados e fornecidos pelo PNLD (O Programa Nacional do Livro e do Material Didático) ou pelo, já finalizado, PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O professor pesquisador utilizou como critério para escolha dos seis livros as narrativas mais curtas, pois considerava mais adequada para despertar o interesse e a concentração da turma em geral. Os títulos dos respectivos livros foram transcritos no quadro branco (Fulustreca, O bode e a onça, A primavera da lagarta, A casa sonolenta, Só um minutinho, Lilás), (Anexo 1 a 6) e, à medida que as obras eram passadas nas mãos de cada aluno, eles escolhiam qual delas gostaria que fosse lido naquele momento, sem exceder mais que um minuto e meio, para que todos tivessem as oportunidades iguais. O professor pesquisador registrava a escolha de cada aluno ao lado dos respectivos títulos, no quadro branco. Dos 16 alunos presentes, apenas quatro escolheram um título diferente do preferido pela maioria. O livro escolhido foi: “Só um minutinho”, de Yuyi Morales (autora e ilustradora), tradução de Ana Maria Machado (Anexo 7), o qual faz parte do acervo do PNLD, obras complementares.

A leitura foi realizada em voz alta, iniciando com a apresentação do livro e seus principais produtores, de forma expressiva, pelo professor pesquisador. Para tanto, o professor se utilizou apenas do livro e de recursos expressivos, circulando pela sala entre os alunos, fazendo paradas para perceber a participação e a atenção dos alunos, e exibindo as partes ilustradas no decorrer da leitura, mesmo porque os alunos pediam para ver. Nesse dia, estavam presentes 16 alunos, e todos ouviram com bastante atenção a história.

Após a leitura, o professor pesquisador indagou: Por que eles escolheram aquele livro? Quem tinha escrito e ilustrado o livro? De que tratava a narrativa? Que assuntos tinham sido abordados na história? Com relação à escolha do livro, a maioria dos alunos escolheu pela capa, declarando que gostavam da imagem da caveira (“A caveira dá susto nos outros”), (Esse esqueleto é engraçado”), mesmo os que relacionaram as imagens com a leitura verbal, declararam que escolheram pela performance do esqueleto ao longo da narrativa. Outra razão para escolha foi o fato de não terem entendido direito o enredo da história, quando a mesma fora lida em outro momento e por outro professor. Com referência ao autor e ilustrador, apenas dois alunos responderam sobre o escritor e o ilustrador. Os que já sabiam, um pouco, da leitura verbal pediram o livro para poder responder, mas atribuíram a autoria à Ana Maria Machado, mesmo o professor pesquisador tendo explicado, na apresentação da obra, a diferença entre autor e tradutor, e sobre a importância de sabermos quem escreveu as histórias que lemos ou que leem para nós. No que se refere ao enredo da narrativa, todos responderam que “o esqueleto veio buscar a vovó Garocha e ela ia morrer, mas ela conseguiu enganar o esqueleto e ficar mais tempo viva”. Em relação aos assuntos abordados na história, para a grande parte dos alunos, o assunto que mais se destacou foi a ideia da morte traduzida na figura do esqueleto em todas as partes da história e em sua insistência em levar a Vovó Garocha.

A partir das respostas dos alunos, e de outras abordagens que a narrativa evidenciava, mas que não foram elencadas pelos alunos, o professor pesquisador preparou uma nova contação. Os alunos foram avisados, antecipadamente, que haveria uma nova contação e depois eles iriam comentar sobre a que mais gostou e em qual delas teriam entendido melhor a história. Nessa etapa, o principal intuito foi verificar a familiaridade dos alunos com narrativas curtas e a percepção na construção de sentido para entender, não só as partes da história, mas a narrativa como um todo. Aqui também lembramos ao aluno da importância de contar em casa sobre a vivência do dia na escola. Os recursos materiais foram apenas a obra já citada. Nessa etapa, foram utilizadas 4h/a, em um mesmo dia da semana.

3ª Etapa

A par das informações acumuladas nas duas etapas anteriores, o professor pesquisador procedeu a contação da mesma história, utilizando-se da narrativa

transmídia. Dessa forma, fez uso de vários aparatos. O primeiro passo foi chegar antes dos alunos e colar na porta da sala um cartaz com o título da obra e a figura de esqueletos de animais diversos colada no cartaz com o seguinte título “Expressões populares para dizer “morreu” e, logo abaixo, “bateu as botas”, seguida de várias linhas vazias, para que qualquer pessoa que quisesse poderia acrescentar outras expressões, pois fora disponibilizada uma mesa ao lado do cartaz com vários lápis, sugerindo seu uso para escrever no cartaz. Dentro da sala, ainda sem a presença dos alunos, foram afixados dois cartazes: um com a transcrição da letra da música “O relógio”, de Vinicius de Moraes, outro em formato de relógio de parede com a transcrição do poema “Relógio”, de Mário Quintana. Também foram montados data show, caixa de som e *notebook*.

Fora da sala, em espaço aberto, a professora pesquisadora elaborou uma “caça ao esqueleto”, com dez pistas (Apêndice 2), em que os grupos de alunos teriam que acertar para não serem pegos pelo esqueleto (que era só imaginário). O grupo que acertasse todas as pistas, teria conseguido enganar o esqueleto, assim como a vovó Garocha.

Assim que os alunos chegaram, ficaram surpresos com os cartazes, mas não fizeram questionamentos. O professor pesquisador orientou os alunos sobre como aconteceria a contação. Com base nos pressupostos da narrativa transmídia, na direção de transcender o sentido do texto, foram elencados três momentos para contação: a divulgação (o cartaz exposto na porta da sala e a caça ao esqueleto); a apresentação (a contação com o livro digitalizado, a música “O relógio”, de Vinicius de Moraes, a exposição dos cartazes no interior da sala, celular como despertador e o livro físico); a reflexão (jogo da memória “De quem é esse esqueleto?”). Nesses três momentos, a utilização das mídias deve ter o propósito maior de chamar a atenção do público-alvo, mas também, promover a conexão com a narrativa em questão. Após esse momento, os alunos, junto com o professor pesquisador e o auxílio do inspetor e da supervisora da escola, se dirigiram ao pátio dianteiro da escola, onde fora montado o percurso para o jogo “caça ao esqueleto”.

Foram formados os grupos, sendo quatro grupos com cinco alunos cada, pois nesse dia contamos com a presença de 20 alunos. Os grupos teriam dois minutos para encontrar e responder as dez pistas que estavam indicadas por cores e números, a cada cor correspondia um número, indicada em cartaz orientador na largada. Assim, o grupo não poderia sair da pista 1 para a pista 5, e sim realizar o percurso em ordem crescente.

Após essa ação, retornaríamos à sala para continuar a contação. A ação foi desenvolvida no pátio da entrada da escola. Esperávamos conseguir realizar tudo durante a tarde, ou seja, em quatro horas, porém não foi possível, devido a utilização do espaço por outras turmas e problemas com o data show, nesse dia. No entanto, no outro dia, demos continuidade.

No dia seguinte, esperamos todos os alunos chegarem para prosseguirmos a contação, que se deu desde a fixação do cartaz na porta da sala. Continuamos a contação apresentando aos alunos a música “O relógio”, cantando junto com eles. Antes mesmo de perguntarmos, um dos alunos percebeu que a letra da música estava transcrita num cartaz que fora colocado na sala. Prosseguimos, solicitando a um dos alunos que passasse as folhas do livro digitalizado com o comando do notebook. Todos permaneceram atentos, quando perceberam um toque de despertador, a contação foi então interrompida no momento em que o senhor esqueleto perguntava a Vovó Garocha se ela já estava pronta. Nesse momento, fez-se um silêncio rápido e perturbador. Os alunos não despregavam os olhos da imagem à medida que terminávamos a narrativa.

Terminada a contação, foi perguntado a toda turma se os cartazes e o que estava escrito neles tinham relação com a história. Responderam que sim, e sucederam comentários: “por que o relógio marca os minutinhos”, “marca a hora da gente morrer”, “não tem relógio na história, mas tem minutinho”, “por que o homem disse que o relógio é um bicho feroz...? na história só tem um gatinho...”. Depois desse último comentário, o gatinho tomou conta da falação geral da turma. Disseram que o gatinho, que na contação anterior tinha passado despercebido, agora era o guardião da vovó Garocha, pois seu olhar, em todos os momentos, dirigido para o Sr. Esqueleto, era de desconfiança. Contornado o tumulto, o professor pesquisador chamou a atenção dos alunos para que refletissem sobre as duas contações realizadas, para procederem a próxima etapa.

A história ainda teve seu reflexo, ou sua extensão, na brincadeira de jogo da memória (Anexo 8 a 19), elaborado pelo professor pesquisador, em que os alunos deveriam associar o esqueleto (estrutura óssea) de um determinado animal, ao verdadeiro animal. Dessa forma, foram elaborados treze jogos para os alunos jogarem em duplas e lembrarem um pouco dos comentários feitos durante o diálogo, após a contação. Esse jogo foi elaborado fora do tempo utilizado nessa etapa, antes da contação, como mais um recurso da narrativa transmídia. A reflexão ocorreu com o

auxílio do professor de educação física, dois dias após a contação, e em outros momentos, no decorrer das atividades escolares, mas sempre no interior da escola.

A intenção aqui foi envolver os alunos em uma maneira mais ampla de contar história e, conseqüentemente, promover uma experiência com outros aspectos da leitura, além da codificação. Essa etapa também serviu como norteadoras das contações que os alunos iriam proceder em outras turmas, para outros colegas. Para esse momento, foram necessários os seguintes recursos materiais: *notebook*, data show, acesso à internet, celular, cronômetro, papel ofício branco, cartolina dupla face cores diversas, caixa de som amplificada. Reforçando para os alunos que contassem em casa a vivência do dia. O tempo utilizado para o desenvolvimento de todas as ações dessa etapa foi de dois períodos da tarde em dias consecutivos, totalizando 8h/a.

4ª Etapa

Reunidos em círculo, foi estabelecido um diálogo em que ouvimos e comentamos as impressões das duas contações realizadas. O professor pesquisador levantou as seguintes questões para a turma: Qual das contações foi mais significativa? Em qual foi possível entender melhor as partes e o final da história? Que outros assuntos perceberam, presentes na história? Vocês perceberam que também participaram da história?

Os comentários foram unânimes, escolhendo a segunda contação como a mais significativa. Segundo os alunos, em relação ao entendimento da contação: conseguiram entender melhor a história, principalmente “os desenhos” (as ilustrações no livro digitalizado), porque “deu pra ver mais coisas que a gente não viu da outra vez”. Os outros assuntos que os alunos perceberam, segundo seus comentários, foram: “o amor da vovó Garocha com os netos” (proteção da família), “vovó Garocha não teve nem um pouquinho de medo do Sr. Esqueleto” (a questão do medo atrelado a figura do esqueleto como a figura da morte), “a presença do gatinho vigiando o Sr. Esqueleto e protegendo a Vovó Garocha” (a importância do animal de estimação).

O professor pesquisador também questionou os discentes sobre como eles teriam entendido a forma como foi contada a história, ou seja, se eles teriam percebido a relação da história, ou parte dela, com as mídias utilizadas (música, imagens, poema, jogos), enfim, se perceberam que fizeram parte da história, não apenas como consumidores, mas construtores. A maioria respondeu positivamente, comentando que a

parte mais interessante e difícil foi o jogo “caça ao esqueleto”, pois ficaram com medo, sentindo como se o Sr. Esqueleto tivesse realmente entre eles naquele momento, além disso, o medo aumentava, pois os colegas demoravam a responder quando encontravam as pistas. Seguindo essa linha, os alunos foram orientados a refletir sobre as maneiras e os recursos de mídias que gostariam de utilizar quando fossem realizar a contação, para os outros colegas ou familiares, que estudam em outras salas.

O desenvolvimento dessa etapa teve como principal objetivo estimular a percepção dos alunos para a expansão da leitura evidenciando os sentidos que podem estar incluído em uma história, dependendo da forma como se lê, e que cada um vai ter sua impressão, mesmo que dela se sobressaia um assunto central. Aqui também reforçamos a importância da contação com a utilização das narrativas transmídias, pois o interesse das crianças foi estimulado e proporcionou uma grande interação entre todos os participantes. Aqui também foi reforçado que os alunos contassem em casa o que tinham aprendido naquela tarde. Para fluência dessa etapa, foram necessários 4h/a, ocorrida num mesmo dia.

5ª Etapa

Nesta etapa, o professor pesquisador reuniu a turma, em dia que não ocorreu nenhuma ausência, ou seja, todos os alunos participantes estavam presentes, para explicar sobre a realização dos eventos de leitura que gostaria de promover junto com eles. Esses eventos iriam ocorrer com contações de histórias, em que eles, os alunos, seriam os contadores. Aqui também o professor pesquisador lembrou aos alunos o exemplo da segunda contação que ele havia realizado, a cujo modelo os alunos poderiam seguir ou criar outras opções para contar a história para os outros colegas, em outras turmas da escola e no mesmo horário deles.

Para iniciar os trabalhos, foram formados os grupos de contadores. As equipes seriam formadas pelo professor pesquisador. Assim, foram formados quatro grupos, sendo: três grupos com 6 alunos cada, e um grupo com 5 alunos. Cada grupo recebeu uma caixa junto com uma quantidade de materiais, igual para cada grupo, contendo papéis variados, lápis de cor, canetas hidrator, pincéis permanentes, tinta guache, cola, fita adesiva, tesoura sem ponta, massa de modelar, giz de cera, além de papel decorativo para personalizar a caixa. Para decorar a caixa os alunos foram orientados a personalizar sem utilizar qualquer expressão escrita apenas os papéis, desenhos ou colagem.

No intuito de incentivar e orientar os alunos para contação com narrativa transmídia, foram realizadas três oficinas: uma sobre os conceitos básicos das HQ's e os recursos expressivos visuais dos balões; uma sobre expressão facial, corporal e mímica; uma sobre o uso das ferramentas digitais (celular, *tablete*, *notebook*, Datashow, etc.) e confecção de objetos variados. Essas oficinas além de orientar como usar as mídias, também iriam auxiliar os alunos: na confecção de objetos, na disposição dos materiais de acordo com os espaços e com o público-alvo e estimular a colaboração do grupo e entre os grupos.

Na primeira oficina, o tema foi história em quadrinhos e os recursos expressivos dos desenhos dos balões e nos balões. Organizados em quatro grupos, os alunos receberam um gibi (um por grupo), de personagens diferentes e histórias variadas. Em seguida, foi oportunizado um tempo de 15 minutos para que cada grupo lesse, de forma compartilhada, o gibi entregue. O professor pesquisador orientou que a leitura fosse feita, principalmente, nos desenhos dos balões e das palavras destacadas fora deles, observando seu tamanho, seu formato e sua cor.

O professor pesquisador, por meio de diálogo e exposição oral e escrita, explicou os conceitos e o significado do uso de cada recurso visual típico das histórias em quadrinho, como: os tipos de balões e seus significados, as expressões de dor e xingamento, os recursos visuais usados nas sequências de um quadrinho para outro. Enquanto explicava, o professor solicitava que os alunos localizassem no gibi entregue ao grupo o que ele estava explicando.

Para colocar a teoria em prática, foi realizado um desafio. Cada grupo deveria transcrever uma parte da história do gibi recebido, que tivesse: um balão de diálogo, um balão com expressão de medo, um balão com expressão de susto ou grito e uma expressão de xingamento. As partes transcritas não precisariam estar em sequência ou na mesma página, porém a cada transcrição deveria ser registrada a página de onde foi retirada. Um grupo faria a avaliação do outro registrando se o desafio tinha sido cumprido ou não. Em seguida, o registro era entregue ao professor pesquisador. O objetivo dessa oficina foi desenvolver a habilidade de traços e linhas em desenhos, tendo como base os recursos visuais das histórias em quadrinhos, recursos esses que poderiam ser utilizados na apresentação com a narrativa transmídia da história escolhida.

A segunda oficina foi sobre expressão facial e mímicas, onde os alunos, após explicação e orientação, teriam que contar um trecho de uma narrativa utilizando-se

desses recursos para se fazerem entender. O professor pesquisador iniciou a explicação, com o trecho da história que já havia contado, “Só um Minutinho”, lendo em voz alta e fazendo expressões faciais e corporais que estavam relacionadas ao trecho lido. Logo em seguida, o professor solicitou que os alunos identificassem que parte, da mesma história, se referia as mímicas que ele estava fazendo.

Para mostrar que haviam entendido sobre o tema dessa oficina, foi entregue a cada grupo dois títulos: um de um filme infantil e outro de uma história infantil. Os títulos eram textos conhecidos dos alunos, a exemplo de: o filme *Tartarugas Ninjas*, a história *Os três porquinhos*. Cada grupo deveria apresentar, com mímicas e expressões faciais e corporais, os títulos recebidos, sem pronunciar nenhum som. Outro grupo deveria acertar a que título se referia cada apresentação. O professor pesquisador iria observar se as apresentações estavam condizentes com os títulos recebidos. Assim, a atividade foi desenvolvida, numa divertida competição onde todos ganharam. Aqui, a orientação foi de utilizar esses recursos no momento da apresentação da história para outros colegas, de forma que pudessem entender os sentimentos envolvidos na narrativa.

A terceira oficina foi sobre o uso das ferramentas digitais (celular, *tablete*, *notebook*, *Datashow*, etc.) e confecção de objetos e de personagens a partir de dobradura, massa de modelar, argila, tecidos e tintas. Para isso, o professor pesquisador realizou demonstrações com os recursos digitais citados, além de os utilizar para pesquisa de tutoriais, na plataforma *youtube*, sobre a confecção de objetos e de personagens com os materiais descritos. À medida que assistiam, cada grupo de aluno, de posse de sua caixa de materiais, tentou construir objetos e personagens. O objetivo dessa oficina foi mostrar para cada aluno como eles poderiam utilizar esses recursos como ferramenta para ampliar a leitura da história que iria apresentar, fazendo pesquisas relacionadas, como uma música, um poema, uma imagem, um vídeo, entre outros que pudessem ser utilizados durante a contação com narrativa transmídia. Além disso, poderiam utilizar os objetos confeccionados na montagem de um quadro ou maquete que tivesse relação com a história escolhida. Fazer as crianças entenderem que as ferramentas digitais têm utilidades para além de jogos é fundamental para que esses recursos auxiliem no aprendizado, e não sirvam apenas para distração.

Encerradas as oficinas, foram expostas as orientações gerais do evento e a escolha da história de cada grupo. Com relação às orientações gerais, o professor pesquisador expôs as possíveis turmas onde cada grupos poderia se apresentar, ficando

a escolha do espaço a critério de cada grupo, do acordo com o professor da turma expectadora e levando em consideração os recursos transmídia que fossem usar. A escolha da história se deu entre os componentes de cada grupo, quando o professor pesquisador disponibilizou, durante uma hora, seis livros para cada grupo, em que só poderiam escolher um. Assim foi feito. Cada grupo escolheu o livro com a história que queria contar. A partir das obras escolhidas, o professor pesquisador apresentou oralmente o resumo de cada obra.

Com a história escolhida, um dos componentes de cada grupo contou a história, sem a utilização dos recursos transmidiáticos, para toda turma. Essa ação teve uma configuração de *feedback*, porque todas as histórias escolhidas já haviam sido contadas em outros momentos anteriores à intervenção, o que propiciou uma participação e uma interação maior de toda turma. À medida que os grupos interagiam sobre sua história, o professor pesquisador sugeriu que cada grupo dividisse a contação em três momentos: a divulgação, a exposição e a reflexão. A divulgação consistiria em utilizar uma ou mais mídias para divulgar a história ou sua temática principal. A exposição seria a contação em si, utilizando no mínimos três mídias, pelo menos uma digital, todas convergindo para a completude da narrativa. A reflexão seria traduzida na extensão da história através de distribuição de jogos, quebra-cabeça, desafios com materiais concretos, enquetes e outros, todos relacionados à história ou parte dela. Um aspecto muito importante e relevante, devido ao público-alvo, era que todos esses momentos acontecessem em curto espaço de tempo, ou seja, no mesmo turno, mais com diferentes visibilidades. Para isso, era fundamental que tudo fosse preparado e pensado antes. Com essas considerações, o professor pesquisador indicou a turma que cada grupo iria contar a história escolhida.

Os recursos materiais aqui utilizados foram os mais diversos, entre papeis de vários tipos e cores, tintas, massa de modelar, materiais pedagógicos em geral, além de equipamentos como: *Datashow*, *notebook*, caixa de som, celular, *tablete*, microfone.

A essa etapa foram agregados vários objetivos de aprendizagem, porém os dois principais objetivos, que estão diretamente ligados à nossa proposta e ao objetivo principal, são: promover a interação entre os alunos no sentido de desenvolver o que Jenkins (2009) atribui como cultura participativa; estimular o protagonismo para prática cidadã. Para tanto, foram utilizadas, nessa etapa, quatro períodos da tarde, de quatro horas cada um, em dias alternados, totalizando 20h/a.

6ª Etapa

Munidos da obra, da turma e do local para suas respectivas apresentações, cada grupo começou a estudar e a discutir sobre suas opções e ideias para a realização da contação com os recursos transmidiáticos. Esclarecemos aqui que a escolha da turma expectadora ocorreu em comum acordo com cada grupo contador e a professora responsável pela turma. Dessa forma, a professora responsável pela turma expectadora fora avisada antecipadamente como se daria a contação, para que os alunos expectadores pudessem participar e interagir com cada abordagem. Outra informação de extrema importância foi o fato de todos os grupos decidirem realizar a primeira parte da história, a divulgação, no intervalo das turmas expectadoras, uma vez que elas tinham intervalos em horário anterior aos das turmas do ensino fundamental. Assim, o grupo contador da história poderia interagir com seus ouvintes desenvolvendo a atividade com maiores possibilidade de êxito.

Nessa etapa, professor pesquisador orientou a todos sobre a importância de delegar responsabilidade para cada componente do grupo, explicando o papel de cada um na conclusão da contação, pois ao potencial individual tinha que ser somado o potencial coletivo e vice-versa. Assim, foram promovidos momentos para ensaios e confecção de materiais a serem utilizados na contação. Esses momentos foram realizados durante o horário normal de aula, em que o professor pesquisador, junto com o auxiliar de sala, determinou dois tempos de quarenta e cinco minutos, para cada grupo dividido em dois espaços: a sala de aula e a sala de informática. Enquanto dois grupos trabalhavam com confecção de materiais, os outros dois ensaiavam a dicção e a abordagem oral da narrativa, sempre sob a orientação do professor pesquisador. Durante os ensaios e confecção de materiais, também eram realizadas pesquisas em celular, *notebook* e *tablet*, tanto pelo professor pesquisador, à medida que orientava os grupos, quanto pelos alunos, em busca de meios relacionados aos temas abordados na história que iriam contar.

A distribuição de papéis e tarefas de cada componente do grupo e a forma como cada história iria ser contada, foi registrada por escrito, em formulário (Apêndice 3 a 6) cedido pela escola e adaptado e preenchido pelo professor pesquisador para esse fim. O registro inicial foi feito por um dos componentes do grupo, depois de tomadas todas as decisões em grupo. Depois, o professor pesquisador transcreveu para facilitar a

consulta, no mesmo, à medida que as ações eram executadas. Os nomes dos alunos nesses registros foram preservados, atribuindo-lhe letras do alfabeto como identificador.

Nessa etapa, os objetivos foram: incentivar o protagonismo dos leitores na promoção de eventos de leitura; magnificar os momentos de leitura para que sejam significativos; estimular a criatividade na confecção de materiais relacionados à história a ser contada; possibilitar a troca de saberes entre os componentes do grupo para promoção da inteligência coletiva; combinar o potencial oral de cada aluno com possibilidades comunicativas reais, criadas a partir da narrativa escolhida. Foram utilizadas dezesseis aulas de 45 minutos cada, oito para cada dois grupo, em dias alternados durante três semanas consecutivas.

7ª Etapa

Nessa etapa, foram colocadas em prática alguns dos princípios da narrativa transmídia, que são: transcender à narrativa, ampliar a leitura, revelar a história em várias mídias por meio de um trabalho colaborativo, compartilhando informações e interagindo com o meio social e cultural. Com isso, as contações se deram em três abordagens, mais precisamente no que já citamos como: divulgação, apresentação e reflexão. O professor pesquisador avisou, antecipadamente, à turma expectadora e a todo corpo docente sobre os acontecimentos, pois, nessas atividades, os alunos não foram acompanhados pelo professor, apenas auxiliados na preparação do ambiente (montagens de equipamentos), no figurino de personagens, e decoração do espaço onde se deu a contação. As contações de história ocorreram em dias diferentes e o professor pesquisador acompanhou, a distância, o protagonismo dos alunos, que, nessa etapa, era fundamental. No entanto, para saber mais sobre o desempenho dos grupos, bem como a compreensão da história pela turma expectadora, o professor pesquisador elaborou uma pequena ficha informativa (Apêndice 7). Essa ficha deveria ser preenchida por cada professor responsável pela turma expectadora, após aplicação da reflexão da história, e devolvida ao professor pesquisador.

A primeira contação foi da narrativa “Rinocerontes não Comem Panquecas”, (Anexo 20). A divulgação foi feita por meio de enquetes elaboradas em três cartazes interativos, distribuídos em locais onde a turma expectadora teria o intervalo, portanto, com visibilidade. Cada cartaz representava uma enquete relacionada à história escolhida, com espaço para uma resposta simples. As enquetes registradas em cartaz

foram: “Um rinoceronte cabe num sofá da sua casa, sim ou não?”; “Rinocerontes gostam de panquecas, sim ou não?”; “Se você encontrasse um rinoceronte perdido como levaria ele de volta ao seu habitat, de avião, de navio ou de carro?”. Nessa última enquete, foram dadas três opções, registradas na forma escrita e por meio de figuras de meios de transportes. Logo abaixo das palavras *sim* e *não* havia espaços para marcação das respostas, assim como ao lado dos nomes e figuras dos meios de transportes. Nessa ação, os alunos contadores ficaram misturados aos alunos expectadores para: incentivar a participação, realizar a leitura das enquetes e ajudar o registro das respostas. Mas nada de revelar ainda a história. Esses cartazes foram elaborados durante o tempo dedicado aos ensaios, na etapa anterior, pelos alunos sob a orientação do professor pesquisador.

A apresentação da contação em si, ocorreu na sala da turma infantil IV, conforme escolha do grupo e solicitação da professora da turma expectadora. Foram utilizados dramatização da narrativa, livro digitalizado, música instrumental (tema da Pantera Cor de Rosa), cenário temático e livro físico. O tema principal da narrativa circundava em torno da importância de ouvir as crianças, de acreditar no que as crianças falam, de valorizar a imaginação da criança, enfim, da atenção dos pais com os filhos dentro do ambiente familiar.

Para a reflexão, foi elaborado um quebra-cabeça, com a figura de dois dos personagens da história, o rinoceronte e o urso cor-de-rosa que aparece no final. Esse recurso foi elaborado pelo grupo contador durante os ensaios, e foi entregue à professora da sala expectadora, após a contação, para serem distribuídos com os alunos utilizando livre critério.

A segunda contação foi realizada na turma do infantil V, com a narrativa “A Caixa Maluca”, (Anexo 21). A temática dessa narrativa era a curiosidade, a surpresa e o merecimento. Uma caixa cai no meio da mata e todos os animais que ali se encontram querem a caixa para si, gerando uma grande confusão.

Para divulgar a história, o grupo utilizou uma caixa de tamanho médio e enfeitou tal qual a caixa representada na ilustração do livro. Durante o intervalo da turma V, deixou-a bem no meio do pátio toda fechada. Dentro dessa caixa havia um despertador fazendo muito barulho. Quando estivesse bem perto de terminar o intervalo, iria começar a tocar. Além disso, a caixa estava presa a um fio de nylon transparente, quando alguma criança chegava bem perto da caixa e tentava abrir, um componente do grupo puxava o fio, fazendo a caixa se mover. A ideia do grupo era mexer com a

curiosidade dos pequenos observadores, e deixá-los cheios de dúvidas. Nesse momento, o grupo acompanhou os expectadores de longe e de forma bem discreta.

Para A apresentação da contação em si, escolheram o espaço da sala, que fora decorado e montado com auxílio de outros grupos e do professor pesquisador. Foram utilizadas tirinhas com personagens da história e reprodução de suas falas, decoração do ambiente, dramatização, mímica, livro digitalizado e exposição de máscaras de todos animais da história.

Na parte de reflexão da narrativa, foram confeccionadas caixinhas-surpresa, com uma linda surpresa (adesivos de animais e mini animais) dentro. O grupo contador, explicou à professora que o aluno só poderia ficar com a surpresa se abrisse a caixa sem rasgar ou danificar o encaixe. Assim, cada aluno teria que controlar sua curiosidade para merecer a surpresa. As caixas foram coladas com fita adesiva embaixo da cadeira de cada aluno, no outro dia antes deles entrarem na sala. Essa ação foi, antecipadamente, combinada com a professora da turma, a direção, a supervisão da escola e com os pais dos alunos contadores. As caixinhas foram confeccionadas durante os ensaios, a partir de tutorial pesquisado e escolhido pelo grupo.

A terceira história a ser contada foi “Cadê meu Travesseiro”, (Anexo 22). O grupo escolheu o espaço fora da sala de aula, pois os outros grupos já haviam colocado esse ponto como uma dificuldade, por isso escolheram o pátio de recreação. A turma que iria assistir era a turma do 1º ano, isso também foi outro motivo para a escolha do espaço, pois era a turma mais numerosa. Essa narrativa teve traços diferentes das demais, por ser toda em verso e bem mais longa. Mais do que nas outras, os contadores teriam que prestar muita atenção à fala da personagem narradora, para poder representar as suas falas, já que optaram por dramatização. A narrativa trata da busca por um objeto, o travesseiro, que uma criança acha que perdeu e nessa busca sua imaginação fará uma viagem por lugares e personagens do folclore brasileiro, dos contos de fadas e das cantigas de roda.

A Divulgação foi feita por meio de uma maquete, elaborada pelo grupo de alunos, representando a cama de Isadora (personagem/narradora da história), onde haveria um travesseiro, bem diferente, que mudava de forma a todo instante: uma hora era uma pipoca, outra, um algodão doce, outra uma bucha e, às vezes, estava sem travesseiro. Quem mudava os travesseiros eram os alunos do grupo, principalmente, durante o intervalo em que a turma ficava brincando por perto. A maquete foi colocada próximo à sala dos expectadores para chamar atenção e provocar reações.

A contação em si foi realizada no pátio maior de recreação. Foram dispostas trinta cadeira de plástico, em frente ao palco improvisado, com tatames e tapetes. Na parede, por traz do palco, foi projetado o livro digitalizado, sem interferir na dramatização, pois a projeção ficou acima dos alunos participantes da dramatização. Então foram utilizados os seguintes recursos: dramatização, com todos os personagens representando suas respectivas falas; decoração representando o quarto de Isadora; livro físico; livro digitalizado; músicas (cantigas de roda presentes na história).

A reflexão da história se deu no outro dia, pois, após o término da apresentação, o público foi convidado a participar de um jogo que iria acontecer no mesmo horário e local. E assim aconteceu. O jogo consistia em apresentações por meio de mímicas, representando personagens e cantigas da narrativa, em que o público teria que adivinhar quem era o personagem ou a cantiga representada pela mímica. Nesse momento, o professor da turma expectadora ficou no meio da plateia, com microfone, recebendo as resposta e também mantendo a ordem para que todos pudessem participar. Quem acertasse recebia um mini travesseiro recheado de algodão doce ou pipoca, que fora confeccionado pelo grupo, utilizando pequenos sacos plástico, papel camurça (cores variadas) e cola.

A quarta e última história também foi apresentada fora da sala de aula, no pátio menor, mas de fácil acesso para turma do infantil V, pois nesse período a escola possui duas turmas do infantil V. A narrativa escolhida foi “Sete Camundongos cegos”, (Anexo 23). A narrativa, constituída de uma fábula com final moralizador, tratava sobre a importância de conhecer o todo e não apenas as partes daquilo que ainda não conhecemos.

A divulgação escolhida foi uma espécie de *hashtag* sobre a identificação de um animal, a partir de imagem (colagem de figura) de uma parte do corpo do mesmo e, logo abaixo, três opções através da linguagem visual (figuras dos animais). Como, por exemplo: tinha a figura de um par de orelhas, e logo abaixo três animais que poderia ter aquele tipo de orelha. O aluno expectador deveria marcar a figura do animal ao qual a parte fazia referência. Essa *hashtag* foi exposta em cartaz, que foi elaborado pelo grupo de contadores, com orientação do professor pesquisador, e foi afixado, diretamente, na porta da sala da turma do infantil V. Porém, antes de fixar o cartaz, o grupo se apresentou à turma expectadora e explicou sobre a *hashtag*, e como cada um poderia participar. No entanto, não deram nenhuma introdução da história, apenas avisaram que iriam contar uma história e o cartaz tinha relação com ela.

A contação em si foi realizada por meio do livro físico, livro digitalizado, jogo de quebra-cabeça, marionetes e objetos variados. O espaço foi organizado de forma que a turma expectadora pudesse acompanhar a narrativa e os movimentos que se sucediam em relação às marionetes e ao quebra-cabeça gigante espalhado no chão.

A reflexão foi feita por meio do jogo das combinações, em que havia cinco combinações de dias da semana com as cores dos ratinhos. Esse jogo foi elaborado pelo grupo contador, que confeccionou as marionetes dos sete camundongos, conforme a cor descrita na narrativa. Os dias da semana foram escritos em letras bastão maiúsculas, em pedaços (meio ofício) de cartolina dupla face de cores variadas. Ao jogador, era exposta uma das combinações por um minuto e depois essa combinação ficava oculta e ele tinha que combinar os sete ratinhos, de acordo com suas cores, com os dias da semana, exatamente como estava na combinação exposta a ele. Esse jogo foi executado pelos alunos contadores juntos com os alunos expectadores, durante o intervalo, e deixado na sala, com a professora da turma expectadora, para que a mesma pudesse aplicar a seu critério.

Essa etapa teve como principal objetivo a aplicação dos conhecimentos linguísticos adquiridos pelos alunos participantes, nos encontros, com rodas de diálogos, reuniões, oficinas, pesquisas, ensaios e todas orientações ao longo da pesquisa. Outros objetivos específicos também foram agregados a essa etapa, não só pela dinâmica de trabalhar com narrativas transmídias, como pelo fato de mobilizar grande quantidade de pessoas em atos comunicativos diretos e indiretos. Assim, entre esses objetivos específicos, temos: estimular a habilidade associativa dos alunos para que os mesmos pudessem compreender a importância de cada parte da história para a construção do todo; incentivar todas as formas de leitura dentro do atual contexto social; aproximar os alunos de textos literários variados; orientar a utilização dos recursos digitais em benefício da aprendizagem; desenvolver a habilidade comunicativa individual e coletiva dos alunos participantes; fortalecer a expressão oral com atitudes positivas e firmeza do falar.

Aqui lembramos que o uso das mídias (meios) foi decidido dentro de cada grupo, e o professor pesquisador apenas orientou como poderiam ser desenvolvidas, sem interferir nas escolhas, pois, como já citamos, essas escolhas foram originadas dos sentidos que os alunos contadores deram à leitura da narrativa.

Para tanto, nessa etapa foram disponibilizados três tempos de quarenta e cinco minutos para cada grupo. Esse tempo poderia ser utilizado no mesmo dia ou em dias

diferentes, desde que previamente acordado com as partes envolvidas. Foi o caso do grupo da terceira contação, que utilizou parte do seu tempo no dia consecutivo ao dia da apresentação da história. Assim, foram necessárias para execução dessa etapa, um total de 12h/a.

8º Etapa

Depois de toda profusão de experiências da etapa anterior, era hora de saber as impressões dos alunos executores sobre a vivência. De posse dos formulários de execução das contações de cada grupo e das fichas de avaliação, já preenchidas e entregues pelos professores das turmas expectadoras (Apêndice 8), o professor pesquisador promoveu um diálogo em círculo com toda a turma a fim de colher, observar e analisar os aspectos positivos e negativos da realização dos eventos.

O professor iniciou o diálogo parabenizando a todos e segredando que nenhum deles ainda sabia a quantidade de coisas que haviam aprendido no transcorrer de toda a pesquisa. Mas, a partir daquele momento, saberiam e ainda iriam descobrir muito mais, e iriam aprender a valorizar o aprendido como fonte para novas buscas de conhecimentos. Então, o professor fez uma rápida retrospectiva de tudo que havia acontecido, desde o início da pesquisa, para que os alunos pudessem se perceber como parte de um projeto, que teve como principal finalidade auxiliá-los no processo de aprendizagem, não só de ler, mas de viver dentro de suas realidades.

Para organizar as falas e dar oportunidade a todos em seus relatos, o professor pesquisador concedeu a cada aluno cinco minutos para que pudessem fazer um resumo de suas impressões como participante, revelando o que gostou e o que não gostou. À medida que falavam, o professor pesquisador fazia as observações necessárias, às vezes para esclarecer alguma dúvida, às vezes para desfazer algum mal-entendido entre alguns alunos. Os relatos foram fundamentais para a análise dos resultados que se seguirão.

O objetivo dessa etapa foi observar, a partir dos relatos dos alunos, se ocorreram avanços na aprendizagem da leitura e de outros aspectos que envolvem a alfabetização na perspectiva dos mutiletramentos.

Para realização dessa etapa, foram utilizadas 4h/a consecutivas, no mesmo período do dia.

4.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Partindo do objetivo maior proposto neste estudo, que foi desenvolver a leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização, empenhamo-nos em observar cada detalhe no que se refere à ação dos executores ou produtores, e a reação dos consumidores ou expectadores, tendo em vista que a principal premissa na prática da narrativa transmídia é o envolvimento, o engajamento dos participantes sejam eles produtores ou consumidores.

Na 1ª etapa, em que foi aplicado um questionário de sondagem, verificamos, com relação à primeira questão, com a qual objetivamos perceber se os alunos considerariam o texto verbal ou o texto visual como possibilidades de leitura, foi possível destacar, a partir das respostas da maioria dos alunos, que os dois textos foram considerados. Dessa forma, julgamos como uma grande potencialidade da turma, uma vez que mostra uma proximidade com a concepção de leitura que aqui contemplamos, ou seja, uma leitura além da palavra, do escrito, que considera o leitor e o contexto em que se dá a leitura.

Na questão segunda, que diz respeito à familiaridade com textos narrativos e suas características, as respostas também evidenciaram que a turma já tinha uma certa noção sobre alguns aspectos da estrutura narrativa, isto evidenciado na maioria das respostas. Essas respostas, embora possibilitadas pela leitura compartilhada, foi possível pela extração do sentido dado ao trecho lido, o que culminou na facilidade de identificar personagem, narrador, tempo e espaço.

A terceira questão, relacionada à motivação para proceder leitura tanto na escola como em casa, a grande maioria se sente motivada quando precisa entender o uso de mídias digitais quando estão jogando e ainda acrescentaram: “quando tem um livro com figuras para gente cortar ou pintar”. Nessa questão, percebemos que o interesse das crianças se pauta, não só na leitura verbal, mas também nos desafios que o livro, enquanto objeto, pode oferecer para elas. O que nos leva a refletir sobre o limite da ludicidade das estratégias de leitura, caso contrário o foco passa a ser o brincar e não o ler, o refletir.

Em relação à habilidade com uso de mídias, expresso na quarta questão, quase todos responderam que fazem uso mais frequente dos recursos digitais, celular ou computador, para se comunicar. Aqui também foi demonstrado o potencial da turma pelo vínculo com os recursos midiáticos, embora os objetivos para seu uso acabem

restringindo a capacidade que tal recurso tem a oferecer para novos aprendizados, quando a criança não é orientada para utilização na busca de novos conhecimentos.

Na 2ª etapa, em que foi realizada a contação pelo professor pesquisador, sem a utilização dos recursos da narrativa transmídia, verificamos que, a partir dos objetivos expostos, para essa leitura, foram reveladas novas percepções, traduzidas nas inferências e nos comentários feitos pelos alunos, comentários esses feitos a partir da indagação do professor sobre que outros assuntos a narrativa abordava, logo após a contação, tais como: “o esqueleto acabou amigo da Vovó Garocha”; “a Vovó Garocha queria deixar os netos tudo de barriga cheia”; “é muita comida que a Vovó Garocha fez, por isso o Esqueleto estava nervoso”; “esse Sr. Esqueleto não parece ser do mal”. Também foi possível observarmos o interesse e a participação dos alunos, na direção da compreensão leitora. Um exemplo foi que, na narrativa, em nenhum momento há referência vocabular à morte ou a morrer, no entanto, todos os alunos depreenderam sobre esse tema, citando exemplos e vivências, expondo um sentido que se revelou em um significado comum a muitos.

Assim, acreditamos que os objetivos destacados para essa etapa foram exitosos, uma vez que foram evidenciadas a relação da narrativa e dos recursos visuais do livro com o conhecimento cognitivo de cada um que ali se expressou. Apesar da leitura desenvolvida, não ter se utilizado da transmídia *storytelling*, realizar em contação, já revelou um novo olhar para o texto e proporcionou uma nova experiência para as crianças, principalmente por possibilitar que expressassem suas próprias impressões. Ouvir o que a criança tem a dizer sobre uma determinada leitura é muito importante, pois essa atitude estimula sua percepção, sua oralidade, sua curiosidade e sua desenvoltura expressiva como um todo. Além disso, aqui, o desenvolvimento dessas habilidades já preparava o caminho para expressão oral, a qual eles iriam se utilizar para poder fazer suas contações à narrativa transmídia, afinal, tratamos de exposição e como cita Gomes-Santos (2012, p. 21): “Quando expomos sobre um determinado assunto, atuamos sobre um repertório de conhecimentos organizados em textos que circulam em suportes diversos na diferentes mídias de comunicação”.

A 3ª etapa, uma das mais surpreendentes, trouxe muitos aprendizados para todos os envolvidos, pela dinâmica em que se deu a ação. A realização da história com narrativa transmídia foi instigante porque não envolveu apenas o público-alvo (turma 2º ano), mas toda a escola, principalmente a parte da divulgação, em que as pessoas atribuíram expressões populares para a morte, no cartaz que foi colocado ao lado da

sala. Outra parte que mobilizou bastante os alunos foi a caça ao esqueleto, pois eles se envolveram tanto a ponto de realmente sentirem medo de serem pegos pelo Sr. Esqueleto, que, na verdade, era imaginário. Quando a contação começou, o livro digitalizado, projetado no quadro branco, chamou bastante atenção deles, e ficaram tentando imitar as poses do Sr. Esqueleto e suas expressões faciais. Ao longo da narrativa, o que chamou atenção mesmo foi o gato, que nem tinha sido percebido na outra contação, porém a projeção do livro digitalizado o revelou como o personagem principal da trama. De acordo com os comentários dos alunos, ele, o gato, se comportou como o guardião da Vovó Garocha: “o gato está vigiando o Sr. Esqueleto, olha o olhar desconfiado dele”. A reflexão foi feita com a distribuição e aplicação de jogo da memória “De quem é o esqueleto?”, em que, a partir de um esqueleto, o jogador teria que encontrar o animal correspondente ao mesmo esqueleto. No início, todos pensaram que iria ser muito fácil, quando se depararam com figuras de esqueletos muito parecidas, e logo perceberam que encontrar o animal correspondente não era tão lógico como alguns consideraram.

Todos os instrumentos utilizados antes, durante e depois da narrativa, tiveram a participação ativa dos alunos, assim como também foram identificadas as relações, de cada parte, com a história como um todo, pois, segundo Campalans, Renó e Gosciola (2014, p. 9), “está implícito que as partes da história de um projeto baseado em narrativa transmídia estão ativamente ligadas por pertencerem originalmente a uma única história”. Dessa forma, procuramos proceder, realizando a divulgação com o cartaz interativo, colocado na parede ao lado da sala do 2º ano, e o jogo “caça ao esqueleto”, realizado fora da sala. A apresentação da contação da história, com o livro digitalizado, música, poemas em cartaz e despertador no celular, ampliou a leitura e a interação dos alunos com o texto. Por fim, houve reflexão com a distribuição do jogo da memória “De quem o esqueleto?”, no qual os alunos jogaram em duplas.

De acordo com a participação dos alunos e da própria comunidade escolar, percebemos que o objetivo proposto nessa etapa foi alcançado, pois várias foram as reações diante de cada ação desenvolvida, demonstrando um envolvimento realmente efetivo. É dessa participação que justamente nascem a colaboração e a inteligência coletiva, efetivando a aprendizagem da criança na direção de sua formação como leitor proficiente.

O diálogo realizado na 4ª etapa, junto com os alunos participantes, quando foram comparadas as duas formas de contação da mesma história (Só Um Minutinho),

se revelou um momento de grandes descobertas, não só sobre o texto, como também sobre as formas como uma mesma história pode ser contada. A escolha pela segunda forma da contação foi atribuída aos vários recursos utilizados, e, principalmente, à movimentação proporcionada. “Parecia que a gente tava dentro da história”, foi a fala de um aluno ao se referir ao momento da caça ao esqueleto, durante a divulgação, na segunda contação. A utilização da transmídia *storytelling*, de fato, provoca essa sensação de fazer o espectador reagir, interagir com os conteúdos expostos a ele. Segundo Campalans et al (2014, p.11), “o jogo entre as narrativas, ou as partes da história, deve despertar a curiosidade do seu público em saber maiores detalhes da história principal. Essa é basicamente a grande diferença entre a narrativa transmídia e qualquer outra forma de contar histórias”.

O propósito inicial de comparar as duas formas de contar uma mesma história foi o de proporcionar uma ampliação da leitura e uma exploração do texto pelos alunos, ouvindo-os e respeitando o sentido que cada um trazia para história ou parte dela. Essa etapa também oportunizou aos alunos trocarem ideias, colaborarem uns com os outros, para alcançar um objetivo comum e compreenderem que uma história, ou mesmo um texto, pode ter vários sentidos. Observamos que, embora grande parte dos comentários tenham sido feitos a partir de indagações do professor pesquisador, os alunos mostraram-se envolvidos, e todos falaram, até os que tinham alto índice de falta, os que quase não participavam, os que estavam sempre cabisbaixo, até esses, participaram fazendo inferências e dando opiniões.

A 5ª etapa foi a hora de se preparar, de aprender a aprender e foi também a mais longa, porque foram desenvolvidas muitas ações que desencadearam outras ações. Ao explicar sobre os eventos de leituras, os procedimentos e as sequências das ações, foi possível perceber que os alunos estavam ansiosos e não falavam em outra coisa, tanto dentro da escola, como em casa. Alguns pais chegaram a perguntar, quando iam deixar os filhos, por que todos os dias as crianças chegavam com perguntas em casa.

Durante a escolha da história a ser contada, ocorreram algumas divergências, mas verificamos o poder de persuasão de alguns alunos desenvolvendo argumentos e sua capacidade cognitiva para convencer os outros. Na leitura da obra escolhida por cada grupo, foi percebida uma certa distração, causada, talvez, pela atração dos materiais que iriam manipular, pois também já estavam dispostos para os grupos naquele momento. Porém, com a orientação do professor pesquisador, explicando a

importância da compreensão da história a ser contada, por todos os componentes do grupo, essa dificuldade foi superada.

As oficinas foram de extrema importância para estabelecer a organização do grupo, saber as habilidades que cada um tinha e a delegação de atribuições, a partir da história escolhida. Portanto, foi possível constatar que, à medida que iam aprendendo, alguns já faziam anotações, construíam instrumentos a serem possíveis de utilizar na contação e preparavam materiais relacionados a suas narrativas. Nessa busca e construção de instrumentos para proceder a contação, foi gratificante perceber que a leitura estava sempre presente, fosse na pesquisa virtual, fosse na releitura de trecho, quando um repetia para o outro palavras não entendidas. Em certo momento, durante uma das oficinas, um aluno chegou para o professor pesquisador e disse: “Olha, professor, meu colega já sabe ler, ele conseguiu ler toda parte dele sem eu ajudar”, chamando a atenção do professor para uma constatação deles, entre eles.

Ao realizar a primeira contação da história escolhida, os grupos tornaram-se mais unidos e conscientes da atividade que iriam desenvolver. Cada componente, de cada grupo, fez questão de conhecer a obra e fazer perguntas sobre ela, com atenção especial na parte ilustrativa e nas personagens, até mesmo pelos alunos que não sabiam, ainda, decodificar a parte escrita. Salientamos que, no desenvolvimento dessa etapa, percebemos o comportamento audacioso e protagonista dos alunos, no sentido de não terem mais vergonha de perguntar, de errar, de dar sugestão, mesmo que parecesse absurda, como transformar uma prancha de surf numa cama, e de buscar solução para as dificuldades que surgiam. Nesse ritmo, a compreensão dos procedimentos para contação com divulgação, apresentação (contação em si) e reflexão, transcorreu com tranquilidade e participação ativa de todos os alunos.

A 6ª etapa se configurou como etapa de aprender a fazer, pois era preciso trabalhar a oralidade da leitura com suas nuances, para uma boa apresentação e entendimento do público, assim como era preciso preparar, buscar, procurar, adquirir os materiais e instrumentos a serem utilizados em cada apresentação.

Não foi fácil fazer com que cada aluno entendesse que não era só contar a história como ela estava escrita no livro, que o discurso a ser empregado revelaria como eles haviam entendido a narrativa e como eles iriam passar para os outros, que aquele processo de leitura também era uma forma de se comunicar. O professor pesquisador, nesse sentido, lembrava aos alunos o que eles tinham aprendido na oficina de expressão oral, como o jeito de falar que influencia no entender de quem ouve, lembrando a cada

um quem seria os seus interlocutores, de modo que foram aprimorando a forma como poderiam se fazer entender, aumentando o tom da voz, colocando firmeza nas colocações, enfim, dando voz a narrativa e seus personagens.

A cada ensaio, o foco sempre era a distribuição da história nas mídias já escolhidas, ou seja, proceder a narrativa transmídia da história, para isso os alunos tinham que mergulhar fundo, buscar mídias que tivessem relação com a história, como fizeram quando escolheram a música tema da Pantera Cor de Rosa para simular o movimento do Rinoceronte, ao roubar e comer panquecas. Nesse aspecto, os alunos foram bastante criativos, embora, na elaboração de materiais concretos (cartazes, maquetes, marionetes, etc.), tenham desenvolvido mais esforço que desenvolvido habilidades. Nos ensaios para efetivar a contação, obedecendo a sequência escolhida, o espaço e o tempo de cada narrativa, foram constantes as divergências de opiniões sobre quem iria fazer cada ação. Nesse momento, o professor pesquisador esclareceu que todas as ações deveriam ter a colaboração de todos, independente se estavam presentes ou não, ou seja, mesmo que o aluno não quisesse participar ativamente da ação, ele poderia contribuir para sua construção. Então, eles entenderam e esse obstáculo foi superado.

A 7ª etapa foi a hora de expor e se expor. As contações transcorreram conforme dia e horário marcados, nas turmas definidas antecipadamente e nos espaços combinados e autorizados junto à comunidade escolar. O professor pesquisador, nessa etapa, acompanhou o grupo de contadores na exposição da história, na fase da divulgação e na fase da reflexão. Antes da apresentação, os alunos foram preparados na sala de aula com a colaboração do restante dos colegas. Era preciso que os alunos ficassem à vontade para desenvolverem tudo que haviam proposto para aquele momento, por isso o professor pesquisador não acompanhou os grupos na fase da contação em si.

Durante as divulgações feitas por cada grupo de contadores, observamos que, apesar de não terem passado por tal experiência antes, os alunos se comportaram com muita organização, procederam com tranquilidade e antecipação, embora fosse evidente a ansiedade por reação à mensagem utilizada. A cada abordagem, todos os componentes do grupo faziam um rodízio, indo de dois ou três, ao local onde fora realizada a divulgação e observavam se os expectadores estavam reagindo como eles esperavam. Na primeira divulgação, com as enquetes em cartazes, os alunos contadores acompanharam alguns expectadores auxiliando na leitura das enquetes e ajudando-os a

responder. O mesmo se deu com as demais histórias, cada um se utilizando das ferramentas escolhidas, para divulgar a história que iriam contar. O professor pesquisador acompanhou os alunos em alguns desses momentos. Foi visível a reação dos pequenos ante as abordagens feitas por cada grupo. Todos ficavam curiosos e surpresos ao se depararem com objetos inusitados no pátio, na sala ou nos corredores. E essa era realmente a intenção: chamar a atenção, pedir uma reação, uma resposta. Quase todos interagiram respondendo, mexendo, trocando de lugar, enfim, reagindo a ação pensada pelo grupo de contadores para divulgar a história, previamente comunicada à professora da sala. Foi uma experiência muito gratificante, por ter de fato mobilizado muitas pessoas, além da turma expectadora.

No momento da contação, os recursos escolhidos foram utilizados com distribuição espacial adequada à turma. De acordo com as informações passadas pelos professores de cada turma expectadora, tanto oralmente, quanto através das fichas, por escrito, os alunos se apresentaram muito bem. Embora ainda tímidos, interagiram com os expectadores e responderam as questões sobre a história e seus personagens. Aludiram também sobre os recursos, dizendo que os alunos expectadores ficaram mais atentos aos movimentos dos contadores. Então, quando os contadores se aproximavam ou se referiam a algum recurso, ao longo da contação, a atenção dos pequenos era voltada para o mesmo, logo, houve aproveitamento de todos os recursos que foram utilizados.

Em relação à fase da reflexão, consideramos adequados os instrumentos utilizados para extensão das histórias, principalmente porque houve participação ativa dos ouvintes. Além disso, os jogos e estratégias elaboradas por cada grupo continuaram sendo usados em momentos diversos, entre alunos contadores e alunos expectadores, o que expandiu a leitura e os sentidos dados a ela, pois estava na origem do instrumento reflexivo, provocando interações e novos conhecimentos a medida que eram utilizados.

A 8ª e última etapa, que consistiu em diálogo com a turma sobre a intervenção e tudo que foi realizado, teve a participação de quase todos, pois neste dia faltaram cinco alunos. A partir das guias de cada grupo com os procedimentos utilizados em cada história, bem como as fichas avaliativas entregues pelos professores das turmas ouvintes com o parecer das apresentações, o professor pesquisador parabenizou a todos os grupos pela realização dos eventos e solicitou que cada grupo elencassem, oralmente, quais as dificuldades que enfrentaram no desenvolvimento do evento desde as oficinas.

Os comentários foram os mais diversos, porém, a fim de trazer para discussão, o professor pesquisador considerou os comentários que se repetiram, e que, durante o diálogo, os alunos também concordaram serem os mais relevantes. São eles: o tempo para observar os expectadores na fase da divulgação foi muito curto; os colegas falaram muito baixo na fase da exposição da história; os ouvintes não prestaram atenção à imagem do livro digital.

Em relação ao tempo curto para divulgação, admitimos que realmente foi pouco e que os expectadores tiveram pouco tempo para, a partir da interação, refletirem sobre a relação da divulgação com a história que iriam ouvir, bem como os componentes do grupo para realizarem a divulgação. Acreditamos que, se tivéssemos realizado a divulgação durante o período completo da tarde, na hora da exposição poderia haver mais interação por parte dos ouvintes e o aproveitamento melhor da mensagem passada nesse momento do evento. Essa também foi a opinião dos alunos, ao fazermos esse comentário sobre essa dificuldade.

Com relação à expressão oral dos componentes do grupo, observamos que esse aspecto foi incansavelmente trabalhado durante os ensaios. No entanto, entendemos que uma prática oral, para alguns que passam grande parte do tempo em silêncio, não seria, a primeira vez, efetivada com clareza, pois a timidez ainda persiste. Em todos os grupos havia um ou dois alunos com esta dificuldade, porém, como já reiteramos, era possível que isso acontecesse diante da exposição a que foram submetidos.

Referente à recepção do recurso, livro digitalizado, verificamos que a expectativa dos grupos contadores era de que os ouvintes tivessem a mesma reação que eles tiveram durante a exposição realizada pelo professor pesquisador. Nesse momento, lembramos aos alunos que, ao optarem por utilizar a dramatização, com recursos visuais movimentando-se pela sala, era realmente previsível que a atenção dos pequenos ouvintes se voltasse a isso. Outra razão para a desatenção dos ouvintes ante o recurso citado também pode ser justificada pela questão da nitidez da imagem, que, dependendo da iluminação da sala, pode ter ficado pouco visível.

Explicada essa parte das principais dificuldades enfrentadas durante a intervenção, solicitamos aos alunos que comentassem sobre qual era o principal objetivo do projeto e o que aprenderam durante o desenvolvimento de todas as ações. Aqui também os comentários foram os mais diversos, mas, como nas dificuldades, atentamos aos mais constantes, nas declarações orais dos alunos, os quais transcrevemos alguns, primeiro em relação ao objetivo do projeto: “Pra gente entender o que a gente

ler”; “Aprender a compreender o que a gente ler”; Foi pra gente aprender mais a ler”; “Foi pra gente contar história de artista”; “Foi pra gente aprender as histórias direito, que a gente ler”. Quanto ao que aprenderam, assim declararam: “A gente aprendeu a falar e a perguntar”; “A gente aprendeu a ajudar os outros”; “Eu aprendi a mexer no computador”; “Acho que a gente aprendeu a contar história mesmo que nem todo mundo escute”; “A gente aprendeu a não ter vergonha de errar”.

De acordo com tais declarações, concluímos que, no tocante ao objetivo do projeto, das cinco declarações elencadas, três se coadunam com a concepção de leitura que aqui abraçamos. Uma leitura na perspectiva sociocognitiva que considera não só a decodificação que o aprendiz processa, mas tudo que resulta de sua relação com o texto, com os objetivos propostos para leitura. Quando os alunos fazem referência a entender o que leem, compreender o que leem e aprender direito o que leem, lembramos o que Solé (1998, p. 22) menciona sobre os objetivos da leitura: “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”. Assim, concebemos nesse estudo os objetivos de acordo com o potencial cognitivo dos envolvidos no projeto, e consciente também de suas fragilidades. Na perspectiva dos multiletramentos, verificamos que as interações que procederam no desenvolvimento das ações, em que os alunos buscavam associar a leitura da narrativa a uma música, a um desenho animado, a um jogo, a um gesto e a outras linguagem além da escrita, resultou em uma apresentação multimodal da contação, propiciando ao que se refere Rojo & Moura (2012, p.39) como: “uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.”. À medida que pesquisavam outras formas de significar o sentido encontrado na narrativa, faziam conexões com o contexto e a cultura dos expectadores, na qual, também, estavam inseridos. Consequentemente, desenvolviam novas habilidades, adquiriam novos conhecimentos e faziam descobertas, como, por exemplo, quando um dos alunos, que se considerava o mais habilidoso com as mídias digitais, fez a declaração de ter aprendido a usar o computador, e outros colegas também confirmaram tal declaração. Com relação a esse aprendizado, colocamos a seguinte observação: grande parte das crianças dessa faixa etária costuma utilizar os recursos midiáticos apenas para jogos, limitando assim a exploração desses equipamentos e a manipulação para outros fins, como a pesquisa, o conhecimento, a solução de problemas simples e cotidianos.

Com relação à segunda indagação, sobre o que eles teriam aprendido, avaliamos, de acordo com as declarações registradas acima, embora nenhuma faça referência ao “aprender a ler”, segundo a concepção da leitura linear de texto, acreditamos que todos os aprendizados elencados constituem-se bases na direção de uma formação leitora proficiente, uma vez que, quando o aluno descreve aprendizados relacionados à promoção do sentido realizado por ele, à mobilização, à escolha e à busca, inevitavelmente, está procedendo leituras. Uma leitura concebida a partir das relações sociais já estabelecidas e outras que se estabeleceram à medida que desenvolviam a contação por meio da transmídia *storytelling*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as grandes dificuldades por que tem passado a educação brasileira, principalmente no que tange ao que devemos ou não ensinar a nossas crianças, que estão constantemente expostas aos mais diversos conteúdos informativos, buscamos, com a nossa proposta, mobilizar esses pequenos aprendizes, no sentido de fazê-los se beneficiarem das habilidades que já possuem, com o manejo das tecnologias de informação e de comunicação, disponíveis aos mesmos, na direção de sua formação leitora.

As facilidades de ter todas as informações de que precisamos a nossas mãos diminuem, e continuam extraindo, de cada ser humano, a capacidade de proceder, de imaginar, de se deslocar, de nos movimentarmos. No filme “Wall-e” de Andrew Stanton e Jim Morris (2008), essa condição humana fica bem evidente, na parte que expõe os seres humanos, sobreviventes, totalmente dependentes da máquina, com dificuldades de mobilização, imensamente gordos. Apesar de ser retratado em animação, é uma cena assustadora, que remete ao poder persuasivo da máquina sobre os humanos.

Precisamos ficar atento a isso, precisamos ativar nossa imaginação, e agora, mais que nunca, nossos filtros, para processarmos todas estas informações. Nossas crianças e adolescentes já se encontram imersas nessas práticas das facilidades, creditando todas as respostas ao *Google*, seguindo a lei do menor esforço e ficando cada vez mais dependente da máquina. É claro que esses instrumentos são facilitadores no processo ensino-aprendizagem, principalmente trazendo grandes modificações na maneira como realizávamos leituras, no entanto, não podemos nos tornar dependentes deles.

A leitura, enquanto processo de construção de novos conhecimentos, precisa fazer sentidos para aqueles que estão iniciando seu aprendizado da língua, em todas as suas formas. As crianças carecem de entender que, além do que já sabem, falar, ouvir, enxergar, digitar, é preciso saber o que fazer com o que ela lê, que entendimento ela pode depreender de uma leitura, tendo em vista seu contexto, sua autoria, sua finalidade.

Inferimos que o ensino da leitura nas escolas precisa de envolvimento, compromisso com a formação das crianças e adolescentes, e precisa, principalmente, considerar o real contexto social que hoje se configura. Fazer conexões com o que a criança sabe, com o que ela pode e deve aprender, é um dos primeiros passos. Isso pode ser desenvolvido com atividades de leitura que tragam para dentro da escola a realidade

de fora (simulações de situações comunicativas, palestras, feiras, declamação, telejornais, programas de rádio, peças de teatro, cinema), articuladas com toda a escola, como princípio norteador de todas as demais atividades.

Nossas crianças precisam ter uma boa base em sua iniciação escolar para poder desenvolver seus aprendizados nas próximas etapas pelas quais terão que passar. O aprendizado da leitura, nessa direção, é fundamental. O caminho para aprender a ler é um caminho que precisa ser trilhado com a mediação do outro, juntos, em ações que vão deprender esforços, coragem para errar, para refazer o percurso. A criança, em processo de alfabetização, precisa ser ouvida e aprender a escutar para poder ir percebendo a importância da leitura para sua vida. Uma proposta que as faça perceber que aquilo que aprendem tem uma função, que podem construir novos aprendizados e ajudar outros a também aprender, pode ser o que precisávamos para estimular essa criança que tanto carece de ser ouvida, que traz tanto para expressar, mas que tantas vezes é tolhida por ser considerada, por muitos, apenas aprendiz.

Portanto acreditamos que quanto mais contato a criança que está aprendendo a ler e escrever tiver com situações e eventos de leitura, mais ela vai expandir seu aprendizado da língua que já faz uso. E uma dessas propostas é a contação de história que aqui apresentamos, utilizando a técnica das narrativas transmídias. A *Storytelling* é grandiosa, tem muita gente ainda aprendendo a proceder nesse campo, mas seus resultados são também grandiosos. Por isso, acreditamos que, por meio deste trabalho e sua adequada aplicação, poderemos alcançar grandes resultados para ter uma alfabetização de resultados, que realmente prepare o aluno no desenvolver da leitura proficiente, que hoje se exige na prática social dos letramentos e dos multiletramentos.

Contar e ouvir história é um exercício necessário às relações humanas, ela, a contação de história, alimenta nossa alma, faz carinho, bem de leve, no nosso subconsciente. Não são apenas as crianças que precisam e gostam de ouvir uma boa contação, os adultos também, pois são as crianças crescidas, e muitas vezes perdidas, dentro desse ser que parou de imaginar.

Desenvolver o presente estudo foi um enorme desafio, pois não tem sido fácil ajudar nossos alunos a encontrar sentido dentro da realidade que hoje temos. O contato direto com as crianças, observando seu empenho em realizar tarefas, em colaborar uns com os outros, foi uma oportunidade ímpar de, juntos com eles, poder aplicar os aprendizados adquiridos ao longo da pesquisa e em todas orientações e reflexões dentro do PROFLETRAS.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3ª ed. Vol. 2. Brasília, 2001.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAMPALANAS, Carolina, RENÓ, Denis, GOSCIOLA, Vicente. **Narrativas Transmídias**. Entre teorias y prácticas. Barcelona: UOC, 2014.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FISHER, Steven R. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução: Susana L. de Alexandria. -2ª ed.- São Paulo: Aleph, 2009.

JOUVE, Vicent. **A Leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspecto cognitivo da leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, Tradução: Carlos Irineu da Costa, 2004.

MAFRA, Jason Ferreira (Trad. E Org.). **Jean Ovide Decroly**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José Manuel, MASETTO, T. Marcos, BEHRENS, Aparecida Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

PALACIOS, Fernando, TERENCE, Martha. **O guia completo do STORYTELLING**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROZA, Edleide Santos, MENEZES, Ângela Maria de Araújo in AZEVEDO, Izabel Cristina Michelan de, COSTA, Renata Ferreira (Orgs.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHNEUWLY, Bernanrd; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisas X proposta**. 2ª ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autentica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling 6ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA, Maria Alice Ferreira de, SAD, Ligia Arantes, THIENGO, Edmar Reis. **Aprendizagem em diferentes perspectivas: uma introdução**. Vitória-ES: Ifes, 2015.

VASCONCELO, José Mauro de. **O Meu Pé de laranja Lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

VYGOTSKY, S. Lev (Org). **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap. 1 e 2.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

XAVIER, Adilson. **Storytelling: histórias que deixam marcas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

WEBGRAFIA

https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf
Acesso em 27/09/219 e 18/03/2020

<https://pedagogiaaopedaleta.com/a-crianca-e-a-construcao-da-leitura-e-escrita/> Acesso em 03/03/2019

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 20/08/2019

<https://novaescola.org.br/conteudo/957/delia-lerner-e-preciso-dar-sentido-a-leitura>
Acesso em 05/08/2019

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf> Acesso em 17/11/2018

<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0865-1.pdf> Acesso em 13/12/2019

http://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212_salto_ple.pdf#page=12
Acesso em 20/12/2019

<https://www.estantevirtual.com.br/livros/yuyi-morales/so-um-minutinho/3401425136>
Acesso em 18/02/2020

<https://www3.livrariacultura.com.br/sete-camundongos-cegos-11037645/p> Acesso em 18/02/2020

<https://pt.slideshare.net/marieliadavid/histria-a-caixa-maluca> Acesso em 18/02/2020

<https://www.amazon.com.br/Rinocerontes-comem-panquecas-Sarah-Ogilvie/dp/8577531384> Acesso em 18/02/2020

<https://pt.slideshare.net/neudabmf/cad-meu-travesseiro-livro> Acesso em 18/02/2020

<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PP-A-import%C3%A2ncia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1> Acesso em 15/02/2020 e 27/04/2020

[https://www.dicio.com.br/multimodalidade/#:~:text=Significado%20de%20Multimodalidade,imagem%20e%20texto%20etc.\).](https://www.dicio.com.br/multimodalidade/#:~:text=Significado%20de%20Multimodalidade,imagem%20e%20texto%20etc.).) Acesso em 27/04/2020

<https://www.youtube.com/watch?v=06bOrtJXI6M> Acesso em 15/05/2020

<https://www.youtube.com/watch?v=RgEL5ScQ5mc> Acesso em 15/05/2020

<https://www.dicio.com.br/multimodalidade/> Acesso em 15/05/2020

<https://br.pinterest.com/search/pins/?q=pin%20a%20casa%20sonolenta&r/> Acesso em 24/04/2020

<https://www.amazon.com.br/Fulustreca-Luiz-Raul-Machado> Acesso em 24/04/2020

<https://www.amazon.com.br/Bode-On%C3%A7a-Jos%C3%A9-Santos/dp/8581812996>
Acesso em 24/04/2020

<https://www.amazon.com.br/Primavera-Lagarta-Ruth-Rocha/dp/8516065332> Acesso em 24/04/2020

<https://milc.net.br/2016/08/lilás-uma-menina-diferente-livro-de-mary-e-whitcomb/>
Acesso em 24/04/2020

<https://www.estantevirtual.com.br/livros/yuyi-morales/so-um-minutinho/3401425136>
Acesso em 24/04/2020

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de sondagem

E. M. E. F. _____

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR PESQUISADOR(A): LÚCIA DE FÁTIMA ALVES

ALUNO: _____

2º ANO _____ TURMA “B” _____ DATA ____/____/____

QUESTIONÁRIO

1- Dos textos abaixo, qual você consegue realizar uma leitura e entender a mensagem?

(I)

(II)



“O MENINO PENSA NO BICHO PAPÃO.”

a) Os dois

b) Apenas o I

c) Apenas o II

2- Em que trecho abaixo você consegue identificar: narrador, personagens, local, e tempo?

(I)

“Nina, menina airosa, formosa como ela só. Bonito era ver Nina correr. Ora corria rápido, feito tufão, ora devagar, parecendo brisa. Nina corria pelo jardim. Nina caía no gramado. Nina fazia folia. E ria. Á noite, cansada das travessuras do dia, a menina dormia. Certa vez, enquanto passeava pelo jardim, Nina viu um sapo. O sapo também viu Nina. “Será que, se Nina beijar o sapo, sapo vira príncipe?”. Nina não sabia, mas ficava imaginando como isso seria.” *(Marcia Paganini Cavéquia)*

(II)

“Poesia é brincar com as palavras
como se brinca com bola, papagaio,
pião.

Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.

As palavras não:

Quanto mais se brinca com elas,

mais novas ficam.

Como a água do rio

que é água sempre nova.

Como cada dia que é sempre um novo
dia.

Vamos brincar de poesia?”

(José Paulo Paes)

3- Quais os motivos que leva você a realizar leituras?

- Quando a professora pede.
- Quando precisa entender as regras do jogo de vídeo game.
- Quando quer aprender mais sobre o mundo e as coisas.

4- Como você faz para se comunicar com as pessoas além de falar e gesticular? Que recursos você mais utiliza?

Bilhetes ou carta escrito.



Mensagens via WhatsApp



Telefone ou celular



Apêndice 2 – PISTAS DO JOGO “CAÇA O ESQUELETO”

<p>PISTA 01</p> <p>QUANTAS SÍLABA TEM A PALAVRA: ESQUELETO?</p> <p><i>FUJA....</i></p>	<p>PISTA 02</p> <p>QUANTAS VOGAIS APARECEM NA PALAVRA DA PISTA 1?</p> <p><i>CORRA.....</i></p>
<p>PISTA 03</p> <p>QUE CONSONANTE SE REPETE NO NOME DAQUELA QUE É A MÃE DA SUA MÃE?</p> <p><i>RÁPIDO.....</i></p>	<p>PISTA 04</p> <p>O QUE É O MESMO QUE “BATER AS BOTAS”?</p> <p><i>LIGEIRO.....</i></p>
<p>PISTA 05</p> <p>TEMOS CINCO VOGAIS E ELAS TEM UMA ORDEM, QUAL A DO MEIO OU 3ª?</p> <p><i>VOCÊ ESTÁ DEMORANDO.....</i></p>	<p>PISTA 06</p> <p>PARA ESCREVER A PASSAGEM DO TEMPO DURANTE O DIA QUAL O CERTO?</p> <p><i>ELE ESTÁ SE PERTO.....</i></p>
<p>PISTA 07</p> <p>QUANTAS PARTES TEM UM DIA?</p> <p>() 2 () 3 () 4</p> <p><i>VÁ MAIS RÁPIDO.....</i></p>	<p>PISTA 08</p> <p>QUEM É MAIS VELHA?</p> <p>() VÓ () BISAVÓ</p> <p><i>SEU TEM ESTÁ ACABANDO.....</i></p>
<p>PISTA 09</p> <p>QUANTOS ANOS TINHA O ESQUELETO QUE MORREU COM DUAS DÉCADA?</p> <p><i>ELE ESTÁ LHE VENDENDO.....</i></p>	<p>PISTA 10</p> <p>QUAL A ÚLTIMA LETRA DA PALAVRA MINUTINHO?</p> <p><i>UFA! VOCÊ CONSEGUIU</i></p>

Fonte: Da autora

Apêndice 03 a 06 – Fichas dos eventos de leitura a se realizar

Apêndice 03

ALUNOS: J1, J2, J3, L, M1, M2.

Semana de: 23 / 09 / 2019

a 30 / 09 / 2019

RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS

DATA	TEMA/ATIVIDADE O que vou trabalhar	OBJETIVOS- o que pretendo atingir	METODOLOGIA como vou trabalhar	RECURSOS Que instrumento vou utilizar
23/09	"Rinocerontes não comem panquecas"	- Divulgação → Parte da história será divulgada com visibilidade para a turma expectadora	• Três cartazes com uma espécie de Hashtag serão fixado no percurso dos alunos vindos e no pátio de recreação.	• Cartolina dupla face, pincel atômico permanente, figuras recortadas, cola branca e fita adesiva.
23/09	Rinocerontes não comem panquecas	- Contação: apresentação da narrativa em sala de aula de outra série. Turma infantil IV	• Dramatização acompanhada por narrador com: livro digitalizado, cenário e música para memorização do rinoceronte.	• Materiais diversos para montagem de cenário, comidas Café da manhã com panquecas, placa indicando zoológico e anúncio do rinoceronte. Equipamentos: Data-show, caixa de som e notebook
23/09	Rinocerontes não comem panquecas.	- Reflexão: extensão da história contada por meio de objetos de consumo e de interação.	• Distribuição de quebra-cabeça com personagens da história	• Papel A4, emplastificação, tesoura e envelope decorado.

Fonte: Da autora

Apêndice 04

ALUNOS: A1, A2, A3, A3, A3, A3

Semana de: 23 109 / 2019

a 30 109 / 2019

A CAIXA MALUCA

DATA	TEMA/ATIVIDADE O que vou trabalhar	OBJETIVOS- o que pretendo atingir	METODOLOGIA como vou trabalhar	RECURSOS Que instrumento vou utilizar
24/04	"A caixa Maluca"	- Divulgação: → Divulgar parte da história de forma visual para provocar reação e interação do público ouvinte	• Objeto estranho será colocado no meio do pátio de recreação, ele fará barulho e irá se mexer sozinho caixa grande e despertador presa à fios de nylon transparente	• Caixa grande papelão, papel comum (various cores), tecidos, cola branca, despertador antigo, fita adesiva, fio de nylon, fita indicadora de perigo para indicar espaço do fio
24/04	"A caixa Maluca"	- Contação: apresentação da narrativa em sala de aula de outra série: Turma infantil V-A	• Dramatização com narração intercalada com fala de personagens tirinhas, mascaras, cenários, livros físicos e livros digitalizados	• Materiais diversos para cenário, fantoches e mascaras de animais diversos, tirinha com reprodução de trechos da narrativa, data show, caixa de som, netbook
24/09	"A caixa Maluca"	- Reflexão: extensão da história contada por meio de objetos (jogos, desafios).	• Distribuição de caixinhas surpresa com regras para avertura	• Papel decorado (scrapbook), tecidos, cola, fita adesiva, adesivos de animais e mini animais plásticos

Fonte: Da autora

Apêndice 05

ALUNOS: A4, C1, C2, E1, J1, M3

Semana de: 23 / 09 / 2019 a 30 / 09 / 2019

CADÊ MEU TRAVESEIRO

DATA	TEMA/ATIVIDADE O que vou trabalhar	OBJETIVOS- o que pretendo atingir	METODOLOGIA como vou trabalhar	RECURSOS Que instrumento vou utilizar
26/09	"Cadê meu travesseiro"	- Divulgação → Divulgar parte da história por meio de outros textos ou outros objetos.	- Será fixada no pólio principal uma maquete de um quarto com uma cama e boneca dormindo mas a cama instável o travesseiro ou a aparência outro.	- Inoper, papel comunica- ções variadas, cola branca, tesoura, mini objetos, algodão, raso de pipoca broken, algodão doce, arames ex- tra fino e fio de nylon.
26/09	"Cadê meu travesseiro"	- Contação: apresen- tação da narrativa em espaço fora da sala: pátio maior Turma curvinto 1º ano B	- Dramatização com nar- ração intercalada com falas de personagens, câ- noro, músicas, livros di- gitalizados, livro físicos, dança de roda.	- Vestidos de princesa, coroa do príncipe, chapéu brinca- ntes cores diversas, mate- riais diversos para cenário data show, caixa de som e notebook.
26/09	"Cadê meu travesseiro."	- Reflexão: extensão da história contada por meio de objetos de para promover interação	- Distribuição de mini travesseiro que iria su- ficiente de mir por que era feito de algodão doce.	- Papel comunica- ções, cola, tesoura fita decorativa e algodão doce.

Fonte: Da autora

Apêndice 06

ALUNOS: A5, AB3, E2, F1, M4, M5

Semana de: 27 / 09 / 2019

a 30 / 09 / 2019

SETE CAMUNDONGOS CEGOS

DATA	TEMA/ATIVIDADE O que vou trabalhar	OBJETIVOS- o que pretendo atingir	METODOLOGIA como vou trabalhar	RECURSOS Que instrumento vou utilizar
27/09	"Sete Camundongos cegos"	- Divulgação → Divulgar parte da história por meio de outro texto ou objeto	• Será fixado um cartaz com partes do corpo de um animal e o usuário terá que marcar a qual animal pertenciam as partes.	• Cartolina, figuras de animais diversos, tesoura, cola, pincel atômico permanentemente preto e fita adesiva.
27/09	"Sete Camundongos cegos"	- Contação: apresentação da narrativa em espaço fora da sala: pátio menor, para turma infantil V-B.	• Apresentação com a narração articulada à mímica, movimento de marionetes, montagem de quebra-cabeça gigante, livro digitalizado e livro físico.	• Quebra-cabeça gigante de elefante, arde l-pady, aduma de cerâmica, colares de plástico, ligue, ratinhos marionetes, arames extra finos e linha de nylon.
27/09	"Sete Camundongos cegos"	- Reflexão: extensão da história por meio de objetos para promover interação.	• Distribuição do jogo das relações: cores dos ratinhos com dias da semana.	Cartolina guache (cores diversas), ratinhos marionetes, pincel atômico preto, papel comum, cola e tesoura

Fonte: Da autora

Apêndice 7 – Ficha de avaliação (Turma ouvinte)

CONTADORES DE HISTÓRIAS

FICHA DE AVALIAÇÃO

CONTADORES (Pseudônimo):.....

TÍTULO/TEMA:.....

APRESENTAÇÃO INICIAL:.....

INTERAÇÃO COM A TURMA:.....

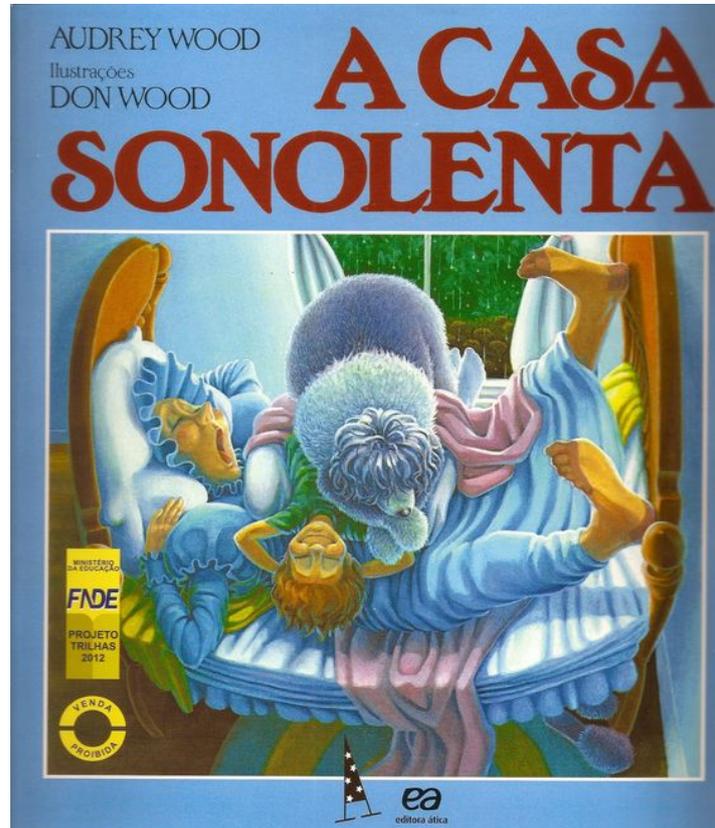
INTERAÇÃO GERAL DO GRUPO:.....

Fonte: Da autora

ANEXOS

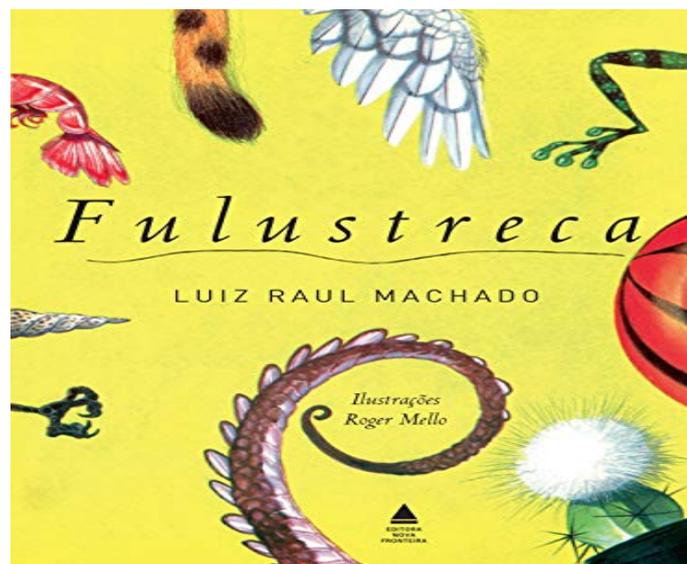
Livros para escolha da primeira contação (01 ao 06)

Anexo 01



Fonte: <https://br.pinterest.com/search/pins/?q=pin%20a%20casa%20sonolenta&r>

Anexo 02



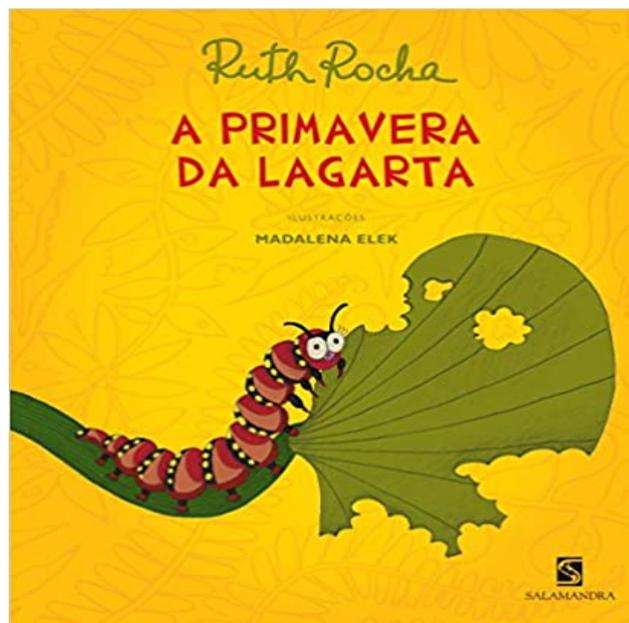
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Fulustreca-Luiz-Raul-Machado>

Anexo 03



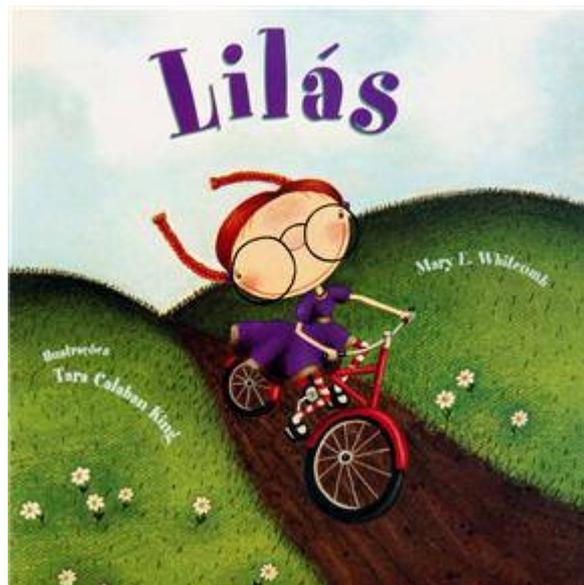
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Bode-On%C3%A7a-Jos%C3%A9-Santos/dp/858181296>

Anexo 04



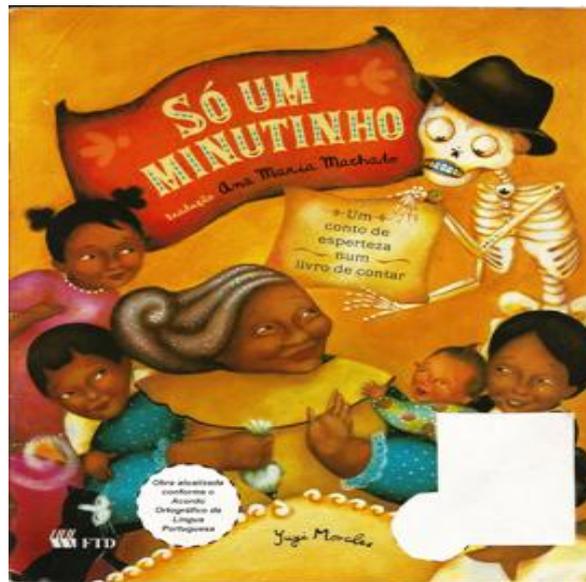
Fonte: <https://www.amazon.com.br/Primavera-Lagarta-Ruth-Rocha/dp/8516065332>

Anexo 05



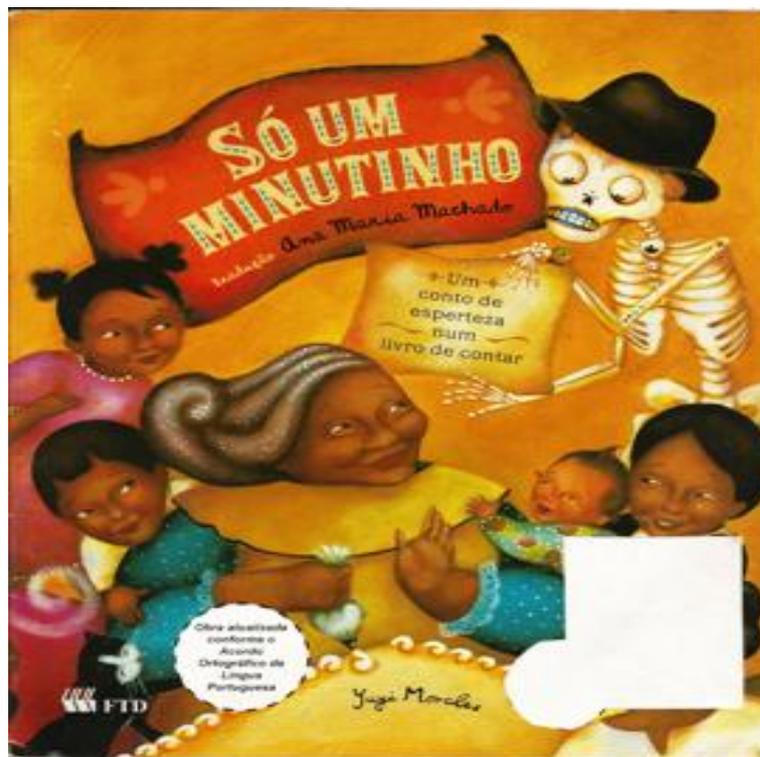
Fonte: <https://milc.net.br/2016/08/lilás-uma-menina-diferente-livro-de-mary-e-whitcomb/>

Anexo 06



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/yuyi-morales/so-um-minutinho/3401425136>

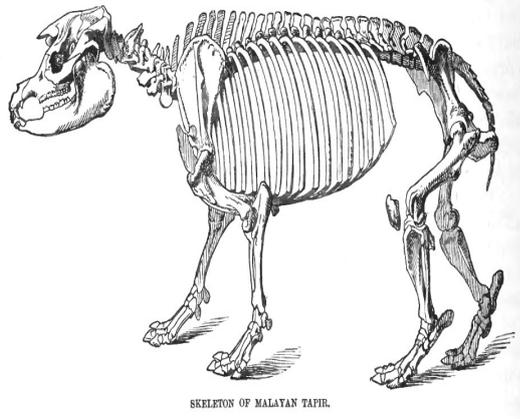
Anexo 7 – Livro escolhido para contação, pelo professor pesquisador



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/yuyi-morales/so-um-minutinho/3401425136>

Anexos (08 a 19) Jogo da memória: extensão da contação com narrativas transmídias

Anexo 08



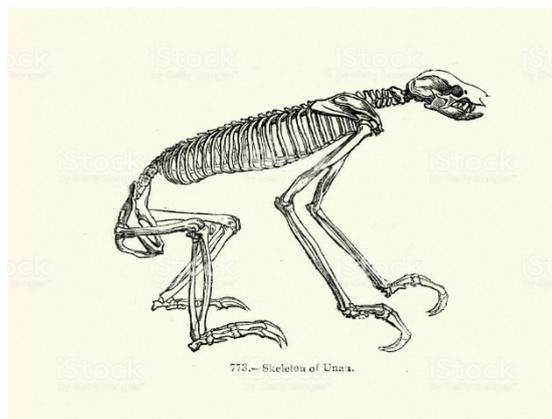
Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a0/TapirSkelLyd2.png>

Anexo 09



Fonte: <https://www.infoescola.com/mamiferos/urso/>

Anexo 10



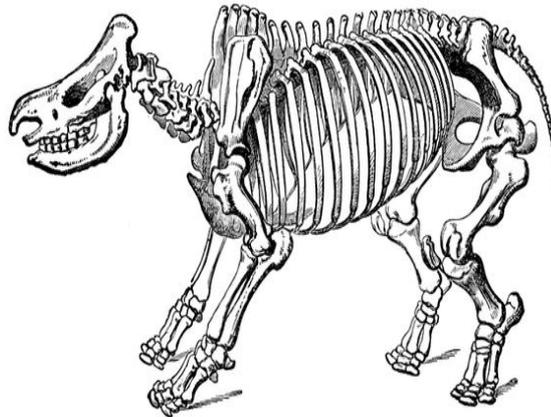
Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/esqueleto-do-pregui%C3%A7a-two-toed-gm>

Anexo 11



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/59602395048467477/>

Anexo 12



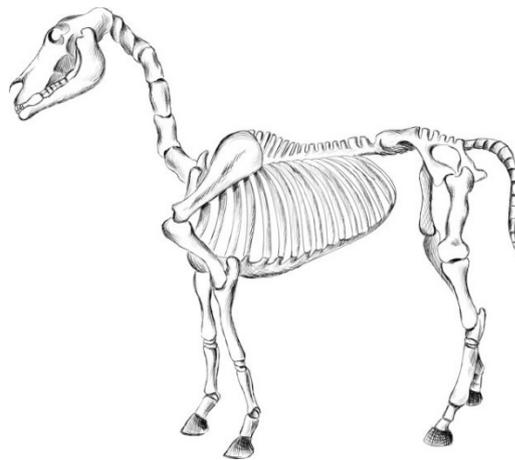
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/806074033291326617/>

Anexo 13



Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/rinoceronte/482363>

Anexo 14



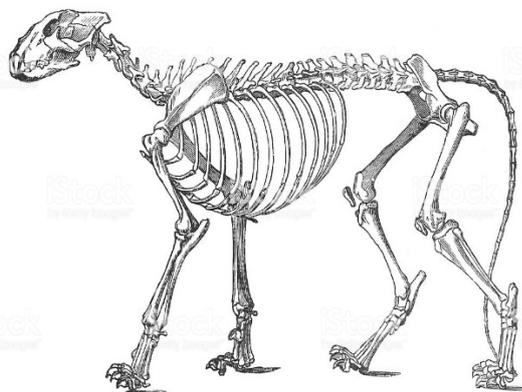
Fonte: https://br.freepik.com/vetores-ilustracao-de-esqueleto-de-cavalo_7156777.htm

Anexo 15



Fonte: <https://www.cpt.com.br/cursos-criacaodecavalos/artigos/>

Anexo 16



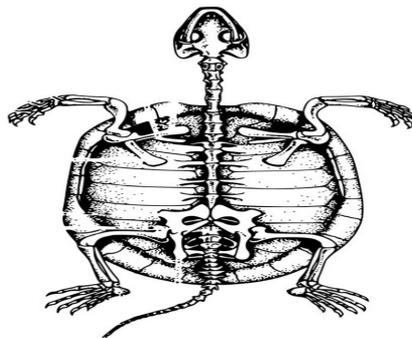
Fonte: <https://www.istockphoto.com/pt/foto/le%C3%A3o-esqueleto-xilogravura->

Anexo 17



Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/le%C3%A3o/481752>

Anexo 18



Fonte: <https://www.educolor.it/disegno-da-colare-sheletro-di-tartaruga>

Anexo 19



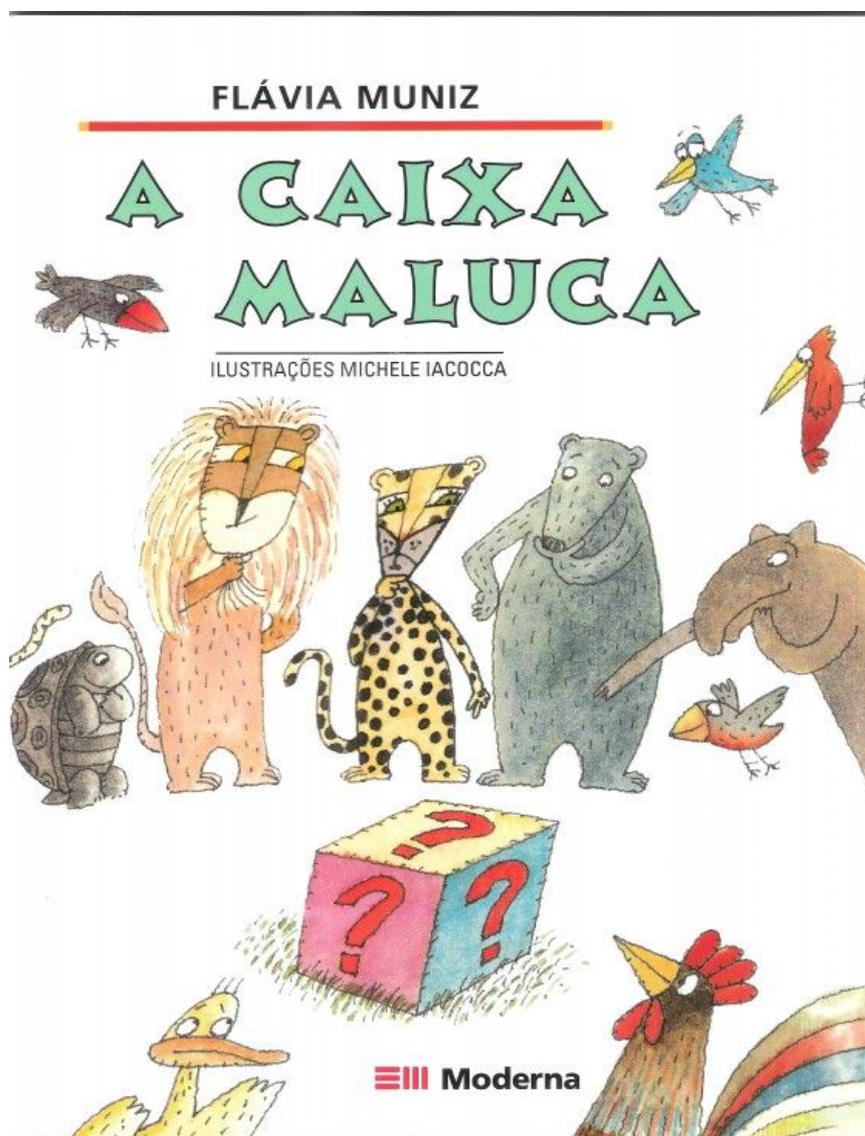
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/536209899385032199/>

Anexo 20 – Livro escolhido para 1ª contação por alunos participantes do projeto



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Rinocerontes-comem-panquecas-Sarah-Ogilvie>

Anexo 21 – Livro escolhido para 2ª contação por alunos participantes do projeto



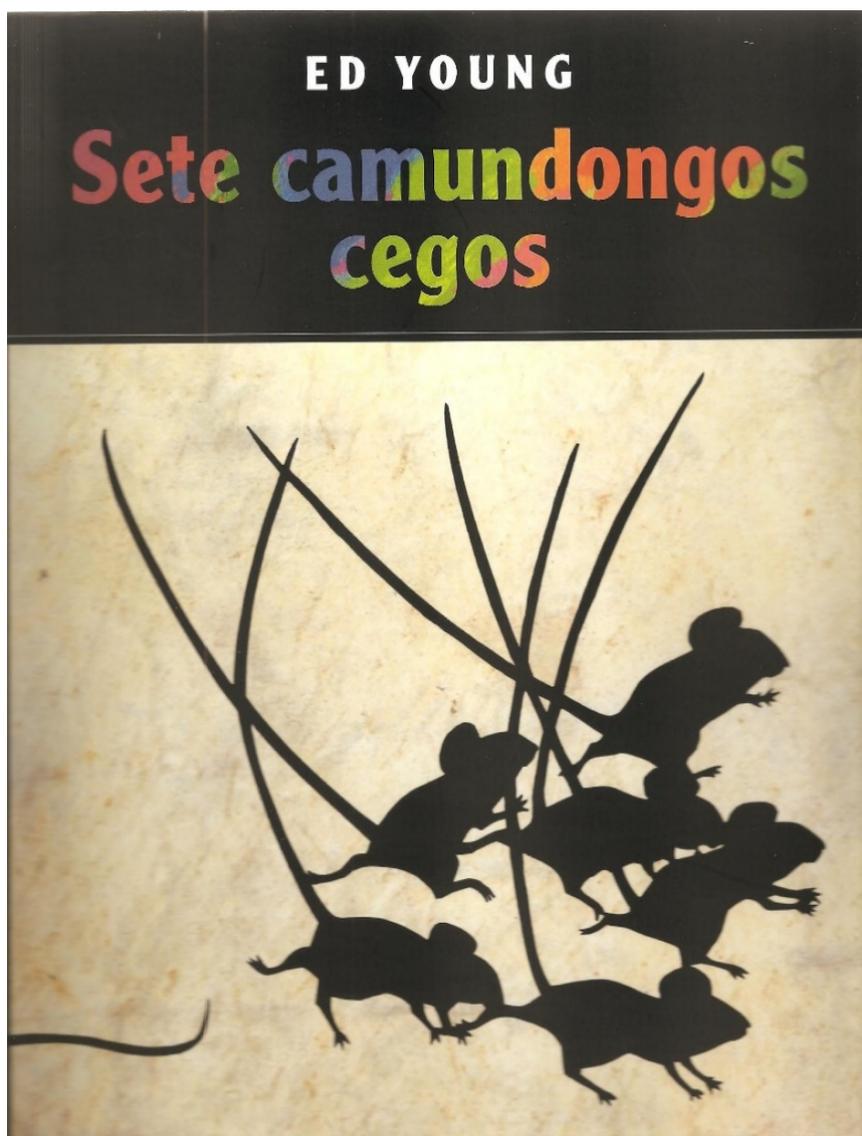
Fonte: <https://pt.slideshare.net/marieliadavid/histria-a-caixa-maluca>

Anexo 22 - Livro escolhido para 3ª contação por alunos participantes do projeto



Fonte: <https://pt.slideshare.net/neudabmf/cad-meu-travesseiro-livro>

Anexo 23 - Livro escolhido para 4ª contação por alunos participantes do projeto



Fonte: <https://www3.livrariacultura.com.br/sete-camundongos-cegos-11037645/p>.

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

Prezado (a) Senhor (a),

O (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIAS *STORYTELLING* NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora **LÚCIA DE FÁTIMA ALVES**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, orientada pela Profa. Dra. MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI.

A pesquisa tem como objetivos estimular o desenvolvimento da leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização, especificamente alunos do 2º ano. Para tal estudo será utilizada, entre outros, a estratégia da contação de histórias (narrativas curtas) de livros paradidáticos digitalizados, indicados pelo PNAIC e outros que possam despertar o interesse dos pequenos leitores, utilizando-se da ferramenta proposta pela Narrativa Transmídia, que representa uma técnica de contar histórias com uso de vários canais de mídias a exemplo de vídeo, quadrinhos, mímicas, fantoches, cartazes, etc.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, ele (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, seja ele material, físico, psicológico ou financeiro. Ainda, caso a participação de seu (sua) filho (a) gere algum tipo de despesa, ou caso ocorra algum dano, a pesquisadora responsabilizar-se-á por cobrir todos os custos.

Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, oferecendo riscos mínimos, limitados à inibição em participar das atividades, para que isso não venha a ocorrer será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. A pesquisadora responsável, porém, priorizará o bem-estar dos participantes, coibindo procedimentos vexatórios, e colocando-se à disposição para prestar qualquer apoio e esclarecimento necessário em qualquer etapa da pesquisa.

É válido ressaltar que, durante o desenvolvimento do projeto, na execução de todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres

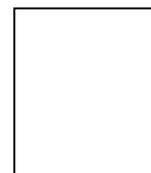
Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, a qual tem por objetivo disciplinar as pesquisas que necessitam do envolvimento de seres humanos para a sua realização, no Brasil.

Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica, se for o caso. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) seu(sua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo.

Diante do exposto, eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que meu (minha) filho (a) possa participar da pesquisa, assim como para a publicação dos resultados e o possível uso de imagens, gravações em áudio e/ou em vídeo do (a) mesmo (a) durante a apresentação do trabalho final e em eventos científicos. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável. Por fim, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora quanto por mim.

Bayeux-PB, ____ de _____ de 2019.

Responsável legal pelo (a) participante da pesquisa



Lúcia Fátima Alves (Pesquisadora responsável)

Testemunha

Pesquisadora Responsável: Prof.^a Lúcia de Fátima Alves

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua Edvaldo P. de Vasconcelos – Alto da Boa Vista – Bayeux-PB - CEP: 58.308 – 480.

E-mail: luciadefatimaalves@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Alunos – Resolução 466/12 do CNS/CONEP)

Prezado (a) aluno (a).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSMÍDIAS *STORYTELLING* NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA PROFICIENTE DAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora LÚCIA DE FÁTIMA ALVES, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, orientada pela Profa. Dra. MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI.

A pesquisa tem como objetivos estimular o desenvolvimento da leitura proficiente dos alunos em processo de alfabetização, especificamente alunos do 2º ano. Para tal estudo será utilizada, entre outros, a estratégia da contação de histórias (narrativas curtas) de livros paradidáticos digitalizados, indicados pelo PNAIC e outros que possam despertar o interesse dos pequenos leitores, utilizando-se da ferramenta proposta pela Narrativa Transmídia, que representa uma técnica de contar histórias com uso de vários canais de mídias a exemplo de vídeo, quadrinhos, mímicas, fantoches, cartazes, etc.

A pesquisa será aplicada na promoção de intervenção, cuja finalidade será desenvolver eventos de leituras em contação de histórias, de forma expressiva, participativa e colaborativa dentro e fora da sala de aula, porém no interior da escola, e assim ampliar a compreensão da leitura, considerando o contexto, contribuindo para uma leitura realmente proficiente.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas, atividades e eventos de leituras propostos onde juntos poderemos aprender a aprender. Observamos que alguns registros em áudio, vídeo, etc., poderão ser utilizados para posterior análise dos resultados da intervenção. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica, se for o caso. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem, serão mantidos em sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

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 solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao

aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, oferecendo riscos mínimos, limitados à inibição em participar das atividades, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. A pesquisadora responsável, porém, priorizará o bem-estar dos participantes, coibindo procedimentos vexatórios, e colocando-se à disposição para prestar qualquer apoio e esclarecimento necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, me retirar do estudo sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa e com a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse termo, e, como se trata de um documento elaborado em duas vias, a primeira deverá ser rubricada por mim e pela pesquisadora responsável, e a segunda assinada por ambos.

Bayeux-PB, _____ de _____ 2019.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora

Lúcia de Fátima Alves

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.F. Sandra Maria Carneiro de Sousa, Rua Maria Feitosa, 451 – Alto da Boa Vista, Bayeux - PB, 58308-480 - Telefone: (83) 3232-2370

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com