

A Construção de uma Biblioteca Digital Virtual: as rodas de socialização e o *Outro* na mediatização da atividade de ler obras com uso do *Tablet*

**Bárbara Cibelli da Silva Monteaguo¹
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto²**

Resumo:

O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa realizada em escola pública com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi investigar os caminhos e estratégias do leitor de textos narrativos, disponíveis em sites de domínio público, com uso de *tablet*. O *outro* bakhtiniano contribuiu para entender os processos e percursos deste leitor que lê interagindo. A agilidade de olhos e dedos no percorrer a tela também é percebida nas relações com o próprio texto e o mundo circundante na direção da compreensão, fruto dessa interação. As rodas de socialização possibilitaram construção dos sentidos pelo leitor e criação de novos desejos de ler. Os alunos liam as obras, trocavam impressões e selecionavam as que comporiam a Biblioteca Digital Virtual. A mediatização do professor, na organização do ensino e no olhar atento, mediante ações intencionais, possibilitou ao leitor novas conexões entre texto, obras lidas e colegas.

Palavras-chave: Ensino; Leitura, Biblioteca digital virtual; Rodas de socialização

The construction of a Virtual Digital Library: the circles of socialization and the *other* in mediatization of the activity of reading works using the *tablet*

Abstract: The article presents part of the results of a research carried out in a public school with students of the 4th year of Elementary School, whose objective was to investigate the ways and strategies of the narrative texts reader, available in public domain sites, using a tablet. The other Bakhtinian contributed to understand the processes and paths of this reader who interacts reading. The agility of eyes and fingers on the screen is also perceived in the relations with the text itself and the surrounding world in comprehension's direction, result of this interaction. The circles of socialization enabled the reader to construct the senses and create new desires to read. The students read the works, exchanged impressions and selected those that would make up the

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – Faculdade de Filosofia e Ciências - SP – Brasil.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências– Marília – SP – Brasil.

Textura	Canoas	v. 20 n. 43	p.194-214	maio/ago 2018
---------	--------	-------------	-----------	---------------

Virtual Digital Library. The mediation of the teacher, in the organization of teaching and in the attentive eye, through intentional actions enabled the reader to make new connections between texts, read works and colleagues.

Keywords: Teaching; Reading; Virtual digital library; Socialization circles

Palavras iniciais

Este artigo aborda a importância do *outro* bakhtiniano, do dialogismo como elemento de construção do sentido e a ação intencional da escola na organização das formas de ensino para o desenvolvimento do leitor. Na pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP – Marília, intitulada Biblioteca Digital Virtual e a leitura de textos em tablets. A pesquisa-ação foi realizada em uma escola pública na cidade de Marília-SP, envolvendo três alunos do quarto ano do Ensino Fundamental (João, Heloísa e Rafael). A cada encontro os alunos acessavam sites com obras de domínio público, abriam, fechavam, até encontrarem uma obra que gostariam de baixar e ler. Depois, socializavam com os colegas e a pesquisadora, sobre as obras que gostaram ou não, contavam o que leram com ajuda do texto ou do colega. Os livros baixados pelos alunos passavam a compor a biblioteca que no início era individual e ao final passou a ser acervo da escola. O pesquisador gravava em áudio e vídeo, ao final de cada encontro registrava em seu Diário de Bordo as impressões, observações e aspectos que considerava relevante para refletir sobre a necessidade de reorganizar o planejado. A cada encontro as obras baixadas eram gravadas na Biblioteca Digital Virtual (*Dropbox*) e no *pen drive* que eles levavam para casa, como uma mala de livros portátil.

Inicialmente, trataremos da literatura como elemento cultural e de sua apropriação pelas novas gerações, tendo a escola papel importante na organização do fazer intencional para que as crianças descubram a literatura infantil como fonte de desenvolvimento humano.

Hoje, a tecnologia nos permite ampliar os modos de ler e os suportes de leitura; muitas obras podem ser lidas em *tablets*, *smartphones*, computadores, *laptops*, porém, para que as crianças descubram novos lugares e formas de ler, cabe uma ação intencional, minuciosa, pois, muitas vezes, os próprios educadores ainda não se apropriaram de obras literárias nesses suportes. Há uma dupla mão para o educador, a do ensino e a da aprendizagem das novas maneiras de ler nos diversos suportes.

Na sequência, as rodas de socialização figuram em reflexões e contribuem para novos desejos e sentidos de ler; e espaços de construção com o *outro* na conquista do desenvolvimento leitor.

A literatura, o *outro* e as rodas de socialização

Para Dufour (2005), temos hoje homens com seus espíritos reduzidos devido à morte dos valores simbólicos. Para o autor, uma esperança de reverter esse quadro reside na transmissão geracional e cultural como forma de preservar o homem histórico-cultural. É por meio da cultura e do homem crítico que poderemos preservar os valores simbólicos (DUFOUR, 2005). A leitura literária seria uma forma de apropriação simbólica pelas novas gerações. Mas o que entendemos por ler?

O “[...] ato de ler seria a ação de construir sentido [...]” (ARENA, 2010, p. 243), assim, para compreender, o leitor depende das experiências com a leitura e com a própria cultura, mediado por outros leitores mais experientes. Neste artigo, o *outro* e sua importância no processo de mediação é visto como elemento que contribui, que compartilha, auxilia e faz trocas no processo de apropriação da obra literária digital como objeto cultural.

A leitura literária na escola necessita se aproximar o máximo possível das práticas sociais porque, segundo Ponzio (2010), pela literatura, é possível a interação dialógica tridimensional: escritor, narrador e a palavra literária. O livro é a materialização do *enunciado* e, nele, está presente a possibilidade de dialogismo que faz uso da contrapalavra e do plurilinguismo (BAKHTIN, 2003; 2004), permitindo que não se estabeleça uma hierarquia na palavra outra.

Para o ensino do ato de ler literatura infantil na escola, entendemos ser necessária uma ação intencional. É justamente sobre a ação intencional, tendo o diálogo e as trocas promovidas com o *outro* nas rodas de socialização das obras digitais, que trataremos.

Partindo da prática social de compartilhar, conversar sobre obras lidas como fonte de novos desejos e interesses de ler livros de literatura infantil, podemos observar os percursos dos alunos com o *outro*. A construção do sentido, pelo leitor, é uma atividade que se dá na interação entre os seus conhecimentos e os sentidos potenciais do texto. Para Miller (2003, p. 09),

“[...] quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor”. Para a autora, a língua proporciona a interação humana, então, seria importante que, na escola, os processos de ensino da língua se apoiassem na reflexão epilinguística como articuladora entre a atividade linguística (de produção de texto) e a análise metalinguística (sistematização dos conhecimentos) na construção do sentido para o escrito.

No texto, a linguagem do autor dialoga com o leitor, na obra, as práticas sociais da linguagem se materializam, se tornam concretas, já que o texto é um momento de interlocução, é a própria socialização escrita das reflexões e construções humanas. Temos, no livro, uma forma de socialização, mas não única, porque também nas relações humanas isso é possível. Os sentidos do texto e as ideias do autor podem ter novos sentidos no diálogo com o *outro*, nas trocas com o *outro*, no caso, o colega e a pesquisadora.

Na apropriação do sentido do texto literário presente no livro digital, nas rodas de socialização, o aluno tem a possibilidade de socializar, discutir, refletir. Os sentidos não estavam dados e se construíam de acordo com a autonomia do leitor, com a capacidade que cada um adquirira ao se conectar a outros textos lidos, vividos, escritos e imaginados (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Como aponta Geraldini (1997, p. 4), “[...] navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões”. Naveguemos, então, com o *outro*, na descoberta de possibilidades de apropriação de obras digitais virtuais.

Nos encontros, após navegação pelo *site* indicado pela pesquisadora a cada encontro, escolha e leitura de obras digitais, os alunos socializavam suas impressões, a respeito do que gostaram e do que não gostaram, e o que entendiam da obra lida, além de dúvidas e inquietações.

A pesquisadora tinha as rodas como procedimento para geração de dados, mas principalmente para “[...] criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas [...]” (ARENA, 2010, p. 245). As rodas de socialização constituíam verdadeiras situações de vivência como exercício de autonomia, de alternância de sujeitos que se manifestavam, refletiam e tinham como centro os próprios sujeitos leitores. Nesse espaço, os diálogos entre autor, leitor e ouvinte eram possíveis; as vozes podiam se constituir sem

hierarquias, como vozes equipolentes, uma vez que, no diálogo, o que importa é o encontro, a busca do sentido que se dá com o outro (BAKHTIN, 2010).

As rodas eram uma possibilidade para que adulto e crianças compartilhem os objetos humanos, se apropriem da cultura concedendo a escuta à palavra literária, como sugere Azevedo (2004, p. 8):

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

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

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

Nesses momentos de partilha, o discurso objetivado pelo leitor proveniente das trocas orais era colaborador no desenvolvimento da atribuição dos sentidos. Não sendo únicos, o(s) sentido(s) estabelecido(s) buscava(m) a relação com outros discursos, buscavam as ‘palavras outras’ para a sua construção. Nas socializações das obras lidas, manifestava-se, portanto, o processo de construção da compreensão se dá com a obra, o colega que socializa e as trocas. Não sem razão, o diário de bordo da pesquisa de campo que era um registro da pesquisadora logo após o encontro, traz indicativos

dessa assertiva. Tanto o excerto a seguir, quanto o próximo, apontam nessa direção:

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

Parece evidente, no trecho acima, que o sentido do texto lido ou socializado em um encontro desencadeava novas perguntas e novos desejos de ler. Nos vários encontros, os textos baixados dos sites, que eram lidos e ouvidos contribuía na construção dos sentidos de outros textos que seriam lidos, formando uma rede, uma teia do discurso. Os sentidos, as necessidades humanas de/para ler uma obra literária ocorriam também nas trocas com o *outro*, portanto, desejos subjetivos de ler obras literárias se constroem também a partir do social. Essa constatação muito contribui para os procedimentos de ensino usados na escola, porque leva o educador a organizar um ensino intencional, que promova novos contatos com os objetos culturais, primando pelas relações intersíquicas, já que elas podem contribuir para a criação de novos desejos de se apropriar da cultura humana. Vejamos o trecho abaixo em que duas obras estiveram em foco na roda:

Pesquisadora – Quem vai contar primeiro?

Heloisa – O Rafael.

Eles haviam lido a mesma obra. (Observação do pesquisador)

Rafael – *O peixinho e o gato* (HECK, 2006).

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

Rafael recorreu ao texto no tablet, subiu o texto à procura do nome do autor do autor.

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

Rafael – Sim.

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

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

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

Heloísa – Vixe.

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

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

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

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

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

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

Responderam afirmativamente; informei a eles sobre o *pen-drive*, que hospedaria a mala de leitura. As obras estariam, portanto, em dois lugares, na biblioteca digital virtual construída por eles e no *pen-drive*, para que ninguém ficasse sem poder ler as obras em casa.

Heloísa – Vou contar *O mistério do anel de pérolas* (HECK, 2008). No começo achamos que era colorida, que a capa é colorida, depois vimos que era tudo em preto em branco.

Pesquisadora – Vocês sabem quem é a autora?

Heloísa – Está lá no finalão.

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

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

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

Rafael – Heloísa, deixe o João contar também.

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

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

Pesquisadora – Quais vocês acharam mais legais?

Heloisa e João – Do *fiofô*. (Referiam-se ao livro *O mistério do anel de pérola*)

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

Todos responderam positivamente. (Diário de bordo, 22/05/2013).

Podemos perceber a riqueza do fazer juntos. Apesar de cada um compreender a história de sua forma, eles se apoiavam mutuamente e um ajudava o outro a fazer aquilo que talvez ainda não conseguissem fazer sozinhos. Garantir na escola momentos em que um colega possa apoiar o outro na leitura, na compreensão, na objetivação, pode ser uma maneira de mediar e contribuir para que aquilo que ainda não é possível ler sozinho possa, com o *outro*, se tornar compreensível.

Ao ler, cada aluno trazia para o texto o seu conhecimento de vida, de mundo, dos textos vividos, – chamados aqui de conhecimentos prévios, – suas experiências de leitura e de vida (GIROTTTO; SOUZA, 2011). Para ler, é preciso que o leitor aprenda a dialogar com o texto escrito, com os conhecimentos prévios, com os outros textos presentes na biblioteca mental, mas isso precisa ser ensinado principalmente pela escola (GIROTTTO; SOUZA, 2014). No processo de socialização dos livros lidos, as crianças aprendiam e desenvolviam novos desejos, novos sentidos, uma vez que o que é lido pode ser ressignificado no contato com o *outro*.

A partir das reflexões sobre o que é ler, podemos pensar que a escola discursa sobre a necessidade de conhecimentos prévios para a leitura de um texto, mas tem a decodificação como prática de ensino, porque, em suas práticas, muitas vezes, não apresenta o texto literário como discurso da cultura, mas somente como objeto de ensino escolar, desvinculado-o da própria arte literária (GIROTTTO; SOUZA, 2014). A escola, ao dar ênfase à decodificação e não à organização do discurso para apropriação da cultura, não promove avanço na prática, com formas diferenciadas de trazer os textos que circulam na vida social para leitura dentro da escola (FOUCAMBERT, 1994; JOLIBERT, 1994).

Na pesquisa, as crianças vivenciaram o discurso literário como uma prática social de leitura silenciosa, que, com os colegas, se tornaram tema de conversas informais, de trocas e de novos desejos. Isso não significa negligenciar e esquecer que o sentido se dá também na interação do leitor com o autor. A interação é única, cada leitor busca suas pistas, faz suas conexões com outros textos lidos e ouvidos e o sentido que o autor construiu ao escrever o texto, o que Koch e Elias (2009) chamam de compreender as sinalizações do texto. Cada autor vai organizando o texto com sinais que se constituem indícios para o leitor atento, que busca o sentido.

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

O olhar e a mediatização da pesquisadora

O olhar da pesquisadora sobre a compreensão, que, inicialmente, era um processo mais individualizado, apesar da intenção de que fosse coletivo teoricamente que era coletivo, foi se reorganizando. Ao ouvir os alunos nos encontros, foi possível perceber no comportamento deles como a construção do sentido é uma ação do coletivo, com o *outro*. Logo no início da pesquisa, os alunos deveriam montar uma biblioteca individual, e foi a partir da sugestão deles que uma única biblioteca do grupo foi montada, hospedada na sala de informática, constituindo-se a primeira Biblioteca Digital da Escola.

A pesquisadora planejou bibliotecas individuais, mas foram os alunos que juntos decidiram por uma única biblioteca. As vozes precisam ser ouvidas na escola, porque o *outro* nos permite reorganizar nossas concepções e conceitos, se torna uma possibilidade de vozes equipolentes.

A ação de mediação também ocorreu nos momentos em que a pesquisadora ouviu o grupo e retomou o planejado inicialmente. O olhar e a escuta ao *outro* permitem que os procedimentos de ensino possam ser reorganizados para se constituírem como uma atividade desenvolvvente (DAVIDOV, 1988). Reorganizar a biblioteca individual para biblioteca

coletiva proporcionou maior comprometimento e envolvimento dos alunos, porque queriam uma biblioteca para compartilhar com os colegas das classes e da escola.

Na mediação, o educador também é parte do grupo, “[...] em outras palavras, não é possível que adultos façam papel de professores diante de crianças o tempo todo. Ao contrário, é preciso reconhecer a rica complexidade da existência concreta, seja na vida adulta, seja na infância.” (AZEVEDO, 2004, p. 10).

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

Martín-Barbero (2003) destaca que a roda possibilita o olhar, o olho no o olho e a escuta, que permite às novas gerações se inserirem no fio geracional da história, e com isso se apropriar dos signos objetivados nos instrumentos humanos. O livro literário é um deles. A roda de socialização constituía-se como momento importante no estreitamento de vínculos, desejos e cooperação para a atividade de leitura literária e criação da biblioteca digital. A seguir, um trecho do João contando uma história (HECK, 2005) que foi lida e relida muitas vezes pelas crianças:

Tião era o rei. Ele teve uma briga com o treinador dele, ele fugiu, foi para uma fazenda, ficou morando lá, depois de um tempo chegou um caminhão com uma vaca, Tião ficou com medo e depois com ciúmes da vaca, brigou com o dono. Tava todo mundo lá, apareceu do nada um tigre, aí o Tião, aí a namorada do Tião que esqueci o nome, a vaca fugiu, o Tião ficou com o dono, aí o tigre se aproximou, tentou bater no Tião, e ele era mais rápido, deixou o tigre cansado, atacou com bicadas o tigre e ele foi levado ao zoológico. Ele ficou sendo o protetor da fazenda, o herói. (Diário de bordo, 05/06/2013).

A história contada acima, refere-se ao livro *O galo Tião e a vaca malhada*, que foi lido pelos três alunos em datas diferentes: 22/05, 05/06 e

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

Vale destacar que se desenvolver como mediadora requer tempo com o *outro*, uma vez que o tempo, a escuta tanto destacada por Ponzio (2010), faz parte do dialogismo bakhtiniano. Nossas reflexões teóricas e práticas precisam do *outro*; escutar as crianças fez a pesquisadora retomar o projeto de pesquisa e o de intervenção para geração dos dados, fez com que pudesse constatar o quanto está arraigado, em nós adultos, um comportamento professoral e, por vezes, construído na voz de autoridade, que pensa mais no aspecto intrapsíquico e não se apercebe e tampouco valoriza as relações intersíquicas no planejamento, implementação e avaliação da ação pedagógica na escola.

O *outro* e a construção do sentido

O educador, ao falar sobre as obras, ao dialogar com as crianças, contribui também para novos interesses. No trecho abaixo, a pesquisadora apresenta alguns títulos de obras digitais produzidas por outras crianças; é possível notar a subjetividade de cada uma frente aos títulos.

Falei sobre alguns livros, a partir dos títulos. Quando falei do *Zumbi* (CUSTÓDIO, 2007), os três quiseram ler. Heloísa, ao ver as imagens, ficou com medo e não quis ler. Expliquei sobre quem foi Zumbi dos Palmares.

Heloísa disse que queria algo que fosse para meninas, escrito por menina. Encontrou o livro, *Do que as meninas gostam* (SANTOS, 2006), livro escrito por autor infantil.

Quando falei sobre outros títulos, novos desejos surgiram e Heloísa começou a baixar e percorrer as páginas de várias obras. A intervenção do *outro* é muito importante. Bastou falar, ler alguns títulos, que as crianças demonstraram interesse por lê-los. O *outro* ajuda a construir os desejos, os sentidos. Não basta o acervo. Apropriar-se do acervo é uma construção social e a escola e o professor têm papel muito importante na mediatização com a cultura. (Diário de bordo, 19/06/2013).

Enquanto *Zumbi* (CUSTÓDIO, 2007), por exemplo, interessa mais aos meninos, as meninas apresentam outro interesse. Heloísa, a respeito da obra citada, sentia, em princípio, medo. Reconhecer a subjetividade significa respeitar o *outro*. Outras obras foram apresentadas a Heloísa, mas a socialização pelos colegas da obra *Zumbi* permitiu-lhe lidar melhor com seu medo. Também a pesquisadora explicou quem fora Zumbi dos Palmares. Isso resultou em um novo brilho no olhar de Heloísa, se antes era de medo, agora, admiração.

O quadro abaixo demonstra os resultados das sessões de mediação na roda, na medida em que fica perceptível a importância de se criarem, na escola, espaços e vivências para a socialização; para as trocas entre crianças, pois educador, autores-textos e outros parceiros mais experientes são fontes de novos desejos.

Quadro 1 - Obras lidas após socialização

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

Tabela 1 – Biblioteca Digital Virtual e a leitura de textos com o uso do tablete (MONTEAGUDO, 2015)

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

Heloísa também leu, no segundo encontro, um livro lido e socializado por João no primeiro. Ao escutar o colega falar sobre a obra lida, criou perguntas sobre o livro. Os sentidos foram se forjando, o que resultou na escolha da obra lida pelo colega. Ao escolher um título, uma obra a ser lida, o aluno, aprendiz de leitor, busca satisfazer as suas inquietações, que também se constroem nas relações sociais. Geraldí (1997) assevera que o que se leu é ao mesmo tempo de quem leu e de *outros*, o que foi ficando cada vez mais evidente a cada ação leitora das crianças.

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

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

No início da pesquisa, a educadora pesquisadora julgou que as crianças deveriam ler sozinhas, cada uma com seu *tablet*, mas quando um equipamento travava ou quando não conseguiam conexão, rapidamente se juntavam, trocavam ideias, revezavam-se nas escolhas. Um escolhia e os dois liam, depois trocavam e era a vez do *outro* colega escolher. Tudo ocorria com muita tranquilidade; eles gostavam de compartilhar o suporte com o colega.

Compartilhar o suporte foi uma atividade, portanto, apreciada. Foi um aspecto positivo, pois as escolas estaduais de maneira geral, possuem salas com 10, 12, às vezes 20 computadores. Como a média de alunos na escola em que a pesquisa foi realizada, variava de 25 a 30 alunos, consideramos possível a leitura de livros digitais em duplas. Na realidade, pudemos vivenciar a leitura em duplas (dois alunos em cada computador), quando socializamos a biblioteca digital virtual do grupo na sala de informática.

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

Para Manguel (1997), existem modos de ler, leitura em voz alta e leitura silenciosa. Alguns gêneros são lidos no silêncio e outros se dirigem ao ouvinte. Como se quisessem marcar o ritmo, um sempre lia em voz alta; ademais esse é o modo de ler na escola, mais corriqueiro e as crianças reproduziam essa prática de ler.

Na hora de socializar, contavam a história e se apoiavam na obra digital que haviam baixado no tablete e no colega que sempre completava o que faltava. Porém, a leitura podia se tornar ainda mais rica quando liam livros que foram lidos pelos demais colegas, porque havia troca de olhares, gestos, movimentos de rolar as páginas, que eram realizados juntos. Então, ler em dupla era possível e também era um momento rico, faziam comentários e se soltavam mais na hora de contar, pois podiam contar com o apoio do colega.

A socialização mostra que o *outro* ajuda a compreender uma história que a criança talvez tivesse dificuldade de ler sozinha. As crianças se apoiam no processo de construção do sentido, novas perguntas contribuem para novos desejos de ler. Para Ponzio (2010), as vozes circulam, nas rodas era possível várias vozes circularem na construção de novos sentidos e desejos.

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

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

Não sem razão, para Bakhtin (2003), a escrita do *outro* requer uma atitude responsiva, uma contrapartida. As perguntas são a contrapartida que proporcionam, ao leitor, o diálogo com os textos. O uso pela escola, do *tablet*, *e-book* e rodas de socialização podem se constituir como práticas sociais, espaços de trocas, de escuta, de fala e podem contribuir na construção do sentido. O uso da tecnologia é instrumento para apropriação da cultura. Desde esse ponto de vista, as crianças puderam realizar e se apropriar de tais práticas culturais.

Levy (2006), aponta que a informática proporciona que redes se formem, um link pode se conectar a outro na busca de melhor compreensão, são novos modos de ler para atribuir sentidos, ainda assinala que há um “[...] grande desafio da escola contemporânea: formar pessoas que tenham, repito, acesso aos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo e de forma equivalente, uma sólida cultura humanista.” (AZEVEDO, 2013, p. 7).

A pesquisa de campo, mediante a ação pedagógica intervencionista, permitiu constatar o quanto é possível trazer a prática social de leitura literária para a escola sem exigir que todos leiam a mesma obra ao mesmo tempo. E, por conseguinte, permitiu ainda averiguar que não basta ter bibliotecas, sejam virtuais ou não, é preciso que sejam incorporadas à cultura escolar, portanto, à vida de todos os sujeitos aí envolvidos, professores, crianças, funcionários e família.

Ademais, a biblioteca digital em um *pen-drive* ou no *dropbox*, ou em outro programa nas *nuvens*, só fará sentido se for para a apropriação da literatura infantil como patrimônio cultural da humanidade, como prática social a ser vivida pelos sujeitos na escola e na vida – como prática social compartilhada e validada por um leitor em formação que já leu a obra em prática socializada.

Ao apropriar-se da cultura, o homem garante sua não ‘dessimbolização’, pois, ao simbolizar, ele se desenvolve e não sucumbe ao desejo do mercado na arte de esvaziar as mentes humanas. A literatura é uma fonte de simbolização,

como um espelho que permite a bivocalidade da palavra, como espelho que reflete e refrata a ideia do autor, só possível no discurso (PONZIO, 2010).

Durante as socializações, na discussão coletiva, na socialização do texto lido, os alunos puderam refletir sobre o sentido do texto. Na reflexão, construíam sentidos e incorporavam novos saberes possibilitadores de maior autonomia para a leitura.

Biblioteca digital virtual e a socialização de obras lidas:

Pesquisadora – Quem conta primeiro?

Rafael e João chamam Heloísa para ver quantas histórias havia no livro do Diabo (SILVA, 1959). O livro tinha várias histórias.

Heloísa – 66 páginas.

Heloísa começa a rolar as páginas e depara-se com o sumário.

Heloísa – Sumário não é história.

Rafael – Sumário não é uma história, é o que indica a história.

Heloísa – Bem que poderia ter uma história falando de sumário.

Heloísa conta a história no *Reino das Letras* (HECK, 2007).

Heloísa é supersticiosa, não gosta da palavra diabo, tem que bater três vezes na boca cada vez que fala a palavra.

Rafael vai à procura da história *O diabo da humanidade*, diz que não compreendeu direito. Peço para ele contar como conseguiu. Ele se apoia no texto para contar.

Durante a contação, quando se perdia, eu o ajudava dizendo palavras-chave que lhe davam pistas e juntos fomos construindo melhor o entendimento do texto.

O livro tinha mais de 60 páginas, sem figuras, só texto escrito. (Diário de bordo, 22/05/2013).

Com o apoio da pesquisadora e da própria obra, foi possível, à criança, pequeno leitor em formação, construir o sentido do texto e conseguir socializar uma obra considerada muito difícil por eles, já que possuidora de muitas páginas de texto escrito. Para contar, Rafael rolava as páginas rapidamente buscando na tela o apoio e as pistas para a organização do texto falado com sentido. O *outro* e a tela possibilitaram vencer o desafio de ler e contar uma obra considerada muito difícil e cansativa, por não conter ilustrações e possuir muita mancha gráfica, ou seja, um texto escrito expresso em muitas páginas. No dia 12/06, as crianças leram novamente *O diabo da humanidade* (SILVA, 1959), embora com maior autonomia e em dupla. O *outro* ajudava o colega a contar uma obra que Rafael lera pela primeira vez em 22/05.

É possível que as crianças aprendam, na escola, a ler textos grandes e com poucas imagens, quando a palavra literária é mais instigante e mais desafiante. Cademartori (1987) destaca que o patrimônio imaginário dos contos é percebido pelos leitores aprendizes na medida em que a trama e os dramas dos enredos os instiga a tomar as obras como dotadas pela/na palavra literária, aquela *poiesis* da palavra viva, da palavra que faz descortinar o mundo. O trabalho de ler uma obra ‘grande’ pode ser recompensado por uma história diferente, irreverente, mágica.

Palavras finais

Cabe à escola o papel de proporcionar novas possibilidades de leitura para as crianças, tanto de obras importantes que se consolidaram na história humana quanto de obras que só se consolidarão como importantes se avaliadas pelos leitores de hoje. Assim se constitui o patrimônio cultural da humanidade.

Mesmo cada criança manuseando seu próprio *tablet*, ficou evidente como os corpos, os olhares se comunicavam. O movimento em relação ao *outro*, como apoio mútuo, evidenciou como o ser humano se faz no, com e para o *outro*. Havia diálogo entre crianças e pesquisadora, crianças e texto, criança e criança, um entrelaçamento de diálogos na busca do novo, dos sentidos, da descoberta só possível com o *outro*, seja colega, seja autor.

No cotidiano da escola, na organização da prática na sala de aula, primamos por ações individuais, promovendo uma educação mais individualista, rompendo com o caráter comunitário que se estrutura a partir das relações sociais. É necessário dar atenção à organização da prática para não romper com a disponibilidade em aprender com o outro, em promover o diálogo com o *outro* que está presente na sala de aula. O diálogo ocorre com o *outro* presente fisicamente ou na relação com a cultura objetivada nos instrumentos e objetos culturais. O diálogo na escola pode contribuir para a completude do homem, favorecendo o desenvolvimento da criatividade.

Diante disso, o controle do professor não pode ser um passo a passo rígido, a ser cumprido pelo aluno, mas um controle sobre os conhecimentos necessários para pensar a sala de aula.

Para Bakhtin (2010), a literatura permite a exotopia, que possibilita, ao leitor, sair do autocentro, assim, pela literatura, a criança aprendiz de leitor pode ter a experiência de sair do autocentro e refratar, subverter o estabelecido. Para Ponzio (2010), a palavra literária tem colocação exotópica,

colocação fora do discurso funcional e produtivo, portanto, pode ser uma forma de resistência do homem aos processos de dessimbolização do homem (DUFOUR, 2005), gerados no pós-modernismo. Coelho (1984) afirma que, ao sair da descentração de si, a criança pode enriquecer-se como pessoa.

O papel da escola seria de assegurar a progressiva leitura autônoma de cada sujeito subjetivo, ampliando suas experiências com a leitura. No caso da pesquisa, procurou-se ampliar as experiências dos alunos com os livros, com autores e com outros leitores, por meio da busca de diferentes obras literárias, em diferentes *sites* e na socialização como espaço para trocas, descobertas. Através do acesso e da descoberta de novas obras, a criança é desafiada, e livros antes não lidos passam a ser o novo desafio.

Planejar ações em que as escolhas possam ser feitas com o *outro*, assim como contemplar muitos momentos de escuta, favorece o desenvolvimento e a criação de novos interesses. A descoberta da importância do *outro*, no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tanto da criança, como da pesquisadora e o uso da tecnologia podem contribuir para o desenvolvimento do leitor que se apoia em diversos suportes, inclusive nos digitais.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan. /jun.2010.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, R. J. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004. Disponível em: [<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>] Acesso em 9 jan. 2015.

_____. *Literatura e suportes contemporâneos*: algumas questões e um relato espantoso. In: Rösing, T.; Burlamaque F. (org.). *Literatura para crianças e jovens– Por um novo pensamento crítico*, Editora Universidade de Passo Fundo UPF, 2013. Disponível em: [<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/2013-Literatura-e-suportes-contemporâneos2.pdf>] > Acesso em 9 jan. 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Iara Frateschi Vieira 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

_____. *O discurso do romance: questão de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Paulo Bezerra 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 71-210.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria análise*. São Paulo: Edições Churrone Ltda., 1984.

CUSTÓDIO, E. T. *Zumbi*. Bahia: BPA, 2007, 7 p.

DUFOUR, D. *A Arte de Reduzir as Cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROTTI, C.G. G.S. & SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*. *Álabe* 4, diciembre 2011. Disponível em: [<http://www.ual.es/alabe>]. Acesso em: 04 de março de 2017.

_____. Era uma vez...uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE de 2014. In: BRASÍLIA. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 31-44.

HECK, L. A. *O galo Tião e a vaca malhada*. Lajeado: Univates, 2005, 18 p.

_____. *O peixinho e o gato*. Lajeado: Univates, 2006, 22 p.

_____. *No reino das letras felizes*. Lajeado: Univates, 2007, 14 p.

- _____. *O mistério do anel de pérolas*. Lajeado: Univates, 2008, 31 p.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das letras, 1997.
- MILLER, S. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: EDUNESP, 2003. p. 335-340.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- MONTEAGUDO, B. C. S. *Biblioteca digital virtual e a leitura de textos em tabletes*. 2015. 174 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: [<http://hdl.handle.net/11449/123672>]. Acesso em: 04 de março de 2017.
- PONZIO, A. *Procurando uma outra palavra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SANTOS, V. R.; RUFINO, D. J. *Do que as garotas gostam*. Recife: BPA, 2006, 5 páginas.
- SILVA, J. C. *O pacto maldito e outras histórias de mortes*. São Paulo: Casa do novo autor, 1959, 66 p.

Recebido em 30/10/2017
Aprovado em 15/03/2018