PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

ADRIANA FERREIRA BOEIRA

LER E JOGAR OU JOGAR E LER?
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EMPREGADAS POR ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO JOGAR NO *CLICK JOGOS*

CAXIAS DO SUL
2016

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇAO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

ADRIANA FERREIRA BOEIRA

LER E JOGAR OU JOGAR E LER?
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EMPREGADAS POR ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO JOGAR NO *CLICK JOGOS*

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL
2016

F383l Ferreira Boeira, Adriana

Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no Click Jogos / Adriana Ferreira Boeira. – 2016.

233 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, 2016.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

1. Leitura. 2. Leitor. 3. Suporte. 4. Jogos digitais. I. Brocchetto Ramos, Flávia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*

Adriana Ferreira Boeira

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Leitura e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 28 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Parecer emitido a distância.
Dra. Ana Paula Teixeira Porto
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

_____
Dra. Carla Beatris Valentini
Universidade de Caxias do Sul

_____
Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

_____
Dra. Leny da Silva Gomes
Centro Universitário Ritter dos Reis

_____
Dra. Marinês Andrea Kunz
Universidade Feevale

_____
Dr. Rafael José dos Santos
Universidade de Caxias do Sul

DEDICATÓRIA

"Na pergunta: 'Quem sou?' ouve-se a pergunta: 'Quem são meus pais, qual é a minha genealogia?'" (BAKHTIN, 2003, p.164). Dedico essa conquista à minha família, especialmente aos meus pais, com todo o meu amor e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, exemplo de dedicação, professora Flávia Brocchetto Ramos, pelo carinho, apoio, confiança e generosidade.

Às professoras Leny da Silva Gomes, Fabiane Verardi Burlamaque, Carla Beatris Valentini e ao professor Rafael José dos Santos, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por aceitarem participar, com a professora Ana Paula Teixeira Porto, da banca de defesa desta tese, contribuindo com a pesquisa realizada.

Ao meu esposo Eduardo, pela compreensão, pelas palavras e pelo silêncio; por estar presente, sempre ao meu lado, em todos os momentos durante o processo desta pesquisa; por assumir e viver as minhas escolhas como se fossem dele.

Aos meus pais, Manoel e Terezinha, meus irmãos Marcelo, Daiane e Marciele e meus sogros, Joselino e Clari, por respeitarem as minhas escolhas, por compreenderem a minha ausência e pelo constante apoio.

À Universidade de Caxias do Sul, por ter me oportunizado e concedido desconto nas mensalidades em virtude de eu ser funcionária antes e no período do Doutorado; aos professores, funcionárias e colegas do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, por todos os momentos de aprendizagem.

À gestão, aos pais e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio particular X do município de Vacaria.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar o perfil de leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Vacaria-RS, analisando as estratégias de leitura empregadas por eles ao jogar no *site Click Jogos*. A investigação apoia-se nas reflexões de Larrosa (2002, 2003, 2011), Freire (1987, 2003) e Soares (2002, 2005) sobre a leitura; de Chartier (1998, 2002a, 2002b), Lévy (1996, 2001) e Bakhtin (2003, 2004) a respeito dos suportes e enunciados de leitura; de Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c), Solé (1998), Kato (1999) e Kleiman (2008) acerca dos diferentes tipos de leitores e das estratégias de leitura e de Huizinga (2000), Caillois (1990), Mattar (2010) e Primo (2003a, 2003b) sobre o jogo. A abordagem metodológica empregada é empírica, de caráter qualitativo, a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), mostrando o processo de organização, codificação e categorização do *corpus*, composto pelos enunciados produzidos em dois momentos, no laboratório de informática do Colégio X, assim registrados: a) no questionário *online*, por vinte participantes, no mesmo dia e horário, que buscava identificar os *sites* preferidos deles e selecionar aquele que seria utilizado na próxima etapa da pesquisa; b) nos protocolos verbais (ERICSSON; SIMON, 1993) de áudio e vídeo selecionados, quando quatro participantes, do gênero masculino e feminino, com idades distintas, individualmente, em datas e horários diferentes, relataram com clareza as ações, os procedimentos que executaram, enquanto liam e interagiam com jogos do seu interesse no *Click Jogos*. A partir da transcrição dos protocolos verbais selecionados, foram identificadas e nomeadas quatro categorias, reunindo e analisando os enunciados dos sujeitos que: a) demonstram o caminho percorrido até o *Click Jogos*; b) evidenciam como escolhem os jogos; c) mostram a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) e as estratégias de leitura e navegação diante dos *hipertextos*, examinando se revelam a experiência (LARROSA, 2002, 2003, 2011); d) demonstram como saem do *Click Jogos*. Os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental desvendam antes, ou simultaneamente aos enunciados impressos, os enunciados que fazem parte da sua leitura do mundo (FREIRE, 1987, 2003) e que antecede a leitura das palavras, exibidos em diferentes tipos de telas (*desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*). Esses leitores, ao ler em telas, elegem como material de leitura os jogos digitais, compostos de *hipertextos*, enunciados verbais, visuais (estáticos ou em movimento), sonoros e híbridos. A leitura por meio do jogo digital representa um desafio ao leitor; assim, ao jogar, ele pode assumir *posição responsiva*, responsabilizando-se, pondo-se, agindo e empregando diferentes estratégias de leitura e navegação: *escaneia* a tela, navega, busca o seu alvo e detém-se nos enunciados de leitura; também seleciona, antecipa, infere e controla o que lê. Ainda, essa leitura pode possibilitar apropriação, invenção, produção de significados e sentidos ao *hipertexto* pelo leitor.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Suporte. Jogos digitais.

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to explore the reading profile of fifth-year children in a private elementary school in the city of Vacaria, checking the reading strategies used by them while playing on the website Click Jogos. This investigation is supported by Larrosa's reflexions (2002, 2003, 2011), Freire's (1987, 2003) and Soares' (2002, 2005) regarding the reading; Chantier's (1998, 2002a, 2002b), Lévy's (1996, 2001) and Bakhtin's (2003, 2004) regarding the supports and reading enunciations; Santaella's (2004, 2014a, 2014b, 2014c), Solé's (1998), Kato's (1999) and Kleiman's (2008) regarding the different reader styles and reading strategies and Huizinga's (2000), Caillois' (1990) Mattar's (2010) and Primos' (2003a, 2003b) regarding the game itself. The methodological approach used is empirical, of qualitative character, from content analysis (BARDIN, 2004), showing the organizing, coding and categorizing process of the corpus, composed by enunciations produced in two moments in the computer laboratory in school X, thus registered: a) in the online survey, twenty participants in the same date and time, this sought to identify the preferred websites and select the one that would be used in the next step of the research; b) the audio and video verbal protocols (ERICSSON; SIMON, 1993) selected, when four of the participants, male and female, with distinct ages, individually in different time and dates, clearly related the actions and the procedures they executed, while reading and interacting with games of their interests in Click Jogos. After transcribing the selected verbal protocols, were identified and named four categories, gathering and analyzing the enunciations of the subjects that: a) show the path travel up to Click Jogos; b) evince how they choose the games; c) show the responsive position (BAKHTIN, 2003, 2004) and the reading strategies and browsing through hypertexts, scanning if the experience is revealed (LARROSA, 2002, 2003, 2011); d) show how they leave Click Jogos. The fifth-year students of elementary school uncover before, or simultaneously the printed enunciations, the enunciations that belong to their readout of the world (FREIRE, 1987, 2003) and precedes the word reading, showed in different types of screens (desktop, notebook, tablet and smartphone). These readers, when reading in different screens, elect as reading material the digital games, composed by hypertexts, verbal enunciations, visual (static or moving) sonorous and hybrid. The reading through the digital game represents a challenge to the reader; so, when playing, he might assume responsive position, taking responsibility, placing himself, acting and using different reading and browsing strategies: scanning the screen, browse, look for the target, holding himself at the reading enunciations; also, selects, anticipates, infers and control everything that is read. Yet, this reading might enable appropriation, invention, production of meanings and directions to the hypertext by the reader.

Keywords: Reading. Reader. Support. Digital games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela do *desktop, notebook, tablet* e *smartphone* 44
Figura 2 – Tela *home page* do *site* "*Click Jogos*" 55
Figura 3 – Outros suportes dos jogos digitais 56
Figura 4 – Jogo *Papa's CupCakeria* 62
Figura 5 – Localização de Vacaria nos Mapas do Brasil e do Rio Grande do Sul 74
Figura 6 – Formulário criado no *Google Docs* 79
Figura 7 – Estudantes respondendo ao questionário 80
Figura 8 – Planilha criada automaticamente no *Google Docs* após preenchimento de formulário 81
Figura 9 – Acesso ao *Click Jogos* 107
Figura 10 – Tela *notebook* com o jogo *Papa's CupCakeria* 109
Figura 11 – Tela *notebook* – programa *Camtasia Studio* 110
Figura 12 – Histórico de navegação 120
Figura 13 – Histórico de navegação 120
Figura 14 – Histórico de navegação 121
Figura 15 – Histórico de navegação 121
Figura 16 – Navegadores 127
Figura 17 – Resultado da busca 128
Figura 18 – Tradução do código fonte em *hipertexto* (verbal, visual, sonoro, híbrido e suas ligações) 129
Figura 19 – Busca ao *site* 130
Figura 20 – Resultado da busca 131
Figura 21 – Acesso ao *site* 132
Figura 22 – Localização das categorias dos jogos 133
Figura 23 – Pesquisando o jogo 135
Figura 24 – A escolha do jogo 136
Figura 25 – Informações sobre o jogo 137
Figura 26 – Imagem da página do jogo 141
Figura 27 – Instalação de programa 143
Figura 28 – As opções da foto 144
Figura 29 – Jogo carregando 145
Figura 30 – Escolha e troca de jogo 147

Figura 31 – Leitura de que o jogo está carregando 148
Figura 32 – Jogo carregado 149
Figura 33 – Início do jogo 150
Figura 34 – Escolha do cão 152
Figura 35 – Continuar 152
Figura 36 – Seleção do brinquedo 153
Figura 37 – Informação sobre o jogo 154
Figura 38 – Casa 155
Figura 39 – Peneirando os ingredientes 156
Figura 40 – Tela principal do jogo 157
Figura 41 – Jogando 157
Figura 42 – Cor da casa 158
Figura 43 – Corte de cabelo 159
Figura 44 – Nome para o cachorro 160
Figura 45 – Informações sobre o jogo 161
Figura 46 – Informações sobre o jogo 161
Figura 47 – Informações sobre o jogo 163
Figura 48 – Movimentos 164
Figura 49 – Movimentos 165
Figura 50 – Selecionando os ingredientes 166
Figura 51 – Baixar o volume 167
Figura 52 – Bolo pronto 168
Figura 53 – Primeira etapa completa 169
Figura 54 – Composição e leitura do pedido 170
Figura 55 – A cobertura do *cupcake* 171
Figura 56 – Acrescentando morangos 171
Figura 57 – Montando as camadas 172
Figura 58 – Cortando morangos 173
Figura 59 – Alimentação 175
Figura 60 – Informações 175
Figura 61 – Jogo finalizado 176
Figura 62 – Voar, desviar os obstáculos, coletar as frutas e conquistar pontos 179
Figura 63 – Escolha personagem 179
Figura 64 – Escolha personagem 181

Figura 65 – Banho Cachorro 182
Figura 66 – Banho Gato 183
Figura 67 – A saída.....185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de escolas.....75
Tabela 2 – Quantas vezes por semana você?.....83
Tabela 3 – Tempo (leitura/TV/computador) 83
Tabela 4 – Acesso ao *Facebook* e *site* do Colégio X 87
Tabela 5 – Tempo de acesso ao *Facebook* e *site* do Colégio X 87
Tabela 6 – Atividades realizadas no *Facebook* 88
Tabela 7 – Atividades realizadas no *site* do Colégio X.....88
Tabela 8 – O que você lê? 90
Tabela 9 – Informações sobre os protocolos verbais.....118
Tabela 10 – Protocolos verbais selecionados 119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O que o leitor pode ler? 34
Quadro 2 – Característica do leitor imersivo: errante, detetive e previdente 69
Quadro 3 – Produção de maçã no Rio Grande do Sul - Safra 2014/2015 74
Quadro 4 – Participação dos estudantes 77
Quadro 5 – *Sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 92
Quadro 6 – Outros *site*s acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 100
Quadro 7 – Cronograma da atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos* 111
Quadro 8 – Protocolos possíveis de transcrição 116
Quadro 9 – Categorias dos jogos selecionados pelos estudantes 137
Quadro 10 – Descrição e classificação dos jogos selecionados pelos estudantes 139
Quadro 11 – Orientações quanto o uso do teclado ou *mouse* 141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Números global de indivíduos que utilizam a Internet, Total e por 100 habitantes, 2001-2015 46

Gráfico 2 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet por meio de microcomputador e somente por outros equipamentos, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade - Brasil - 2005/2013 47

Gráfico 3 – Proporção de crianças e adolescentes por tipos de equipamentos utilizados para acessar a *Internet* (2013 –2014) 48

Gráfico 4 – Proporção de crianças e adolescentes, por local de acesso à Internet (2012 – 2014) 48

Gráfico 5 – Proporção de professores por tipos de recursos obtidos na Internet para a preparação 50

Gráfico 6 – Redes sociais mais utilizadas no Brasil 52

Gráfico 7 – Proporção de alunos por uso do computador e da Internet em atividades, por série (2014) 59

Gráfico 8 – Produto Interno Bruto 75

Gráfico 9 – Idade dos estudantes 79

Gráfico 10 – Atividades preferidas dos estudantes 82

Gráfico 11 – Estudantes do 5º ano do EF – telas de acesso aos *sites* 86

Gráfico 12 – Estudantes do 5º ano do EF – atividades usando o computador 89

Gráfico 13 – Sites acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 92

Gráfico 14 – Categorias dos *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 98

Gráfico 15 – *Sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 106

Gráfico 16 – Categorias dos *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF 106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGAPOMI	Associação Gaúcha dos Produtores de Maçã
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAMVA	Campus Universitário de Vacaria
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETIC	Centro de Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPU	*Central Processing Unit*
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FIFA	*Fédération Internationale de Football Association*
HTML	*Hypertext Markup Language*
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ITU	*International Telecommunication Union*
LTM	*Long-Term Memory*
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLet	Programa de Pós-Graduação em Letras
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
STM	*Short-Term Memory*
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URL	*Uniform Resourse Locator*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 18

2. LEITURA: SUPORTES, ENUNCIADOS E LEITORES 25

2.1 LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA? 27

2.2 SUPORTES DE LEITURA: COMO O ENUNCIADO SE APRESENTA? 38

2.2.1 Tela: algumas características, potencialidades e limitações 43

2.2.2 *Site*: *hipertextos* verbais, visuais, sonoros e híbridos 51

2.3 JOGO DIGITAL *ONLINE*: ENUNCIADOS DE LEITURA? 57

2.4 LEITORES IMERSIVOS E UBÍQUOS: QUAIS SÃO SUAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA? 66

3. *CORPUS*: A ORGANIZAÇÃO, A CODIFICAÇÃO E A CATEGORIZAÇÃO 72

3.1 COLÉGIO PARTICULAR X, DE VACARIA 73

3.2 QUESTIONÁRIO *ONLINE* 78

3.3 ESTUDANTES DO 5º ANO DO EF, DO COLÉGIO PARTICULAR X, DE VACARIA 81

3.3.1 *Sites* mais acessados pelos estudantes 91

3.3.2 A seleção do *Click Jogos* 105

3.4 PROTOCOLO VERBAL: LER E JOGAR NO *CLICK JOGOS* 108

3.4.1 Antes do protocolo verbal 111

3.4.2 Durante o protocolo verbal 114

3.4.3 Após o protocolo verbal 117

4. "CLICA EM *PLAY*" PARA LER E JOGAR NO *CLICK JOGOS* 125

4.1 QUAL É A PORTA DE ENTRADA DO *CLICK JOGOS*? 125

4.2 COMO ACONTECE A ESCOLHA DO JOGO 133

4.3 JOGAR É EXPERIÊNCIA DE LEITURA? 145

4.3.1 "Por enquanto eu só estou esperando o jogo carregar" 145

4.3.2 "Deixa eu ver como é que eu faço" 150

4.3.3 "Eu acabei de passar de fase" 167

4.3.4 "Que nem você faz na vida real, é bem legal!" 178

4.4 QUAL É A PORTA DE SAÍDA DO *CLICK JOGOS*? 185

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186

REFERÊNCIAS 193

APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTE..... 203
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO *ONLINE*..... 204
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL..... 217
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 221
APÊNDICE E - CRONOGRAMA DA PESQUISA..... 224
APÊNDICE F - BILHETE – CONVITE PARTICIPAÇÃO PESQUISA..... 226
APÊNDICE G - BILHETE – ENVIO DA CÓPIA DO TERMO..... 227
APÊNDICE H - BILHETE – LEMBRETE QUESTIONÁRIO..... 228
APÊNDICE I - BILHETE – SEGUNDA ATIVIDADE PESQUISA..... 229
APÊNDICE J - FORMULÁRIO PROTOCOLO VERBAL..... 230
APÊNDICE K - FORMULÁRIO TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO VERBAL.... 231

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 232

1. INTRODUÇÃO

Ler é um processo ativo do leitor diante do texto ou, do ponto de vista da *experiência* (LARROSA, 2011), pode ser passivo, na acepção de permitir que os enunciados nos passem, nos toquem, nos constituam; então, envolve muito além da decodificação, abrange compreensão, invenção, produção de significados por parte do leitor. Para isso, perante os enunciados de leitura, que não se limitam apenas a palavras, ele utiliza diferentes estratégias. Porém, no processo de compreensão, invenção, produção de significados da leitura, afora o leitor e os enunciados de leitura, considera-se que o suporte é igualmente importante. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de discussão sobre leitura, que ultrapasse questões relacionadas somente aos enunciados de leitura e ao leitor, pois se lê, em diferentes suportes; além da voz e do papel, os enunciados são apresentados em diversos tipos de telas: *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, entre outras, possibilitando a leitura de *hipertextos* (LÉVY, 1996), compostos de enunciados verbais, visuais (imagens estáticas ou em movimento), sonoros e híbridos, que combinam esses diferentes enunciados, tais como os vídeos, e se interligam.

Enfatiza-se a importância da leitura, independente do suporte utilizado. Freire (2003), ao ressaltar o valor do ato de ler, relata o seu processo de leitura desde a infância. Destaca que, antes de ler na escola as palavras das frases, das sentenças, leu o mundo. Ainda, que não deve existir ruptura entre a leitura do mundo, das crianças, jovens e adultos, e a leitura da palavra da escola. Atualmente, os enunciados de leitura são desvendados pelos nativos digitais (PRENSKY, 2001), pela geração denominada *Homo Zappiens* (VEEN; VRAKKING, 2009), junto do suporte impresso. A leitura por meio das telas compõe a leitura do mundo, pois a criança, antes de dominar as letras, as palavras, as frases, e as sentenças, antes de frequentar a escola, pode ter acesso aos diversos enunciados de leitura, especialmente aos jogos, quando utilizam as telas de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* de seus familiares. Assim, não é incomum ver crianças, sem ou com idade escolar, clicando o *mouse* ou deslizando seus dedos sobre as telas. Portanto, a história de leitura da criança, a leitura do mundo, realizada antes de frequentar a escola, por meio dos diferentes suportes, entre eles as telas, deve ter continuidade no ambiente escolar. Defende-se que eles são mais do que usuários passivos, são leitores das telas, especialmente, quando elegem os jogos digitais, pois se põem no texto, agindo e produzindo sentido, configurando uma faceta do leitor infantil contemporâneo.

Dessa forma, considerando a importância de explorar as possibilidades de leitura por meio de diferentes suportes, sobretudo a tela, este estudo, vinculado à linha de pesquisa Leitura e Processos Culturais, do Programa de Doutorado em Letras (PPGLet) – Associação Ampla da Universidade de Caxias do Sul (UCS)/UniRitter, tem como objetivo investigar o perfil de leitura dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola particular do município de Vacaria-RS, ao analisar as estratégias de leitura empregadas por eles ao jogar, por meio da tela do *notebook*, a fim de contribuir para as discussões acerca do processo de leitura: ler é jogar?, jogar é ler? O escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984), por meio da obra *Rayuela*, *O jogo da amarelinha*, publicada em 1963, respondeu à primeira interrogação: ler é jogar, dependendo das escolhas de cada leitor, possibilitando múltiplas leituras.

A segunda pergunta integra este estudo, "jogar é ler?", de maneira especial, os enunciados exibidos nos jogos digitais *online*. Supõem-se que a leitura por meio do jogo digital representa um desafio ao leitor; assim, ao jogar, ele pode assumir uma posição responsiva, responsabilizando-se, pondo-se, agindo e empregando diferentes estratégias de leitura e navegação: *escaneia* a tela, navega, busca o seu alvo e detêm-se nos enunciados de leitura; também seleciona, antecipa, infere, e controla o que lê. Ainda, essa leitura pode possibilitar apropriação, invenção, produção de significados e sentidos ao *hipertexto* pelo leitor.

Para a obtenção do material empírico, a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2004), utilizou-se o seguinte recurso metodológico: a) aplicação, no laboratório de informática, no mesmo dia e horário, de questionário *online*, elaborado pela pesquisadora, aos vinte estudantes, com os objetivos de identificar os *sites* preferidos do grupo e de selecionar aquele que seria utilizado na próxima etapa da pesquisa; b) produção de protocolos verbais (ERICSSON; SIMON, 1993) de áudio e vídeo, no laboratório de informática, quando quatro participantes, individualmente, em datas e horários diferentes, relataram ações, procedimentos que executaram, enquanto liam e jogavam no *Click Jogo*.

Portanto, no início, não se buscava investigar a leitura realizada por estudantes, especificamente, por meio dos jogos digitais *online*, mas a leitura desses sujeitos, de forma geral, em *sites* infantis. A especificação ocorreu em virtude do interesse dos participantes da pesquisa, pois, após a aplicação do questionário, contatou-se que os *sites* destinados aos jogos, predominantemente, são os eleitos por esse público, pois citaram doze diferentes *sites* de jogos, e não os que oferecem histórias ou livros para leitura.

Dessa forma, selecionou-se e se caracterizou, para a produção dos protocolos verbais, o *Click Jogos*, porque foi o mais mencionado, por cinco sujeitos (3 meninos e 2 meninas), o qual é composto por grande quantidade de jogos digitais *online*, divididos em diversas categorias. O *site* apresenta aos usuários a descrição e a indicação da faixa etária de cada jogo; não exige cadastro e tem conteúdo apropriado e de interesse dos estudantes do 5º ano do EF. Após a seleção, no laboratório de informática, em quinze encontros, no período de agosto a novembro de 2014, os sujeitos, individualmente, produziram 18 protocolos verbais de áudio e vídeo: relataram as ações, os procedimentos que executaram, que foram utilizados nos seus percursos, enquanto liam e jogavam no *Click Jogos*; depois, elegeu-se quatro protocolos verbais, produzidos em datas e horários diferentes que contemplassem os seguintes critérios: gênero masculino e feminino; idades distintas; os diversos jogos, de diferentes tipos; o tempo de leitura e jogo, e a clareza na exposição das ações pelos participantes.

Neste estudo, de modo a evidenciar a presença e interesse pelos jogos, mesmo antes do surgimento dos digitais *online*, os estudantes são identificados por nomes de jogos (APÊNDICE A), expostos em itálico, definidos a partir da ordem de envio do formulário pelos participantes, após responderem todas as perguntas do questionário. Além disso, valorizando seus enunciados, estes são exibidos, entre aspas, em todos os capítulos, articulando-se com os referenciais teóricos.

Vale dizer que a motivação para realizar a pesquisa empírica, de caráter qualitativo, intitulada “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”, emerge também da trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. Neste sentido, pede-se licença aos leitores desta tese para que os próximos parágrafos, que relatam a história de leitura, do mundo e da palavra da pesquisadora, sejam escritos em primeira pessoa.

Antes, enquanto e após eu realizar a leitura dos diferentes enunciados disponíveis por meio das telas, li o mundo (FREIRE, 2003); esta leitura estava sempre carregada de letras, embora, ainda, eu não realizasse a leitura das palavras. O meu primeiro contato com a leitura das palavras ocorreu antes de eu frequentar a escola, por meio dos muitos rótulos das embalagens dos produtos comercializados no pequeno armazém instalado na minha casa, das propagandas e das cadernetas que registravam a data, o que e para quem foram vendidos os produtos. O contato com as palavras ocorreu por meio dos livros de receitas da minha mãe e de informações sobre a carreira militar do meu pai, guardados na gaveta do balcão da cozinha e organizados na estante da sala, respectivamente.

Assim, a leitura das palavras, principalmente, das receitas, estava sempre carregada da leitura do mundo, tinham o cheiro dos ingredientes dos deliciosos bolos e doces preparados, até hoje, no fogão pela minha mãe. Ainda, antes de eu conhecer as palavras da escola, esta já estava presente na minha leitura do mundo, pois a minha principal brincadeira de infância era ser professora; à sombra da nogueira, nos fundos da casa, a escola; as minhas irmãs e primas, minhas alunas; o quadro e o giz, meus recursos.

No ano de 1985, as primeiras palavras, escritas no quadro com giz colorido, foram lidas na escola. Minha primeira sala de aula, a sala do jardim, localizava-se ao lado da biblioteca; porém, nunca frequentei, com meus colegas e professora, aquele espaço enorme, escuro, cheio de livros, que tinha como guardiã outra professora, sempre solitária. E isso não mudou, nas séries seguintes, pois as salas, agora localizadas em outros andares, foram se distanciando ainda mais da biblioteca. No final de 1986, quando estava na primeira série, recordo-me de acompanhar minha mãe ao centro da cidade; a caminhada do bairro afastado onde morávamos até o destino foi carregada de leituras de palavras e do mundo: muitas placas do comércio, sinalização de trânsito, pessoas apressadas, barulho de diferentes meios de transportes, entre outros. A felicidade em ler, a descoberta do que estava escrito nos diferentes suportes, marcou-me, e este dia é lembrado com a sensação de que aconteceu ontem.

O primeiro contato com o suporte de leitura investigado, as primeiras leituras por meio da tela, aconteceu somente em 1996, enquanto eu cursava a 3ª série do Curso de Habilitação ao Magistério, no Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio, e participava dos cursos de extensão "Introdução à Informática" e "Informática na Educação", promovidos pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Campus de Vacaria (CAMVA). A partir desses cursos, o meu interesse pela leitura por meio desse suporte aumentou, a ponto de escolher, mesmo não possuindo um computador, prestar vestibular, no final de 1997, para o Curso de Tecnologia em Processamento de Dados na UCS-CAMVA.

Nos anos seguintes, atuei como professora da rede municipal de Vacaria, em uma escola, próxima da universidade, que não possuía laboratórios de informática e participava do Programa UCS Cidadão do Século XXI, utilizando os laboratórios de informática do CAMVA. Neste local, ministrei aulas de Informática, explorando de maneira especial o *software* Megalogo[1] para as turmas iniciais do Ensino Fundamental em que era titular.

[1] *Software* de programação gráfica voltado para aplicações educacionais.

Apesar de sempre procurar explorar e integrar os recursos disponíveis nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) aos conteúdos estudados nas diversas disciplinas, percebia que muitas vezes, talvez pela minha formação acadêmica, o aspecto técnico sobressaia-se ao aspecto pedagógico.

Desse modo, procurei formação no Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Crianças, Jovens e Adultos, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Hoje sou pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Anteriormente, por onze anos, atuei como auxiliar do laboratório de informática e, depois, como técnica de apoio presencial da Educação a Distância (EAD) e docente da UCS-CAMVA; também, na rede particular de ensino deste município, como professora de "Informática pedagógica", elaborando, aplicando e avaliando atividades e estratégias que utilizavam TIC com estudantes da Educação Infantil (EI) e dos anos iniciais do EF e orientando os professores das séries finais do EF (5º ao 9º ano) e Ensino Médio (EM) para o desenvolvimento de atividades utilizando TIC; e, depois, exercendo a função de assessora pedagógica (6º ano do EF a 3ª série do EM).

Buscando integrar as duas áreas da graduação, cursei a Especialização em Informática na Educação da UCS, apresentando na oportunidade a monografia "Algumas possibilidades pedagógicas na utilização de *blogs* na educação", um dos enunciados de leitura por meio das telas. Embora a pesquisa realizada durante a especialização oferecesse importantes contribuições, enfatizando a importância da autoria dos estudantes com a orientação do professor, verifiquei, a partir de questionamentos, a necessidade de ampliar o espaço para discussão sobre as utilizações de *blogs* na educação. Nesse sentido, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UCS desenvolvi a dissertação "A linguagem em *blog* educativo e o processo de aprendizagem", expondo reflexões sobre a importância do *blog* educativo, como um ambiente alternativo que permite a *enunciação*, a *posição responsiva* e a aprendizagem por meio do registro e troca de enunciados entre professor e estudantes.

Novamente, constatei a necessidade da ampliação das investigações sobre os enunciados de leitura disponíveis por meio das telas. Este tema impõe-se pela atualidade, pois se discute as alterações dos suportes e enunciados de leitura, que emergem diferentes leitores, enfatizando a necessidade de discussão, inclusão e promoção da leitura em todos os suportes, especialmente, por meio da tela, refletindo sobre suas possibilidades, potencialidades e limitações.

Outros estudos trataram a temática da leitura em diferentes suportes. Entre eles, Ribeiro (2008) mostrou a relação de leitores universitários pouco letrados, do primeiro período do curso de Enfermagem, de um centro universitário privado de Belo Horizonte, com a leitura de jornais impressos e digitais, concluindo que, independentemente, do suporte, a "leitura de jornais depende do desenvolvimento de uma gama de habilidades".

Fernandez (2009) investigou as práticas de leitura e navegação empreendidas por jovens universitários, de diferentes cursos e períodos, ao desenvolverem buscas temáticas de cunho acadêmico em *sites* da internet. Esta tese aproxima-se do trabalho de Ribeiro (2008) e Fernandez (2009) ao utilizar o *protocolo verbal*, porque os estudantes do 5º ano do EF, da mesma forma que os universitários, deveriam narrar as ações que executavam, sendo capturadas e gravadas as ações dos sujeitos. Contudo, diferencia-se dos trabalhos que abordaram a temática porque não faz um comparativo entre a leitura em diferentes suportes, o papel e a tela.

Diante do exposto, esta tese convida os leitores a pensarem sobre esse tema a partir da seguinte questão: Quais são as estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do EF, de uma escola particular do município de Vacaria-RS, ao jogar, no *Click Jogos*? A partir dessa questão, reflete-se sobre o perfil de leitura desses estudantes, leitores infantis, imersivos e ubíquos (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c), que convivem, utilizam e leem por meio dos diversos suportes de leitura, o papel e, sobretudo, a tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, utilizando várias estratégias de leitura, buscando compreender, inventar, produzir significados.

Inicialmente, no capítulo intitulado "*Leitura: suportes, enunciados e leitores*", composto de quatro tópicos, na seção "*Leitura: uma experiência?*", busca-se responder a essa pergunta; para isso, são expostas algumas considerações dos estudantes sobre a importância da leitura, tentando aproximá-las das diferentes concepções defendidas por autores sobre a leitura, entre eles, Larrosa (2002, 2003, 2011), Solé (1998), Chartier (1998, 2002a, 2002b), Freire (1987, 2003), Soares (2002, 2005). Ressalta-se a importância dos leitores, independente do enunciado de leitura, assumirem uma *posição responsiva* diante dos *enunciados* (BAKHTIN, 2003, 2004). Estes, compostos por palavras, que além de se oferecerem de forma oral ou escrita, também desempenham função mental (BAKHTIN, 2003, 2004; LARROSA, 2002, 2003, 2011).

Logo após, em "*Suportes de leitura: como o enunciado se apresenta?*", destaca-se que o enunciado de leitura, independente de qual seja, necessita obrigatoriamente de um suporte para chegar até o leitor.

Nesse sentido, mostrar-se os diferentes suportes materiais, especialmente a tela, e qual o seu valor no processo de leitura, apoiados das considerações de Chartier (1998, 2002a, 2002b) e Lévy (1996, 2001). Entre as possibilidades de leitura nesse suporte, que dependem do acesso à internet, estão os *sites* e, sobretudo, os jogos digitais.

Assim, no terceiro tópico, "*Jogo digital online: enunciados de leitura?*", destaca-se que o conceito de jogo foi cunhado por Huizinga (2000) e Caillois (1990) muito antes do surgimento dos digitais *online*; analisa-se se as considerações desses autores podem ou não ser aplicadas ao discutirmos jogos digitais, além de trazer considerações de autores sobre os jogos digitais, entre eles Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c), Mattar (2010) e Primo (2003a, 2003b). Em "*Leitores imersivos e ubíquos: quais são suas estratégias de leitura*"?, que finaliza o capítulo, expõem-se os diferentes tipos de leitores: o *contemplativo*, o *movente*, especialmente, o *imersivo* e o *ubíquo*, sugeridos por Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c) e as estratégias de leitura utilizadas por eles, Solé (1998), Kato (1999), Kleiman (2008) e Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c).

Em "*Corpus: a organização, a codificação e a categorização?*", mostram-se informações sobre o colégio particular, os estudantes e, a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), mostra-se o processo de organização, codificação e categorização do *corpus*. Este, composto pelos enunciados dos participantes registrados, no questionário *online* e nos protocolos verbais de áudio e vídeo. Nesse capítulo, são exibidas as categorias para a análise do *corpus*.

Busca-se responder à pergunta de pesquisa: Quais são as estratégias de leitura empregadas por estudantes enquanto jogam? no capítulo intitulado *"'Clica em play' para ler e jogar no click jogos"*. Esse capítulo expõe e analisa as categorias definidas anteriormente, a partir do referencial teórico e das observações e anotações sobre os enunciados dos estudantes registrados no questionário e no protocolo verbal, a fim de inferir sobre as estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do EF, de uma escola particular do município de Vacaria-RS, ao jogar no *Click Jogos*. O capítulo exibe quatro tópicos, a partir da categorização do *corpus*: "*Qual é porta de entrada do Click Jogos?*", "*Como acontece a escolha do jogo?*", "*Jogar é experiência de leitura*?", composto de quatro seções intituladas por enunciados proferidos pelos sujeitos, e "*Qual é a porta de saída Click Jogos?*". Finalmente, apresentam-se as considerações finais, as referências, os apêndices e o anexo utilizados nesta tese.

2. LEITURA: SUPORTES, ENUNCIADOS E LEITORES

"Quando lemos, podemos ter um grande aprendizado. A leitura é algo que nos faz viajar e se imaginar em diversos lugares: outra época, outro país, outro planeta, outra galáxia... A leitura é um aprendizado para toda vida, é a terra da fantasia".

Palavra-cruzada[2]

A declaração unânime de que a leitura é importante e de que gostam de ler, proferida pelos vinte estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola particular do município de Vacaria-RS, participantes desta pesquisa, identificados por nomes de jogos (APÊNDICE A), justifica-se, entre tantos retornos possíveis, pela epígrafe de *Palavra-cruzada*, que inicia este capítulo.

Assim, o *enunciado*, concreto e único, dos estudantes, é entendido como uma unidade de comunicação discursiva; envolve *responsividade*, ou seja, suas fronteiras estão marcadas pela alternância de sujeitos do discurso que, ao compreender o seu sentido, podem se tornar autores de enunciados (BAKHTIN, 2003, 2004). Por conseguinte, os estudantes, leitores dos enunciados registrados no questionário, ao compreendê-los, assumiram uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), responsabilizando-se e registrando suas considerações também por meio de enunciados escritos.

Ainda, ressalta-se que o leitor ou ouvinte pode compreender os enunciados de outras pessoas e os responder sem expressar enunciados orais ou escritos, porque o enunciado, a palavra, "pode funcionar como signo sem expressão externa" (BAKHTIN, 2004, p. 37), ou seja, como signo interior (BAKHTIN, 2004). Para este autor (2003, p. 280), o "primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva".

Para esclarecer, Sobral (2005) propõe o termo *responsibilidade*, neologismo em língua portuguesa,

> [...] com o objetivo de traduzir o termo russo, não neológico, otvetstvennost', que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, a responsividade, o responder a alguém ou alguma coisa. O objetivo é designar por meio de uma só palavra tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente (SOBRAL, 2005, p. 20).

[2] Estudante do 5º ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola particular do município de Vacaria-RS, participante da pesquisa. Os enunciados dos sujeitos serão exibidos entre aspas, e a sua identificação e nomes de jogos, em itálico.

Portanto, destaca-se que assumir a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) não se trata, simplesmente, de uma resposta do leitor por meio de enunciados verbais orais ou escritos. Trata-se de o leitor, inconcluso, em constituição, aberto e em relação dialógica com os enunciados, ocupar uma posição de responsividade e de responsabilidade, *responsibilidade* (SOBRAL, 2005), quando os enunciados "adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...] devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade" (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII-XXXIV).

Isso posto, valorizam-se os enunciados dos estudantes, a sua *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), pois se corrobora com Rousseau (1999, p. 86) ao afirmar que a "infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas". As considerações do autor (1999) rompem com concepções que tratavam a criança como um adulto em miniatura, exigindo-lhes que tivessem os mesmos comportamentos dos adultos, não considerando seu desenvolvimento, seus interesses e necessidades. A infância tem seu valor "na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança", (ROUSSEAU, 1999, p. 69).

Dessa forma, esta pesquisa empírica, de caráter qualitativo, busca respeitar a voz, o olhar, o pensar e o sentimento da criança, no caso estudantes do 5º ano do EF de uma escola particular de Vacaria, participantes desta pesquisa, reconhecendo a sua importância e a sua especificidade, percebendo-a "dentro do seu universo social como sujeito criado na cultura e pela cultura" (KRAMER; LEITE, 1998, p. 7).

Sob esse aspecto, este capítulo expõe e articula algumas considerações dos estudantes, participantes da pesquisa, tentando aproximá-las de concepções defendidas pelos autores que foram utilizados como referencial teórico. Divide-se o capítulo em quatro seções, sendo que na primeira, "Leitura: uma experiência?", busca-se responder a esta pergunta a partir das considerações de Larrosa (2002, 2003, 2011), Chartier (1998, 2002a, 2002b), Freire (1987, 2003), Soares (1998, 2002, 2004, 2005), Solé (1998) e Kato (1999). Ressalta-se a importância dos leitores, independente do *enunciado* - que pode ser composto por palavras, imagens, sons e suas combinações, e também desempenham uma função mental (BAKHTIN, 2003, 2004; LARROSA, 2002, 2003, 2011) - assumirem diante dele uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004).

Destaca-se que todo enunciado de leitura necessita, obrigatoriamente, de um suporte para chegar até o leitor; pois o "ato de ler concretiza-se a partir da relação que o homem estabelece com textos em diferentes suportes" (RAMOS; FACHINETTO, 2005, p. 2).

Assim, a seção intitulada “Suportes de leitura: como o enunciado se apresenta?” expõe os diferentes suportes materiais, especialmente a tela, e qual o seu valor no processo de leitura, apoiados nas considerações de Chartier (1998, 2002a, 2002b). Atualmente, os leitores têm acesso aos enunciados de leitura, verbais, visuais e sonoros, também por meio das telas dos *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, sobretudo os que compõem os jogos digitais.

Dessa forma, no terceiro tópico, “*Jogo digital online”*, define-se o que é, como é composto e classificado o jogo digital, quem são seus leitores e que estratégias utilizam. Na última seção desse capítulo, “Leitores imersivos e ubíquos”, exibe-se os diferentes tipos de leitores: *contemplativo*, *movente* e, especialmente, o *imersivo* e *ubíquo*, sugeridos por Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c), e as estratégias de leitura utilizadas por eles, a partir das considerações de Solé (1998), Kato (1999), Kleiman (2008) e Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c).

2.1 LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA?

Inicia-se esta seção ratificando a importância de ouvir as vozes das crianças, membros de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, retomando a epígrafe deste capítulo, de autoria da estudante do 5º ano do EF, que revela “o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo” (KRAMER, 2011, p. 29). *Palavra-cruzada* declara que, por meio da leitura, é possível “viajar e se imaginar em diversos lugares: outra época, outro país, outro planeta, outra galáxia...” e tantas outras possibilidades, representadas pelas reticências utilizadas por ela. Verifica-se que o enunciado de *Palavra-cruzada* aproxima-se de uma das metáforas para leitura presentes nos discursos pedagógicos (LARROSA, 2003); trata-se da leitura como viagem, ou seja, “ler é como viajar, como seguir um itinerário por meio de um universo de signos para saber interpretar corretamente se você não quer se perder” (LARROSA, 2003, p. 46)[3]. Assim, para seguir a viagem por meio da interpretação dos signos, é necessário antes os decodificar; este apenas é um dos passos necessários à leitura.

Palavra-cruzada, igualmente, garante: “quando lemos, podemos ter um grande aprendizado”, “porque através da leitura sabemos palavras novas, porque aprendemos coisas novas e aprendemos muito mais”, completa *Cinco Marias*.

[3] “leer es como viajar, como seguir un itinerario a través de un universo de signos que hay que saber interpretar correctamente si uno no quiere perderse” (LARROSA, 2003, p. 46).

Constata-se que os estudantes relacionam a importância da leitura à escola, pois ela "pode orientar na hora de estudar" e *"ajuda a tirar melhores notas",* asseguram *Dorminhoco* e *Palavra-cruzada*, revelando em seus enunciados alguns dos propósitos da leitura realizada nesse local.

Salienta-se que, apesar da taxa de analfabetismo ter diminuído de 18%, em 2000, para estimados 14%, em 2015, segundo dados publicados pela UNESCO (2015), a população mundial ainda é composta por "cerca de 781 milhões de adultos analfabetos" (2015, p. 7), que são ouvintes e falantes de enunciados, dependendo sempre de alguém, que pode ler e escrever o enunciado que se solicitou ou o enunciado que quiser, já que, não será advertido ou corrigido pelo requerente. Por outro lado, embora essas pessoas não tenham acesso à comunicação escrita e leitura por meio da alfabetização, especialmente em livros da escola, elas não deixam de ser leitores, porque "fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores" (SANTAELLLA, 2004, p. 18). Dessa forma, apesar de algumas pessoas não frequentarem as instituições de ensino, podem ter acesso e realizarem a leitura das palavras e imagens estáticas por meio de revistas, jornais, rótulos e embalagens de produtos, sinais de trânsito, cartazes. Nesse sentido, dissociar

> [...] alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Ainda, além das palavras e imagens estáticas, as pessoas (crianças, jovens e adultos) podem ter acesso e realizarem a leitura das imagens em movimento e som por meio da televisão, da tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, realizando diferentes leituras nesses suportes. Então, chega à escola a geração denominada, *Homo Zappiens* (VEEN; VRAKKING, 2009), que "cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3 (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 12); também nomeados *nativos digitais* (PRENSKY, 2001).

Por isso, Coscarelli (2009, p. 561) alerta: pode "ser que em pouco tempo os alunos estejam tão familiarizados com os ambientes digitais que seja melhor começar por eles para chegarmos ao impresso". Nesta perspectiva, conforme enfatiza Soares (2002, p. 152),

> [...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Entretanto, para Veen e Vrakking, (2009, p. 12) "o *Homo zappiens* é digital, e a escola analógica", pois o que ocorre muitas vezes é uma dicotomia, uma vez que, assim como na leitura, "temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola" (CHARTIER, 1998, p. 105). Logo, faz-se necessário esclarecer, tanto na família, quanto nos estabelecimentos de ensino, que se trata de conhecimentos e leituras diferentes que podem se relacionar, uma vez que

> [...] não devemos reduzir a leitura apenas à de livros. Pessoas que parecem não ler (ou que dizem que não leem) de fato leem muito. Pois ler não é somente ler livros e ler não é somente ler objetos impressos. [...] Por outro lado, ler não é somente ler um texto da primeira à última linha. A história da leitura nos tem ensinado sobre a diversidade das práticas designadas pela palavra leitura: ler em voz alta para os outros ou para si, ler silenciosamente, ler intensiva ou extensivamente, ler para o estudo ou para o prazer [...]. Devemos levar em conta essas variadas formas de ler – que se tornaram contemporâneas com o passar dos séculos – antes de estabelecer um diagnóstico generalizado sobre a perda ou ausência da leitura (CHARTIER, 2012b, p. 21).

Assim, ignorar a cultura, a aprendizagem, os conhecimentos e as leituras das pessoas que são ou não são alfabetizadas, pode dar a entender que o conhecimento registrado nos livros e ou o conhecimento, a leitura do professor, por exemplo, é superior ou melhor do que o seu conhecimento, do que a sua leitura. Freire (1987) também alerta sobre a dicotomia entre a leitura de palavras que lemos e o mundo em que vivemos, pois

> [...] o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade' (FREIRE, 1987, p. 164).

Professores poderiam considerar as "palavras da realidade" dos estudantes, aproximando-as das "palavras da escola" e, a partir dessa aproximação, também ampliar as palavras e a realidade dos estudantes. Ainda, ressalta-se que os estudantes, enquanto conhecem as palavras da escola, continuam a conhecer as palavras da realidade, do mundo. Afinal, conforme enfatiza Freire (2003, p. 20), "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Portanto, a criança, o leitor, não chega à instituição de ensino como uma folha de papel em branco, pois a leitura das palavras, da mesma forma que "a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (VIGOTSKI, 2001, p. 109), bem como, a leitura das palavras tem sua pré-história, a leitura do mundo.

É importante valorizar a história de vida, as experiências, as leituras dos estudantes, pois a leitura do mundo realizada na família, na comunidade em que estão inseridos, é rica de significados. Essas podem ser exploradas pelos professores e enriquecer, contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura escolar, porque

> [...] ensinar a ler não é opor um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas colocar uma experiência junto à outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietação, uma abertura (LARROSA, 2003, p. 45)[4].

Além disso, de um ano para outro, os saberes, conhecimentos e leituras, do mundo e das palavras, dos estudantes não desaparecem. Solé (1998) adota a perspectiva interativa, afirmando que "a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios" (SOLÉ, 1998, p. 23). A perspectiva interativa é um dos modelos para explicar o processo de compreensão e de leitura, que pressupõe síntese e integração de outros dois modelos: o ascendente, chamado *buttom up*, e o descendente, chamado *top down* (SOLÉ, 1998).

[4] Tradução livre da autora: "enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura (LARROSA, 2003, p. 45).

Para Kato (1999), a hipótese de compreensão e leitura *buttom up* e *top down* são radicalmente opostas. Enquanto a *buttom up* é dependente do texto, faz uso linear e indutivo das informações visuais, pois o leitor analisa cuidadosamente o *input* visual e sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo, a *top down* faz uso não linear, intensivo e dedutivo de informações não visuais, é dependente do leitor, que "se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas" (KATO, 1999, p. 67).

Chartier (1998) também destaca a importância do leitor questionando: "o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência?" (CHARTIER, 1998, p. 154). Para que o leitor possa se apossar, fazer uso, inscrevê-lo na memória e transformá-lo em experiência, muitas vezes, em virtude da exigência do texto, o leitor pode fazer uso linear e indutivo das informações visuais, bem como pode fazer uso não linear, intensivo e dedutivo de informações não visuais. Conforme enfatiza Kato (1999, p. 62),

> [...] a compreensão em leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo [...]. Assim, para as formas ou funções pouco familiares ou internamente desconhecidas, o processamento do leitor é basicamente ascendente (*bottom-up*) ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top-down*).

Dessa forma, o processamento ascendente é utilizado pelo leitor quando o texto é composto por muitas palavras novas, por exemplo. Já o processamento descendente, quando o texto apresenta muitas palavras familiares ao leitor. Verificou-se até aqui três diferentes concepções de compreensão e leitura: a em que o texto, um dos enunciados de leitura, é considerado o mais importante; a em que o leitor é o protagonista; e a que defende a interação entre texto e leitor no processo de compreensão e leitura.

Também, é "preciso distinguir situações em que 'se trabalha' a leitura e situações em que simplesmente 'se lê'. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes" (SOLÉ, 1998, p. 90). Como, quando e por quanto tempo a escola promove situações em que se trabalha a leitura ou que simplesmente se lê? Para Soares (2005, p. 33), é "função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição [...]".

Contudo, constata-se que, muitas vezes, o acesso ao mundo da leitura na escola é realizado, sobretudo por meio da leitura informativa e para fins pragmáticos, ou seja, "devemos ler, pois a leitura nos transmite conhecimento" e "porque assim a gente coleta informações importantes e também conhecimento", afirmam *Trilha* e *Xadrez*. Porém, a leitura "não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos" (LARROSA, 2003, p. 26)[5]; é importante não só "porque aumenta os conhecimentos e a linguagem", conforme assegura *Amarelinha*. Visto que, se "lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que não tínhamos anteriormente, mas nós somos os mesmos que antes, nada foi modificado em nós" (LARROSA, 2003, p. 26)[6].

Quando ultrapassa uma prática de decodificação, interpretação, compreensão, aquisição de conhecimentos e o passatempo, a leitura é *formação*, ou seja, "uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não apenas com o que o leitor sabe, mas com o que é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou coloca em questão aquilo que somos" (LARROSA, 2003, p. 25-26)[7]. Igualmente, "a leitura pode ser uma experiência para o leitor. Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade" (LARROSA, 2011, p. 10).

Ressalta-se que nem toda leitura é experiência. Muitas vezes a prática de leitura resume-se à decodificação, interpretação, compreensão, aquisição de conhecimentos e a passatempo, não sendo experiência, porque não há formação e transformação do leitor. A experiência é "o que nos passa. Não é o que passa" (LARROSA, 2003, p. 28)[8]; é "o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21), que possibilita, conforme declaram *Dominó* e *Damas*, "*sonhar e se aventurar [...] como se fosse uma personagem"* e *"viver os contos"* por meio da leitura.

Em outras palavras, "é necessário que exista uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E essa relação poderia ser pensada como experiência" (LARROSA, 2003, p. 28)[9] que produz sentido.

---

[5] Tradução livre da autora: "no se reduce [...] a un medio para adquirir conocimientos" (LARROSA, 2003, p. 26).

[6] Tradução livre da autora: "leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado" (LARROSA, 2003, p. 26).

[7] Tradução livre da autora: "una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (LARROSA, 2003, p. 25, 26).

[8] Tradução livre da autora: "lo que nos pasa. No lo que pasa" (LARROSA, 2003, p. 28).

[9] Tradução livre da autora: "es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa

Enfatiza-se que “vivemos em um mundo onde muitas coisas passam. [...] Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos tocam” (LARROSA, 2003, p. 28)[10]. Realizamos inúmeras práticas de leitura, e apenas algumas podem ser consideradas experiências, que nos modificam, nos transformam, nos formam, nos constituem, tornando e questionando o que somos, uma vez que

> [...] a experiência da leitura é um acontecimento que ocorre raramente. E sabemos que o acontecimento escapa da ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito de suas causas, a única coisa que pode ser feita é cuidar que se deem determinadas condições de possibilidade: só quando convergem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência (LARROSA, 2003, p. 39-40)[11].

Ainda, a experiência da leitura do texto não se limita somente à letras, palavras dos livros impressos, pois

> [...] tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de ouvir, algo que nós temos que prestar atenção. É como se os livros, mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos ao nosso redor quisessem dizer algo. E a formação necessariamente envolve nossa capacidade de ouvir (ou ler) o que eles têm a dizer (LARROSA, 2003, p. 29)[12].

Considerando o texto na sua acepção mais ampla, verifica-se que a leitura das letras de uma página é apenas um dos muitos disfarces da leitura (MANGUEL, 1997); há uma diversidade de leitores, conforme Quadro 1, que compartilham o ato de ler, partilhando com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

---

relación podría pensarse como experiencia” (LARROSA, 2003, p. 28).

[10] Tradução livre da autora: “vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. [...] Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa” (LARROSA, 2003, p. 28).

[11] Tradução livre da autora: la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser antecipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (LARROSA, 2003, p. 39-40)

[12] Tradução livre da autora: todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos (LARROSA, 2003, p. 29).

Quadro 1 – O que o leitor pode ler?

LEITOR	O QUE PODE LER?
Astrônomo	mapa de estrelas que não existem mais
Arquiteto japonês	terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas
Zoólogo	rastros dos animais na floresta
Jogador	gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora
Dançarina	anotações do coreógrafo
Público	movimentos da dançarina no palco
Tecelão	desenho intricado de um tapete tecido
Organista	várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página
Pais	no rosto do bebê sinais de alergia, de medo e de admiração
Adivinho chinês	marcas antigas na carapaça de uma tartaruga
Amante	o corpo amado
Psiquiatra	ajudando os pacientes a ler sonhos perturbadores
Pescador havaiano	correntes do oceano ao mergulhar a mão na água
Agricultor	tempo pelos sinais visíveis no céu

Fonte: Manguel (1997).

Assim, nem sempre os enunciados de leitura oferecem letras, tais como o rosto do bebê, lido pelos seus pais; ou estão expostos em papel, tais como os rastros dos animais na floresta, lidos pelo zoólogo (MANGUEL, 1997). A leitura, ao se aproximar da experiência, ao ser entendida como experiência, em cada uma de suas ocorrências, diferente, singular, vai além da decodificação de letras, interpretação das palavras, compreensão dos textos, aquisição de conhecimentos e passatempo. O importante é o que se faz com o que se lê; ou seja, como a leitura nos ajuda a formar ou transformar nossa própria linguagem, o pensamento e a sensibilidade; falando, escrevendo, pensando e sentindo em primeira pessoa (LARROSA, 2011).

Em outras palavras, o ato de ler "implica sempre percepção crítica, interpretação e 'reescrita' do lido" (FREIRE, 2003, p. 21); o leitor precisa apropriar-se do que leu, porque a "leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados" (CHARTIER, 1998, p. 77). Nesse sentido, diante da leitura do texto, que não se resume a letras e palavras, ao compreender o *enunciado*, o leitor pode se responsabilizar, agir e ocupar "simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] toda compreensão é prenhe de resposta [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 271). O leitor, responsabizando-se, agindo sobre os enunciados lidos, *respondendo a eles*, aplica o "primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Entretanto, considera-se que a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) de leitores é gerada "pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções" (VIGOTSKI, 1998, p. 187). Essa posição será assumida se estivermos motivados, sentirmos desejo, necessidade, interesse e emoção. Sendo assim, em seguida que o leitor compreende o enunciado e estiver motivado, sentir desejo, necessidade e interesse, poderá responsabilizar-se e responder aos enunciados.

O agir sobre o texto pode ocorrer por meio do registro dos enunciados do leitor. Sobre a possibilidade de resposta, Ricoeur (2009, p. 49) destaca que "é a resposta do auditório que torna o texto importante e, por conseguinte, significativo". Desse modo, evidencia-se que os leitores, estudantes do 5º ano do EF, podem assumir uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante da leitura ao tornarem-se também escritores de enunciados, uma vez que consideram a leitura importante, porque *"é um jeito de aprender a escrever também"*, *"nos ajuda a escrever as palavras certas", "ajuda a interpretar textos, ter uma escrita mais correta e pode ajudar também a fazer textos e reescritas"*, conforme declaram *Caçador*, *Stop* e *Caça-Palavras*.

Porém, a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) do leitor diante dos enunciados pode ocorrer sem o registro de seus enunciados, pois a *enunciação* (BAKHTIN 2004) constitui-se a partir da interação por meio dos enunciados, e "esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de 'oposição'" (BAKHTIN, 2003, p. 401). Portanto, o leitor pode compreender os enunciados escritos ou proferidos por outras pessoas, pondo-se e responsabilizando-se, respondendo-os sem expressar enunciados orais ou escritos; porque os enunciados, as palavras, também são "*material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior) [...] é, por assim dizer, utilizável como signo interior" (BAKHTIN, 2004, p. 37). Ainda, toda palavra que compõe os enunciados,

> [...] comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113).

As palavras não são importantes somente quando utilizadas para a fala social, como meio de comunicação ou uma ponte entre uma pessoa e a outra, através de enunciados orais e escritos exteriorizados. Logo, há uma aproximação entre os pensamentos e as palavras; além da função social, as palavras desempenham também a função mental, pois, "o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra" (VIGOTSKI, 1998, p. 190).

Outros autores compartilham a ideia de que as palavras têm relação direta com o pensamento. De acordo com Larrosa (2001, p. 21), elas e seus significados "determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras"; o pensamento pode ser revelado através das palavras exteriorizadas por meio de enunciados orais e escritos. Para os estudantes do 5º ano do EF, a leitura é importante também porque *"descobrimos novas palavras"* e *"podemos [...] descobrir novos significados de palavras novas"*, afirmam *Sete Erros* e *Damas.*

A "experiência discursiva individual de qualquer pessoa forma-se e desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros" e "nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros" (BAKHTIN, 2003, p. 294). O enunciado, embora seja individual, pode ser considerado elo entre um enunciado e outro; isto significa que não é isolado, não pode ser considerado o primeiro nem o último e pode apresentar muitas vozes, pois podem trazer ideias e enunciados de outras pessoas, que fazem sentido e, de alguma forma, nos influenciam. Por tudo isso, cada enunciado "deve ser visto antes de tudo como uma *resposta*[13] aos enunciados precedentes de um determinado campo" (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Dessa forma, a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) se estabelece primeiramente na fala interior, pela compreensão dos enunciados; depois, pode ou não ser exteriorizada por meio de enunciados orais e escritos; abrange não apenas a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, entre elas a compreensão, visto que compreender é opor à palavra do locutor ou do escritor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 2004). Isso ocorre mesmo que o leitor não produza e expresse enunciados de forma escrita ou oral, pois ele não é passivo, visto que "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto [...] envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto" (SOLÉ, 1998, p. 22).

Embora se reconheça a importância do leitor e do enunciado no processo de leitura, destaca-se, igualmente importante, o suporte do texto. Soares (2005) defende que a leitura é uma prática social de interação com o escrito. Para a autora, ler é verbo transitivo, exige complementos; além do suporte, ler "depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler" (SOARES, 2005, p. 30-31).

[13] Bakhtin ressalta que concebe a palavra "resposta" no sentido mais amplo: rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (2003, p. 297).

Assim como há uma diversidade de gêneros discursivos, há uma variedade de leituras e objetivos de leitura. Segundo Soares (2005), não se lê os diferentes gêneros do discurso da mesma forma: não se lê uma notícia, da mesma forma como se lê o romance; a leitura da notícia e a do romance tem finalidades distintas, enquanto na primeira o leitor busca se informar, na segunda, pode buscar o prazer.

Por esse ângulo, para a autora (2005) as discussões sobre leitura, especialmente, as avaliações de leitura, devem ir além da exposição de quantidades de leitura, das afirmações de que se lê, ou não se lê, muito ou pouco; precisam esclarecer o que estão entendendo por ler, elucidando que gênero (o que) o leitor lê; também, com que *objetivo* (porque) ele lê. Do mesmo modo, considera-se importante esclarecer, especialmente, em que suporte o leitor lê, pois a leitura do mesmo gênero do discurso, primário ou secundário, não é a mesma, ao ser oferecida em diferentes suportes; ler o mesmo romance ou notícia no papel é diferente de lê-los em outro suporte, tal como na tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, que permitem a leitura.

Dessa forma, ao ler na tela, todo o sistema de percepção e de manejo dos enunciados de leitura é transformado (CHARTIER, 2002). Logo, para Chartier (2002), a revolução do texto eletrônico envolve três revoluções simultâneas, pois é uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura. Além de promover o acesso aos variados gêneros do discurso, notícias e romances, por exemplo, que resultam em leituras distintas, considera-se, igualmente, importante que os professores também apresentem aos leitores os vários gêneros do discurso, por meio dos diferentes suportes de leitura, no caso, o papel e a tela.

Os professores que atuam nas escolas que possuem laboratórios de informática, com o apoio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que tem como objetivo promover o uso pedagógico das TIC's nas redes públicas de educação básica, e nas inseridas no Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que recebem o *laptop* educacional, utilizados por estudantes e professores, podem explorar o suporte tela no processo de aprendizagem e de leitura. Porém, ressalta-se que somente a presença desse suporte nas instituições de ensino não garante "uma oportunidade para que se possa modificar e redimensionar as práticas educativas e a cultura escolar" (VALENTINI; PESCADOR; SOARES, 2013, p. 163). Portanto, é fundamental incluir a utilização desse suporte e, consequentemente, seus enunciados de leitura que o constituem, nas escolas, mas, principalmente, é necessário refletir sobre esta modalidade de leitura, as suas possibilidades, suas potencialidades e suas limitações.

O suporte, papel ou tela, vai além da simples exibição do enunciado de leitura, pois "não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor" (CHARTIER, 2002b, p. 127). É necessário considerar no processo de produção de sentido da leitura, além do texto e do leitor, também as formas tipográficas e os suportes, pois há uma trilogia indissociável: "depende é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido", afirma Chartier (1998, p. 152). Então, a leitura, nesta tese, é abordada no seu sentido amplo; não só por meio de enunciados verbais, mas visuais, sonoros e híbridos. Defende-se que a leitura por meio dos enunciados dos jogos digitais, sobretudo os *online*, que dependem do navegador de *Internet*, da tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, pode ser uma experiência (LARROSA, 2002, 2011) de interação entre o leitor, o enunciado e o suporte de leitura (SOLÉ, 1998), que possibilita apropriação, invenção, produção de significados (CHARTIER, 1998, 2002a, 2002b). No âmbito desta tese, afora o leitor e o enunciado (verbal, visual, sonoro e híbrido), o suporte de leitura é igualmente importante. A seguir, mostram-se os diferentes suportes de leitura e a sua importância.

2.2 SUPORTES DE LEITURA: COMO O ENUNCIADO SE APRESENTA?

O suporte leva o enunciado de leitura até o leitor, ou seja, "não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler" (CHARTIER, 2002b, p. 127). Ao considerar que o texto não se restringe ao composto de letras e palavras, mas, também som, imagens (estáticas ou em movimento) e, sobretudo aquilo que nos passa, nos toca (LARROSA, 2003), que damos sentido e nos constitui, constata-se a existência de diversos suportes de leitura.

Esses, por conseguinte, não se restringem unicamente aos que oferecem os enunciados escritos. Cada suporte de leitura tem características peculiares, limitações e contribuições importantes; utilizados pelos leitores ao longo da história, foram se modificando, interferindo no processo de leitura, tornando-se tema de estudo. Considerando a voz um importante suporte, Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 16-17) ressaltam que é "pela voz da mãe que a criança pequena se familiariza com a leitura do livro. Voz e olhar dão vida à leitura", porque os enunciados orais estão associados a fenômenos não vocais, tais como o "(movimento do olhar, movimentos de cabeça, expressões faciais, gestos, postura, etc.) que determinarão mais profundamente a estrutura ou significado do enunciado" (LYONS, 1981, p. 34).

Nascimento (2009)[14], após expor os diversos suportes de leitura, orais, gráfico-visuais, manuscritos, impressos e audiovisuais, afirma que, "para além da escrita, as sociedades do passado e de hoje utilizam outras formas (orais, visuais, etc.) de transmissão da cultura e do conhecimento" (NASCIMENTO, 2009, p. 201). Ebert (2006)[15]. O autor também escreveu sobre o percurso histórico dos suportes de leitura, porém, enfatizou os dos enunciados escritos, "considerando desde as inscrições rupestres até o advento do livro eletrônico, passando pela história dos sistemas e suportes de escrita e pela evolução dos alfabetos e das máquinas de impressão em papel" (EBERT, 2006, p. 12). Os registros realizados pelo homem, da arte rupestre[16], pedra, argila fresca, madeira, papiro[17], códice[18], pergaminho[19], papel e até as telas, são temas de investigações, contribuindo para entender um pouco mais sobre a linguagem.

Inicialmente, a leitura ocorria exclusivamente por meio da linguagem gestual; mais tarde, lenta e progressivamente, por meio da linguagem oral; do mesmo modo, por meio da linguagem escrita. Ressalta-se que não se trata de uma linguagem substituir ou ser melhor que outra; tratam-se de formas distintas de linguagem que, muitas vezes, complementam-se, pois os "diversos sistemas de registro e de transmissão (tradição oral, escrita, registro audiovisual, redes digitais) constroem ritmos, velocidades ou qualidades de história diferentes" (LÉVY, 1996, p. 22).

---

[14] Dedicou o capítulo três de sua dissertação, "Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura", para tratar dos diferentes suportes do texto.

[15] Dedicou o capítulo dois de sua dissertação "Do códice ao hipertexto: interações comunicacionais na era digital", para tratar dos diferentes suportes da escrita.

[16] Do francês rupestre, o termo designa gravação, traçado e pintura sobre suporte rochoso, qualquer que seja a técnica empregada. Considerada a expressão artística mais antiga da humanidade, a arte rupestre é realizada em cavernas, grutas ou ao ar livre. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=5354> Acesso em: 09 jan. 2015. Através do estudo e interpretação das gravuras, pesquisadores verificam o registro das alterações climáticas, as migrações animais e a evolução socioeconômica da vida humana (de caçadores-coletores para os agropastoris). Da mesma forma, examinam as atividades humanas e mudanças ambientais, tais como as alterações na fauna e flora, e também as diferentes formas de vida das populações. Devido, também, ao reconhecimento da importância da conservação e proteção dos locais que têm artes rupestres, a partir de 2008, a UNESCO incluiu nove locais na África na lista do Patrimônio Mundial, por possuírem cavernas pré-históricas que possuem milhares de gravuras.

[17] O papiro "era uma planta das margens do Nilo, cujo caule era recortado em tiras, que depois eram coladas juntas" (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 25-26).

[18] Embora as palavras fossem coladas uma às outras e não existisse pontuação e parágrafo, este suporte é o que mais se aproxima da forma do livro tal como conhecemos hoje.

[19] "era fabricado de peles curtidas. Podia-se dobrar e costurar as folhas. Oferecia diversas vantagens. De uso muito mais fácil, no Ocidente, custava menos do que os rolos de papiro importados do Egito. Podia-se escrever em cada lado das folhas, com uma pena de ganso, de manuseio mais fácil do que o estilete ou a haste de caniço." (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 26).

Porém, a discussão sobre a oralidade e a escrita acontece há muito tempo, conforme o diálogo registrado por Platão (1966), em que Sócrates defende o uso da oralidade a Fedro. Para isso, Sócrates menciona a oposição de Tamuz, governador do Egito, diante da defesa da escrita por seu criador, Thoth; de acordo com ele, a escrita "tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos" (PLATÃO, 1966, p. 262). Ainda, Sócrates argumenta que o "uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar, conservar-se-ão gravemente caladas" (PLATÃO, 1966, p. 262).

Apesar de a escrita conservar-se "calada", esta pode ser considerada uma resposta aos enunciados de outras pessoas e possibilita que seus leitores assumam a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004). Neste sentido, "a escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor. O que o texto significa não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer" (RICOEUR, 1990, p. 53), pois cada leitor poderá dar sentidos diferentes para um mesmo texto (som, palavra, imagem estática ou em movimento). Assim, Ricoeur (2009, p. 45) questiona: "é a escrita apenas uma questão de mudança de meio onde a voz humana, a face a face e o gesto são substituídos por sinais materiais diferentes do próprio corpo do locutor?". O próprio autor responde a este questionamento: "a escrita é muito mais do que uma mera fixação material" (RICOEUR, 2009, p. 45).

Portanto, a escrita possibilita "que interlocutores rompam as barreiras do aqui-agora espaço-temporal, no ato interlocutório, comunicando-se em ausência através de seus textos" (AXT, 1998, p. 24), pois é possível ler enunciados registrados em um livro, por exemplo, sem a necessidade da presença do(s) escritor(es), a qualquer hora e local. Destaca-se que a leitura em qualquer local nem sempre ocorreu, uma vez que, conforme observa Lévy (2001, p. 35), na "Idade Média os livros eram enormes, acorrentados nas bibliotecas, lidos em voz alta no atril. Graças a uma modificação na dobradura; o livro torna-se portátil e difunde-se maciçamente".

Dessa forma, as alterações do suporte de enunciados escritos tem seu valor porque "tornou possível o desenvolvimento da prática de leitura" (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 19). Observa-se que as mutações nos suportes de leitura mudam mais velozmente do que as maneiras de ler. Estudos de Chartier (2002b, p. 112) apontam que a partir da "invenção da imprensa não decorreram imediatamente novas maneiras de ler.

Também, as categorias intelectuais que associamos ao mundo dos textos perdurarão diante das novas formas do livro", porque o que ocorreu no passado acontece agora, ou seja, a passagem da matéria textual contida no rolo para o códex, e a passagem do texto impresso para o texto eletrônico, respectivamente. Portanto, ocorre a mudança do suporte do enunciado escrito; livros impressos são digitalizados[20] e disponibilizados ainda por meio do suporte tela.

Porém, ressalta-se que, apesar de oferecerem a mesma matéria textual, a mudança do suporte pode modificar o modo de ler o enunciado pelo leitor. Apesar do enunciado de leitura apresentar o mesmo título, as mesmas palavras e as mesmas imagens, ele é lido e compreendido, diferentemente, por exemplo, no papel ou na tela. É o que defende Chartier (1998), ao observar que

> [...] a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que leem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o 'mesmo' artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal (CHARTIER, 1998, p. 128).

Destaca-se a importância do suporte no processo de sentido da leitura dado pelo leitor. Antes da mudança na dobradura do livro, ou seja, do surgimento do códex, que era composto de folhas dobradas protegidas por encadernação, determinando o formato do livro, o suporte dos enunciados escritos era um rolo, constituído por uma longa faixa de papiro ou de pergaminho, que o leitor segurava com as duas mãos para poder desenrolá-la, não permitindo que se escrevesse enquanto se lia (CHARTIER, 1998). A transição dos suportes de leitura do rolo para o códex possibilitou gestos do leitor que antes eram impossíveis, estabelecendo uma relação inédita entre o leitor e seus livros, tais como "escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho" (CHARTIER, 2002b, p. 106). Dessa forma, os leitores "defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo, supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou de leitura inéditas" (CHARTIER, 1998, p. 93).

[20] Conforme afirma Chartier (2002b), "como leitores, como cidadãos, como herdeiros do passado, devemos, pois exigir que as operações de digitalização não ocasionem o desaparecimento dos objetos originais e que seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como forma impressos e lidos em sua época" (CHARTIER, 2002b, p. 28-29).

Chartier (1998) destaca que a técnica de reproduzir textos por meio de tipos móveis e prensa, surgida a partir de meados de 1450, com a invenção de Gutenberg, antes conseguida copiando-se a mão, transfigurou a relação com a cultura escrita: diminuiu o custo do livro, em razão do aumento de sua tiragem, e diminui o tempo de reprodução do texto. Porém, ao contrário de ruptura entre o livro manuscrito e o impresso, há uma continuidade, pois tanto o livro manuscrito quanto o produzido nas oficinas tipográficas apresentavam a mesma estrutura do códex. Deste modo, a "distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação e numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito" (CHARTIER, 1998, p. 7).

Além dessa proximidade entre o livro manuscrito e o impresso, por muito tempo, o livro manuscrito coexistiu ao impresso; este não ocasionou o desaparecimento imediato do livro copiado à mão, que sobreviveu, especialmente, para os textos secretos, considerados proibidos, até o século XVIII e mesmo até o XIX (CHARTIER, 1998). Dessa forma, o livro impresso se impôs lentamente, porque "persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos 'mecânicas' e nas práticas do comércio" (CHARTIER, 1998, p. 9).

Considera-se que, da mesma forma como ocorreu com o livro manuscrito e o impresso, apesar da desconfiança, o surgimento do suporte tela não ocasionará o abandono pelos leitores dos enunciados impressos em papel, pois "as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos" (CHARTIER, 2002b, p. 9). Portanto, destaca-se que os estudantes do 5º ano do EF, leitores participantes desta pesquisa, ao contrário dos leitores do rolo e do códex, não precisam passar por qualquer transição entre diferentes suportes. Para eles, coexistem o enunciado de leitura em diferentes suportes, papel e tela, sendo que a tela está muito presente no cotidiano desses sujeitos, mesmo antes de dominarem a leitura e escrita das palavras.

Explica-se que nesta tese não se tem a intenção de comparar o suporte papel e o suporte tela, apontando todas as suas semelhanças e diferenças, nem as vantagens e desvantagens de um suporte em relação ao outro, apesar de ter sido discutido por alguns autores. Entre eles, Darnton (2010) manifesta sua preferência pelo papel em detrimento da tela. Para o autor (2010), embora se levante a hipótese de alteração, atualmente, nenhuma leitura na tela é tão satisfatória, agradável, quanto a página impressa, considerando seu tamanho, tato, cheiro e suas possibilidades: "folheá-lo, fazer anotações em suas margens, levá-lo para a cama e guardá-lo comodamente numa prateleira" (DARNTON, 2010, p. 77).

Por causa da "digitalização, o texto e a leitura recebem hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação" (LÉVY, 1996, p. 50). Novo impulso porque possibilita mais uma "forma de inscrição, difusão e apropriação dos textos, já que as telas do presente não ignoram a cultura escrita, mas a transmitem" (CHARTIER, 2002b, p. 30). Neste sentido, Chartier (2002b, p. 117) provoca: o "novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez". Afinal, a leitura pode ser fortalecida com a utilização da tela, uma vez que

> [...] livros e computadores não se excluem [...]. O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 30-31).

Ainda que se exponham as considerações desses autores, desconfiados ou favoráveis à tela como suporte de leitura, não se entra nessa discussão; contudo, destaca-se que as telas do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone* "dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender" (LÉVY, 1996, p. 40) e isso "não tem como consequência o abandono da leitura em suporte impresso" (GOMES, 2010b, p. 108); defende-se a importância do suporte, independente de qual seja, ponderando que todo suporte tem potencialidades e limitações.

2.2.1 Tela: algumas características, potencialidades e limitações

Atualmente, "as gerações mais jovens, ao menos nos meios sociais com recursos e nos países mais desenvolvidos, têm se iniciado na cultura escrita mediante a tela" (CHARTIER, 2012, p. 23); deste modo, além de terem acesso ao enunciado de leitura por meio dos suportes em papel, têm acesso aos disponíveis aos leitores por meio da tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, Figura 1.

A tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* possuem tamanhos distintos. A do *desktop*, composto também pela *Central Processing Unit* (CPU), teclado e *mouse*, é maior do que do *notebook*, que pode ser utilizado com o *mouse*, do *tablet* e do *smartphone*; os últimos, com pouco peso e tamanho menor, têm como característica a mobilidade; são portáteis, podendo ser carregados com facilidade pelos usuários para diversos lugares. Alguns fabricantes têm lançado os chamados híbridos, dois em um, são *notebooks* que podem ser utilizados como *tablets*.

Figura 1 – Tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*

desktop *notebook* *tablet* *smartphone*

Fonte: Imagens disponíveis na Internet em diferentes endereços[21].

Além disso, os *notebooks*, *tablets* e *smartphones* que possuem a tela *touch*, sensível ao toque dos usuários, possibilitam a entrada de dados sem depender do uso material do *mouse* e teclado, apresentando um avanço em relação à tela do *desktop*, utilizada unicamente para exibir os resultados, como saída de dados.

Conforme destaca Chartier (2002b, p. 31), "a tela não é uma página, mas sim um espaço em três dimensões, que possui profundidade e que nele os textos brotam sucessivamente do fundo da tela para alcançar a superfície iluminada". Deslizar e tocar os dedos na tela, especialmente, do *smartphone*, para ter acesso aos enunciados de leitura, nem sempre foi possível. Dessa forma, as telas, assim como os outros suportes de leitura, tais como o papel, que recebeu diversos tratamentos, evoluem desde o seu surgimento. Considera-se que a sensibilidade ao toque dos leitores não será a última mudança das telas, que continuam sendo aperfeiçoadas, como aconteceu com outros suportes, buscando superar as suas limitações e provocando questionamento: "sabemos o que virão a ser os suportes materiais da comunicação dos textos eletrônicos?" (CHARTIER, 1998, p. 139).

Sem pensar em como as telas serão no futuro, discute-se as suas potencialidades e limitações atuais, pois, ao tocar ou deslizar os dedos na tela, os leitores acessam e manipulam diversos enunciados de leitura; estes compõem o *hipertexto*, definido por Lévy (1996, p. 45), "como um espaço de percursos de leitura possíveis". Para elucidar o que é *hipertexto*, Young (1996, p. 9) sugere que imaginemos "um livro em que cada palavra na narrativa pode ser uma referência a outros livros, parecido com a presença de notas ao pé da página".

[21] Imagem *desktop*. Disponível em: <http://imagens.lojahp.com.br/Control/ArquivoExibir.aspx?IdArquivo=75191363 >. Acesso em: 12 jan. 2015. Imagem *notebook*. Disponível em: <http://imagens.lojahp.com.br/Control/ArquivoExibir.aspx?IdArquivo=5360174>. Acesso em: 12 jan. 2015. Imagem *tablet*. Disponível em: <http://images.samsung.com/is/image/samsung/br_SM-T520NZKPZTO_000230462_Dynamic_black?$DT-Gallery$>. Acesso em: 12 jan. 2015. Imagem *smartphone*. Disponível em: <http://images.samsung.com/is/image/samsung/br_SM-G800HZKQZTM_000246734_Front_black?$DT-Gallery$>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Porém, por meio da tela não é possível apenas a leitura de enunciados verbais ou visuais (imagens estáticas), pois "circulam signos híbridos, miscigenados, misturas entre o verbal, oral e escrito, o visual, em todas as suas formas, inclusive animadas, como nos vídeos, e sonoro, também nas variadas formas que vão do ruído à música." (SANTAELLA, 2014c, p. 30).

Dessa forma, para Santaella (2014a, p. 213), ao "se fundir com a multimídia, o *hipertexto* se torna hipermídia, quer dizer, os nós, que remetem a outros documentos, não são mais exclusivamente textuais, mas conduzem a fotos, vídeos, músicas". Contudo, adota-se nesta tese o termo *hipertexto*, pois este

> [...] não exclui nem os sons nem as imagens [...]. O hipertexto seria constituído de nós (os elementos informação, parágrafos, páginas, imagens, sequencias musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas, indicadores, "botões" que efetuam a passagem de um nó a outro) (LÉVY, 1996, p. 44).

Os enunciados verbais, visuais e sonoros na tela, quando oferecem um nó, *link* acionado pelo leitor, podem direcioná-lo para outras partes do mesmo ou para outros textos. No entanto, o *hipertexto* não é exclusividade do suporte tela, uma vez que a

> [...] leitura de uma enciclopédia clássica já é um tipo hipertextual, uma vez que utiliza as ferramentas de orientação que são os dicionários, léxicos, índices, thesaurus, atlas, quadros de sinais, sumários e remissões ao final dos artigos. No entanto, o suporte digital apresenta uma diferença considerável em relação aos hipertextos anteriores à informática: a pesquisa nos índices, o uso dos instrumentos de orientação, de passagem de um nó a outro, fazem-se nele com grande rapidez, da ordem de segundos. Por outro lado, a digitalização permite associar na mesma mídia e mixar finamente os sons, as imagens animadas e os textos (LÉVY, 1996, p. 44).

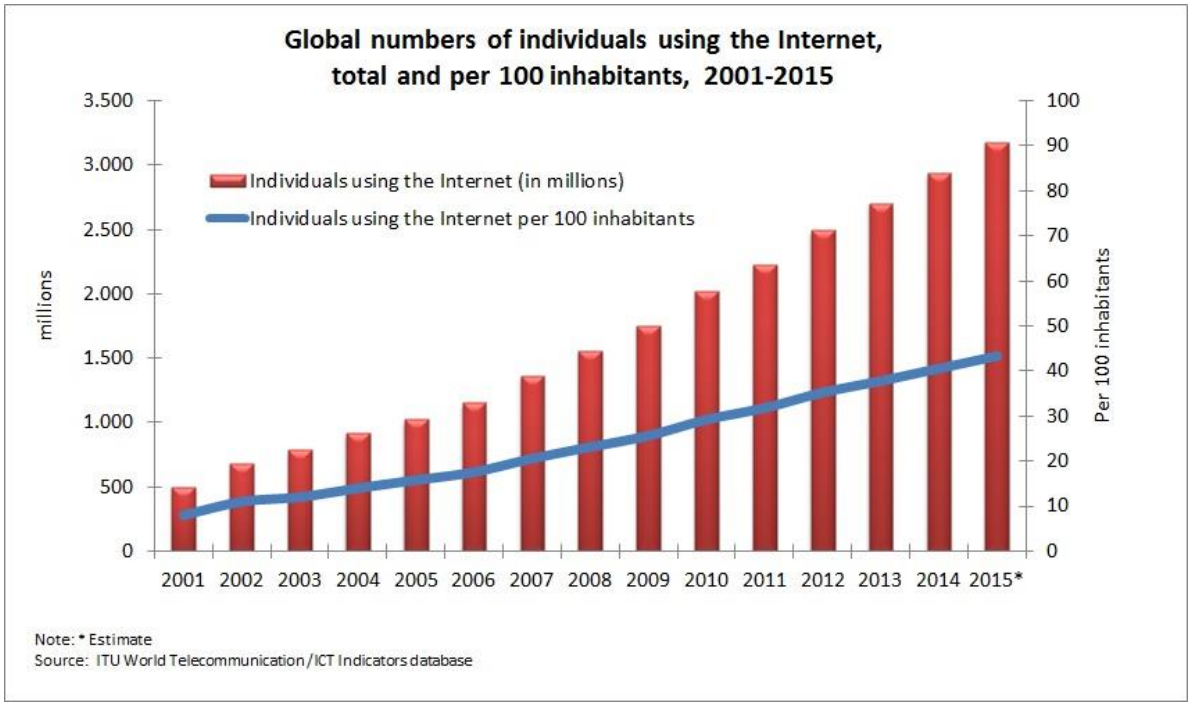
Alguns dos enunciados de leitura, verbais, visuais (imagens estáticas ou em movimento), sonoros e híbridos, disponíveis em telas de *desktop*, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, dependem da instalação de programas que permitem a sua visualização e ou edição. Assim, para criar, acessar e editar no *notebook*, por exemplo, um arquivo composto de enunciados verbais, é necessário ter instalado algum programa editor de texto[22]. Outros enunciados de leitura desse suporte dependem do acesso à Internet[23], tais como os que compõem os *hipertextos* de um *blog*.

[22] Exemplos: Microsoft Word e o BrOffice.org Writer; sendo que o primeiro depende de licença e o segundo é gratuito.

[23] Segundo Kurose e Ross (2006, p. 3) a internet "é uma rede de computadores mundial, isto é, uma rede que interconecta milhões de equipamentos de computação de todo o mundo". Inicialmente os equipamentos conectados, tratavam-se primordialmente de *desktop*. Porém, atualmente é possível conectar à internet outros equipamentos, entre eles, as agendas digitais, TVs, computadores portáteis, telefones celulares, automóveis,

O número de usuários de Internet aumenta a cada ano, entre eles, *Sete Erros* revela que o que mais gosta de fazer é "usar a Internet". Atualmente, em termos mundiais, 3,2 bilhão de pessoas estão usando a Internet; o primeiro bilhão alcançou-se em 2005, o segundo bilhão em 2010 e o terceiro bilhão, em 2014; entre 2000 e 2015, aumentou quase sete vezes, de 6,5 para 43% por cento da população mundial, conforme revelam os dados publicados pela *International Telecommunication Union* (ITU), Gráfico 1:

Gráfico 1 – Números global de indivíduos que utilizam a Internet, Total e por 100 habitantes, 2001-2015

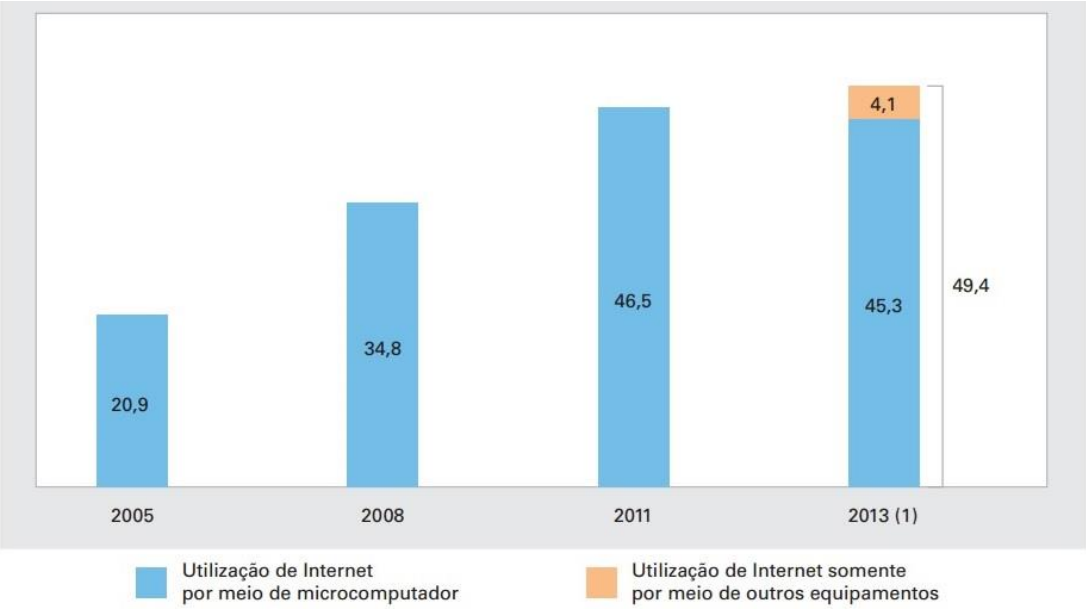


Fonte: *International Telecommunication Union* (ITU).

No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme o Gráfico 2, também revelam crescimento na utilização da Internet, de 20,9 % em 2005 para 49,4 em 2013.

sistemas domésticos elétricos de seguranças e câmeras (KUROSE E ROSS, 2006). Estes equipamentos interligados por diferentes meios físicos, satélite, fibra ótica, rádio e rede telefônica, em todo o mundo visam transmitir e receber informações para fins diversos (ASSUMPÇÃO FILHO, 2001). Para acessar a internet é necessário utilizar algum programa *browser*, conhecido como navegador. Exemplos: Chrome, Internet Explorer, Mozila Firefox.

Gráfico 2 – Percentual de pessoas que utilizaram a Internet por meio de microcomputador e somente por outros equipamentos, no período de referência dos últimos três meses, na população de 10 anos ou mais de idade - Brasil - 2005/2013



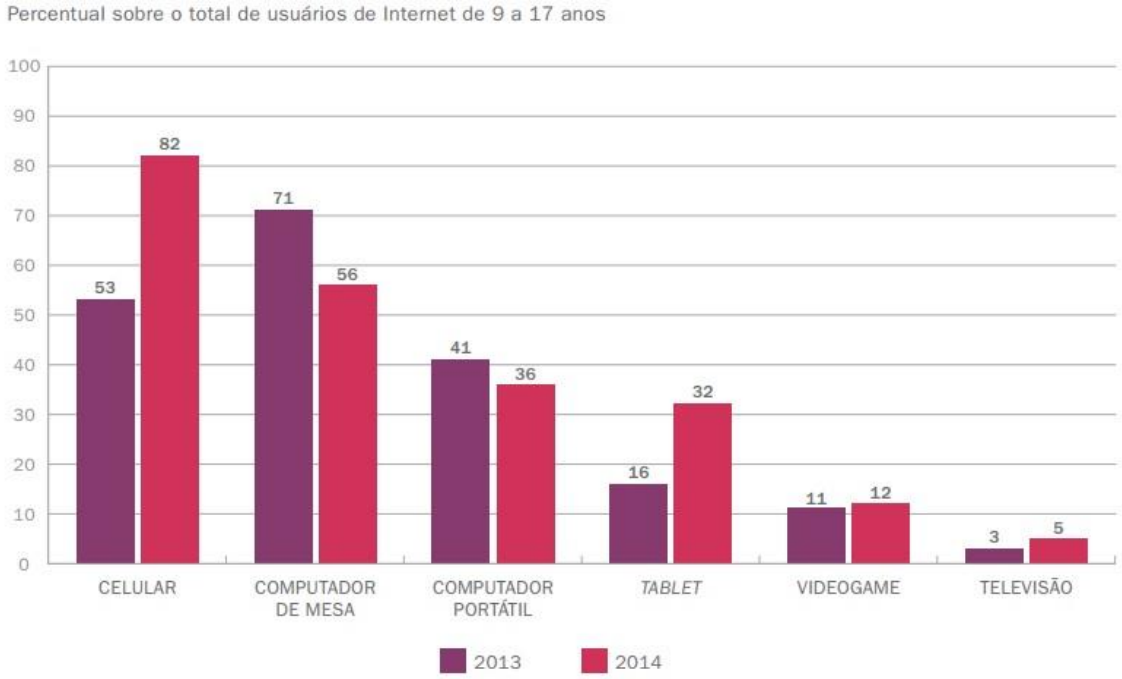
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2013.
(1) A investigação da utilização da Internet, que antes abrangia somente o microcomputador, passou a contemplar qualquer equipamento (microcomputador, telefone móvel celular, *tablet* ou outro).

A pesquisa TIC Kids Online Brasil[24] sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes brasileiros, publicada em novembro de 2015 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)[25], revela que as crianças e os adolescentes (dos 9 aos 17 anos), em 2014, utilizaram principalmente as telas do *smartphone* (82%) para acessar a Internet; em segundo lugar, utilizam a do computador de mesa (*desktop*) (56%), seguida da do computador portátil (*notebook)* (36%) e do *tablet* (32%), do *videogame* (12%), e, por último, da televisão (5%), em diferentes locais, conforme Gráfico 3.

Constata-se uma alteração na principal tela utilizada para acessar a *Internet*, pois, em 2013, a principal tela de acesso era o computador de mesa (*desktop*) (71%). Ainda um crescimento na utilização do *tablet*, em relação ao ano anterior, aproximando-se do acesso por meio do computador portátil (*notebook)*. Devido à possibilidade de acesso a *Internet* por meio das telas dos equipamentos móveis, tais como *tablet* e *smartphone*, o aumento do acesso realizado em deslocamento praticamente dobrou de 2012, 18% para 2013, 35%, aumentando para 49% em 2014, Gráfico 4.

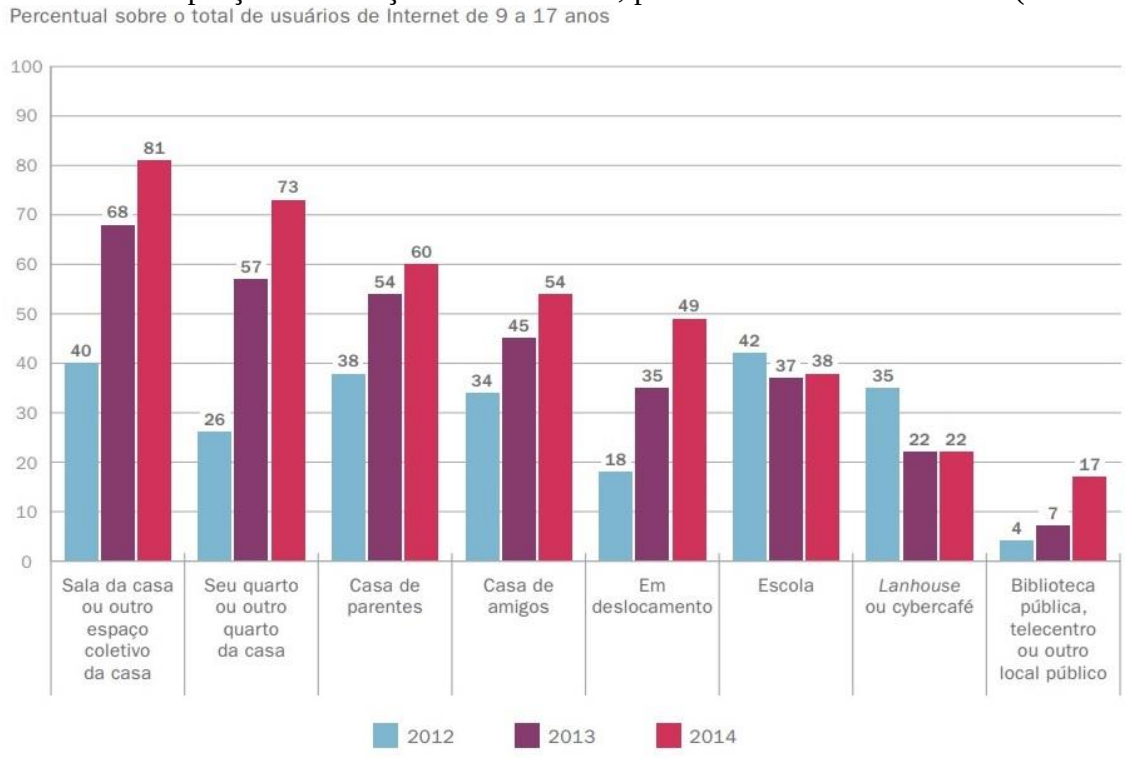
[24] A pesquisa contou com 4.210 respondentes, sendo 2.105 crianças e adolescentes usuários de Internet e 2.105 pais ou responsáveis. As entrevistas foram realizadas em 2.105 domicílios em todo o Brasil.
[25] Departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), braço executivo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)

Gráfico 3 – Proporção de crianças e adolescentes por tipos de equipamentos utilizados para acessar a *Internet* (2013 –2014)



Fonte: TIC Kids Online Brasil, 2014, p. 144.

Gráfico 4 – Proporção de crianças e adolescentes, por local de acesso à Internet (2012 – 2014)



Fonte: TIC Kids Online Brasil, 2014, p. 146.

Com o aumento de acesso em casa e em outros locais, como bibliotecas públicas, diminuiu o acesso na escola; a diferença de acesso da casa (81%) em relação à escola (38%) é marcante; enquanto que o primeiro tem aumentado nos últimos anos, o segundo diminuiu de 2012 (42%) para 2013 (37%) e praticamente manteve-se em 2014 (38%). Neste sentido, é preciso ficar atento para não promover a dicotomia entre a leitura, a palavra do mundo e a da escola (FREIRE, 1987, 2003), porque, frequentemente, o estudante precisa situar-se "de forma múltipla. Na escola, leitura em suporte impresso ou a escuta da fala do professor, em casa, leituras imersivas em situações de interação mediadas pelo computador ou por outros meios eletrônicos" (GOMES, 2010a, p. 4).

A partir dessas informações, destaca-se a importância de aproveitar o interesse dos brasileiros, especialmente das crianças, pela Internet, por meio das telas do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, para promover a leitura também por meio desse suporte. Ressalta-se que o Colégio X, de Vacaria, busca aproximar as leituras imersivas realizadas em casa por meio das telas das leituras obrigatórias da instituição. Assim, os estudantes do 5º ano do EF, quando estão fora da escola, em casa ou outros locais, ou quando estão na biblioteca, durante o recreio, têm acesso, por meio da área restrita (número da matrícula e senha) da página do colégio, a materiais exclusivos para consulta e simulado diário com questões de várias disciplinas que permitem a pontuação e classificação no final do trimestre.

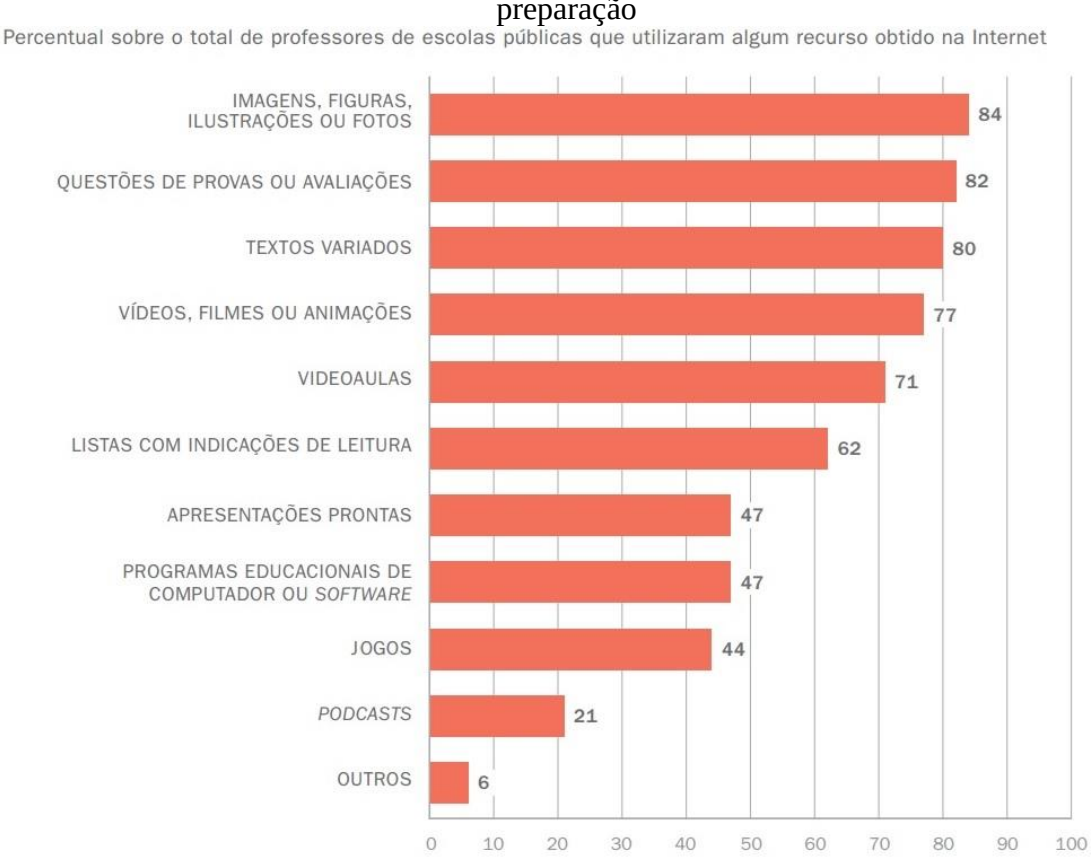
Além disso, têm aulas semanais no laboratório de informática da escola para complementar os estudos realizados na sala de aula; a cada semana, a partir de horário pré-definido, frequentam o laboratório acompanhados do professor, para estudarem algum conteúdo de determinada disciplina. As atividades são planejadas em editor de texto pelos professores e encaminhadas à equipe especializada que as transformam em jogos digitais *online*. Entretanto, conforme previsto em documento normativo de funcionamento do colégio (Proibições, n.º 4, página 18), é proibido fazer uso das telas de *notebook*, *tablet*, *smartphone* durante as aulas.

Nem todas as instituições de ensino podem contar com equipe que transforme as atividades planejadas pelos professores em jogos digitais *online*. Dessa forma, a *Internet* também tem sido acessada pelos professores para elaboração de suas aulas ou atividades com os estudantes. A pesquisa TIC Educação[26] sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas brasileiras, publicada em novembro de 2015, pelo CETIC, revela que 96% dos professores de escolas públicas acessam a Internet com essa finalidade.

[26] Foram 1.770 professores entrevistados.

O Gráfico 5 mostra que eles têm utilizado, principalmente, imagens, figuras, ilustrações ou fotos (84%), questões de provas ou avaliações (82%) e textos variados (80%), seguido de vídeos, filmes ou animações (77%), videoaulas (71%), lista com indicações de leitura (62%). Também se valem, com menos frequência, de apresentações prontas e programas educacionais de computador ou *software* (47%), jogos (44%) e *poscasts*[27] (21%).

Gráfico 5 – Proporção de professores por tipos de recursos obtidos na Internet para a preparação



Fonte: Pesquisa TIC Educação, 2014, p. 127.

Os recursos obtidos na Internet e utilizados pelos professores oferecem, predominantemente, enunciados verbais, tais como a lista com indicação de leitura; outros exibem enunciados visuais estáticos ou em movimento, como imagens e animações, respectivamente; e enunciados sonoros, *podcasts*. Empregam recursos que combinam enunciados verbais, visuais e sonoros, tais como os vídeos e jogos digitais. Estes diferentes enunciados de leitura podem estar disponíveis, por meio das telas, em vários tipos de *sites*, que dependem do acesso a Internet, mostrados a seguir.

[27] Arquivos digitais de áudio.

2.2.2 *Site*: *hipertextos* verbais, visuais, sonoros e híbridos

Site é "um lugar aonde há conhecimento, como se fosse um livro", afirma *Xadrez;* "alguma coisa que acessamos na Internet, que tem um tema e que pode nos informar de algo ou nos divertir com algo. Podemos gostar ou não", define *Palavra-cruzada*; onde é possível "navegar e olhar alguma coisa que nos agrade", completa *Amarelinha*. Igualmente como outras palavras, tais como *download*, *upload*, *delete*, *enter*, *mouse*, a palavra *site* adicionou-se ao vocabulário dos brasileiros, sendo usada frequentemente. Sobre esse acontecimento, Lyons (1981, p. 40) ressalta que,

> [...] à medida que se modificam as necessidades de comunicação de uma sociedade, também se modificará a língua por ela falada, para atender as novas exigências. O vocabulário será ampliado, seja tomando emprestadas palavras estrangeiras, seja criando-as a partir de seus próprios vocábulos existentes.

O autor (1981, p. 40) alerta que o fato de determinada língua não dispor "de palavras correspondentes a conceitos e produtos materiais oriundos da moderna ciência e tecnologia não implica que tais línguas sejam mais primitivas do que as que têm tais itens".

Trilha destaca que "existem vários tipos de *sites*, alguns são de empresas, outros são lojas virtuais, de notícias, cada um transmite algo para as pessoas", pois eles possuem diversos e distintos conteúdos. Além dos *sites* institucionais, comerciais e informativos, há os educacionais, governamentais e pessoais, ou seja, há *sites* que tratam de conteúdos específicos para determinado público. Porém, todos os *sites*, independente do tipo e do público a que se destinam, são constituídos de arquivos, tais como um único arquivo HTML[28] (*Hyper Text Markup Language*) ou pode incluir centenas ou milhares de arquivos relacionados a enunciados verbais, visuais e sonoros e enunciados que combinam diferentes tipos de enunciados que se pode acessar com um único URL (*Uniform Resourse Locator*), ou seja, endereço do *site* (KUROSE; ROSS, 2006).

Portanto, para acessar algum *site*, basta que o usuário digite o seu URL na barra de endereços do navegador. Caso não saiba o endereço completo do *site*, o usuário pode, conforme declara *Stop*, "fazer pesquisas" utilizando os denominados *sites* de busca[29], que localizam e relacionam *sites* a partir de determinada(s) palavra(s) informada(s) pelo usuário.

---

[28] A linguagem HTML foi criada para simplificar a construção de textos mesclados com figuras, sons, animações e links entre diversos textos. (ASSUMPÇÃO FILHO, 2001, p. 3).

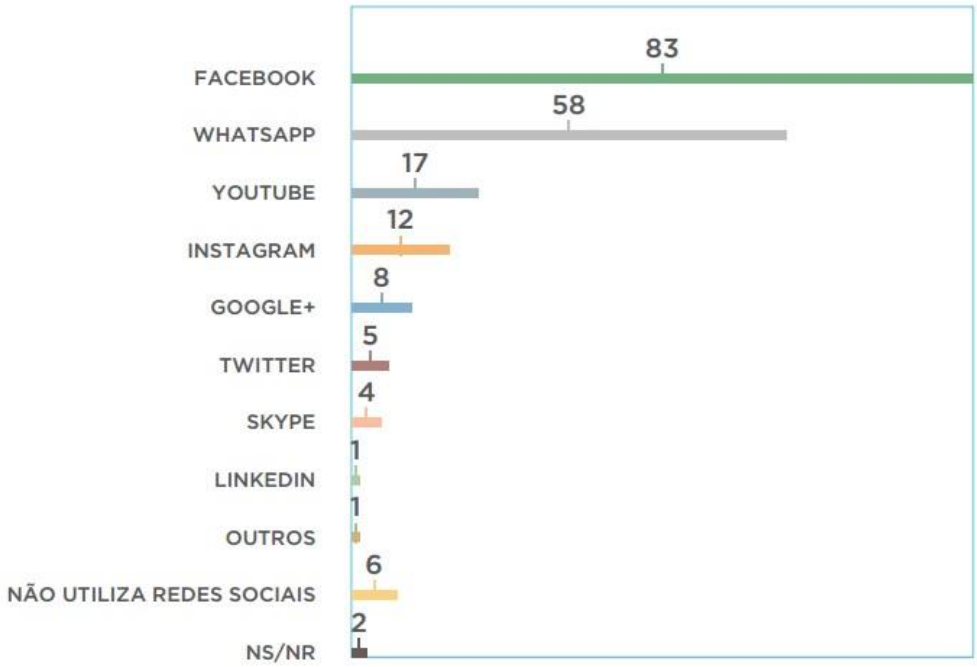
[29] Exemplos: *Google*, *Bing*, *Ask*, *Yahoo*!

Site “é um portal de informações colocado à disposição do mundo inteiro ou de um grupo selecionado de pessoas” (SHARMA; SHARMA, 2001, p. 4). Dessa forma, alguns *sites* dependem de cadastro, utilizando usuário e senha específicos para o acesso; trata-se, afirma *Tangram*, de “uma página que tem um conteúdo que posso interagir”.

Esse é o caso do *site*, denominado rede social que, conforme garante *Dominó*, “é um lugar em que poucas ou muitas pessoas estão conectadas ao mesmo tempo”, podendo compartilhar informações e, “em particular”, “conversar com os amigos”, utilizando os *chats* para a troca de mensagens, completam *Caça-Palavras* e *Dorminhoco*. Ou seja, “são ambientes virtuais onde os participantes interagem com outras pessoas e criam redes baseadas em algum tipo de relacionamento. Em um sistema de redes sociais na web, cada membro possui sua própria rede social, o que forma uma teia de relacionamentos” (MEIRA, COSTA, JUCÁ, SILVA, 2011).

Segundo dados publicados pela Secretaria de Comunicação Social (2014, p. 50), no Brasil, entre as redes sociais e os programas de trocas de mensagens instantâneas mais usadas, estão o *Facebook* (83%), o *Whatsapp* (58%), o *Youtube* (17%), o *Instagram* (12%) e o *Google+* (8%), Gráfico 6 .

Gráfico 6 – Redes sociais mais utilizadas no Brasil



Fonte: Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa Brasileira de Mídia <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Infere-se que a leitura está relacionada à troca de mensagens por meio do *chat* do *site*, embora apenas *Dorminhoco* tenha manifestado que uma das atividades realizadas no *site* é "ler"; assim como quando realizam outras atividades, por exemplo, quando acessam *sites* de busca, utilizado por *Damas* para "pesquisar o que precisa e saber das notícias novas" ou os *sites* de revistas e jornais, acessado por Caçador para "se informar das notícias do mundo".

Da mesma forma, quando utilizam as telas e a *Internet* para "jogar", acessando os jogos digitais *online* "que nos fazem desafios e nos divertem", declara *Pega-varetas*, pois os "jogos de computador desafiam o *Homo Zappiens* a encontrar estratégias adequadas para resolver problemas, a definir e categorizar problemas e uma variedade de outras habilidades metacognitivas na aprendizagem" (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 13).

Diante do número relevante de crianças usuários das telas, especialmente da *Internet*, surgem os *sites* específicos para este público, denominados *sites* infantis. Ao consultar o *site* de busca[30] utilizando as palavras "*site* infantil", são indicados mais de 40.700.000 resultados. A partir disso, é possível verificar a quantidade de *sites* que são criados e publicados e, principalmente, questionar se esses *sites* atendem aos interesses do público infantil. Em outras palavras, como os enunciados de leitura, verbais, visuais e sonoros, os elementos lúdicos desses *sites*, disponíveis por meio da tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, são constituídos para atender as demandas do público infantil, considerando a criança "como sujeito com vida e voz, ativo, histórico, contextualizado e com especificidades em relação aos adultos que estão muito além de seu tamanho ou faixa etária" (KRAMER; LEITE, 1998, p. 10).

Neste sentido, segundo *Pega-varetas,* o "*site* infantil é onde podemos navegar em coisas de crianças", pois "são *sites* para crianças, têm jogos", "desenhos", "histórias, clipes infantis, brincadeiras e muita diversão", complementam *Trilha*, *Dominó* e *Caçador*. Ainda, de acordo com *Stop* e *Dorminhoco*, é possível "ver filmes infantis" e "ler histórias", pois alguns *sites* têm "desenhos animados", "livro", "minilivros para as crianças que aprenderam a ler há pouco tempo", "vídeos, tirinhas de gibi para ler e muitas outras coisas", completam *Palavra-cruzada*, *Sete Erros*, *Xadrez* e *Caça-Palavras*, entre elas, passatempos para imprimir, histórias, charadas, adivinhas, animações, dicas de leitura e conteúdos escolares.

Verifica-se que são oferecidos ao público infantil os *sites* com temas dos personagens e das obras já consagrados por estes leitores em outros suportes, livros em papel e desenhos animados da TV.

[30] *Google*, dia 12 de janeiro de 2015.

Um exemplo são as personagens da obra de Monteiro Lobato, originalmente oferecidas ao público leitor por meio do papel e depois, transformados, adaptados à TV; agora, por meio das telas de *desktops*, *notebooks, tablets*, *smartphones*, quando eles acessam o *site* infantil "Sítio do Picapau Amarelo"[31] ou "Mundo do Sítio"[32].

Os quadrinhos de Maurício de Souza, do mesmo modo, originalmente foram revelados ao público infantil por meio do papel, após por desenhos animados da TV, agora, também em tela, quando acessam o *site* "Turma da Mônica"[33]. Dessa forma, esses *sites* oferecem enunciados de leitura, como narrativas, contos, histórias em quadrinhos, já conhecidos pelos leitores em outros suportes; ao mesmo tempo, proporcionam outros enunciados de leitura, que, além de verbal e visual, são também sonoros, tais como jogos digitais *online* e vídeos, por exemplo. Para *Tangram*, o *site* é considerado infantil também quando esse "não tenha nada impróprio, seja de um jeito infantil, de joguinhos e o que uma criança deve gostar". Assim como o site pode apresentar conteúdo ou "um tema proposto mais para crianças, mas nada impede que um adulto ou um adolescente navegue no *site*", alerta *Palavra-cruzada*.

A Figura 2[34] exibe a *Home Page* ou a página inicial (1) do *site* de jogos digitais *online* "*Click Jogos*". Em comum, os elementos básicos que constituem a maioria dos *sites*, independente do tipo e público, são: o endereço (2); o título (3); enunciados verbais (4). Ainda, podem possuir a barra de menu (5), localizada geralmente na lateral ou parte superior do *site* e visa categorizar as informações, facilitando a localização e o acesso pelos usuários; enunciados visuais, que podem ser imagens estáticas ou em movimento (6), animadas e sonoras; espaço de conteúdo restrito (7), que exige para o acesso que os leitores cadastrem usuário, senha e concordem com os termos de uso do *site*; local de busca (8) para localizar alguma informação mais rapidamente.

[31] Disponível em: <http://sitio.globo.com/>. Acesso em: 13 jan. 2015.
[32] Disponível em: <http://mundodositio.globo.com/>. Acesso em: 13 jan. 2015.
[33] Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2015.
[34] Mais informações sobre o *site* "*Click Jogos*", disponível no endereço http://www.clickjogos.com.br/, serão expostas no capítulo 3 e 4 desta tese, pois selecionou-se este para que os estudantes do 5º ano do EF leiam e joguem.

Figura 2 – Tela *home page* do *site* "*Click Jogos*"

Fonte: *Site* "Click Jogos". Disponível em: <http://www.clickjogos.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Ressalta-se que no jogo digital *online*, da mesma forma que o *site*, por ser constituído de *hipertexto*, o leitor pode participar da edição, pelo menos daquilo que lê, pois diante de diversos *links*, aciona aqueles que lhe interessam, escolhendo seus percursos de leitura. Nesta pesquisa, o termo jogos digitais, também chamados *games* (SANTAELLA, 2009; MATTAR, 2010), videogames (GALISI, 2009; NESTERIUK, 2009), jogos eletrônicos e computacionais (RANHEL, 2009), refere-se "aos jogos que, na sua essência, existem na forma de algoritmos, de conjuntos de instruções computacionais associadas a dados numéricos" (RANHEL, 2009, p. 3), portanto, podem ser jogados, Figura 3, conforme destaca Santaella (2009), por meio de: consoles portáteis, tal como o *Nintendo DS*, e consoles que dependem de uma televisão para a visualização dos jogos, como, por exemplo, o *Playstation*; computadores pessoais, *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*; e *árcade* "grandes máquinas integradas (console-monitor) dispostas em lugares públicos" (NESTERIUK, 2009, p. 26).

Figura 3 – Outros suportes dos jogos digitais

consoles computadores pessoais *arcade*

Fonte: Imagens disponíveis na Internet em diferentes endereços [35].

Neste estudo, interessa-se pelos jogos digitais *online*, que dependem da Internet, os quais podem ser acessados por meio da tela de *desktops*, *tablets*, *smartphones* e, principalmente, *notebooks.* Há uma diversidade de jogos, além dos digitais, tais como os de tabuleiros, "Xadrez" e "Damas", ou os que necessitam apenas de uma folha de papel e caneta ou lápis, "*Jogo da Velha*" e "Forca", entre outros. Esses jogos também são proporcionados no formato digital, *online*[36], dependendo, além do suporte tela, do acesso à *Internet*.

[35] Imagem *Nintendo*. Disponível em: <http://www.nintendo.com/images/page/3ds/new-nintendo-3ds/hardware-more-4.jpg>. Acesso em: 21 jan. 2016.
Imagem *Playstation*. Disponível em: <https://media.playstation.com/is/image/SCEA/ps4-system-imageblock-us-22Set15BR?$TwoColumn_Image$>. Acesso em: 21 jan. 2016.
Imagem *desktop*. Disponível em: <http://imagens.lojahp.com.br/Control/ArquivoExibir.aspx?IdArquivo=75191363 >. Acesso em: 12 jan. 2015.
Imagem *notebook*. Disponível em: <http://imagens.lojahp.com.br/Control/ArquivoExibir.aspx?IdArquivo=5360174>. Acesso em: 12 jan. 2015.
Imagem *tablet*. Disponível em: <http://images.samsung.com/is/image/samsung/br_SM-T520NZKPZTO_000230462_Dynamic_black?$DT-Gallery$>. Acesso em: 12 jan. 2015. Imagem *smartphone*. Disponível em: <http://images.samsung.com/is/image/samsung/br_SM-G800HZKQZTM_000246734_Front_black?$DT-Gallery$>. Acesso em: 12 jan. 2015.
Imagem *Arcade*. Disponível em: <http://www.dreamarcades.com/images/v29.png>. Acesso em: 21 jan. 2016.

[36] Jogo da Velha. "O objetivo deste simples e inteligente jogo é juntar três peças iguais em linha, coluna ou na diagonal, onde a disputa ocorre contra o computador". Disponível em: <http://www.vogais.com.br/jogo-da-velha/>. Acesso em: 18 jan. 2016.
Jogo da Forca. "geralmente brincamos de forca com papel e caneta, escrevemos uma palavra e outra pessoa tenta adivinhar. A cada erro, uma parte do boneco fica aparente e quando o boneco fica completo você perde. Neste jogo da forca você terá que tentar adivinhar a palavra antes que o tempo acabe e antes que o boneco fique completo. Mostre que tem um bom raciocínio e tente adivinhar a palavra que está escrita". Disponível em: <http://www.clickjogosgratis.org/jogos-da-forca.html/>. Acesso em: 18 jan. 2016.
Xadrez. "bole uma e estratégia e tente derrubar o rei adversário". Disponível em: <http://www.jogosxadrez.com.br/>. Acesso em: 18 jan. 2016.
Damas. "Escolha as suas peças, concentre-se e tente capturar todas as peças do seu adversário". Disponível

Deste modo, o conceito de jogo não é novo; cunhou-se por autores muito antes do surgimento dos digitais *online.* Na próxima seção, são apresentadas algumas considerações desses autores, especialmente, Huizinga (2000) e Caillois (1990), analisando se essas podem ou não ser aplicadas ao discutirmos jogos digitais; ainda traz as considerações de autores sobre os jogos digitais, entre eles Santaella (2009) e Mattar (2010).

2.3 JOGO DIGITAL *ONLINE*: ENUNCIADOS DE LEITURA?

Entre os autores que se dedicaram aos estudos sobre jogos, antes do surgimento dos digitais, Huizinga (2000, p. 3) ressalta que "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve". O autor (2000) relacionou o conceito de jogo à poesia, guerra, ao direito, conhecimento, entre outros, oferecendo suas considerações em 1903, que foram publicadas em 1938, na obra *Home ludens*. Esta expressão é cunhada pelo autor para denominar a função que se verifica na atividade lúdica do homem: o jogo, fenômeno cultural, considerado tão importante quanto o raciocínio do *Homo sapiens* e o fabrico de objetos do *Homo faber* (HUIZINGA, 2000).

Apesar de Huizinga (2000) ter escrito sobre o jogo, antes do surgimento dos digitais *online*, algumas de suas considerações podem ser aplicadas ainda hoje ao analisar os jogos digitais; outras, porém, não fazem sentido ao pensarmos este tipo de jogo, tal como a afirmação que diz tratar-se de "uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro" (HUIZINGA, 2000, p. 13), pois existem vários campeonatos[37], mundiais e brasileiros, de jogos digitais *online*, com expressivas premiações. Caillois (1990), em obra publicada em 1958, se opôs às considerações Huizinga (2000) de que o jogo "não atrai nenhum interesse de ordem econômica", pois o "jogo é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza e muitas vezes de dinheiro, para a compra dos acessórios" (CAILLOIS, 1990, p. 25), entre outros.

em: <http://www.jogodedamas.com.br/>. Acesso em: 18 jan. 2016.

[37] Brasil Game Cup. Torneio com premiação total de R$ 60.000. Disponível em: <http://brasilgamecup.com.br/>. Acesso em: 20 jan. 2016. Electronic Sports World Cup. A primeira edição em 2003 reuniu 32 nações. Disponível em: <http://www.eswc.com/>. Acesso em: 20 jan. 2016. Major League Gaming. Os prêmios máximos do evento costumam ser em torno dos US$ 150.000,00. Disponível em: <http://www.majorleaguegaming.com/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Outra consideração que merece ser repensada com relação aos jogos digitais são as afirmações de Huizinga (2000) e Caillois (1990) de que o jogo "é uma atividade ou ocupação voluntária" (HUIZINGA, 2000, p. 33), ou seja, uma atividade "*livre*: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre" (CAILLOIS, 1990, p. 29). Portanto, segundo os autores, os participantes jogam se almejarem, o que desejarem, quando e pelo tempo que quiserem; não são obrigados a jogar. Essa consideração é válida para os jogos digitais *online*, sobretudo de entretenimento, acessados voluntariamente pelos jogadores para se divertirem. Estes são utilizados a partir de pouca idade. Desse modo,

> [...] antes de entrar na pré-escola, a criança já terá aprendido os princípios fundamentais da matemática, saberá reconhecer formas e figuras retangulares, circulares e piramidais e como pagar por mercadorias ao fazer compras, como classificar ou montar objetos e como usar o computador ou manipular o teclado. Para o *Homo zappiens*, a aprendizagem começa com uma brincadeira e se trata de uma brincadeira exploratória por meio dos jogos de computador (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 36).

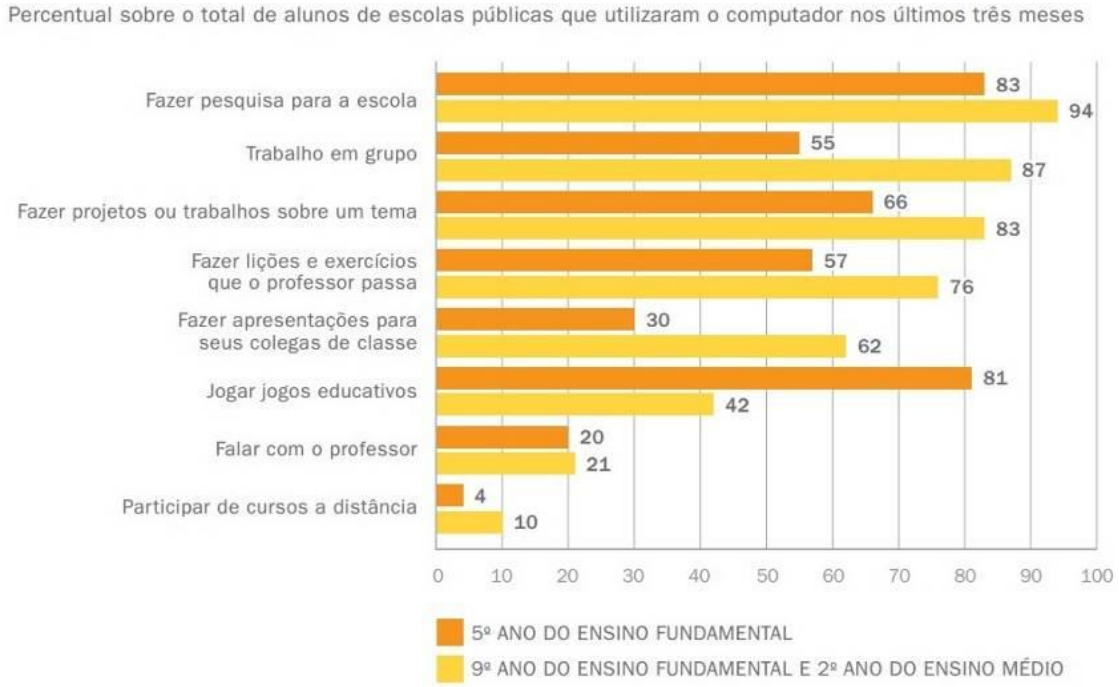
Contudo, seu acesso pode ultrapassar o entretenimento ao serem incorporados, por exemplo, a atividades de educação e treinamentos. Ao serem utilizados nas atividades de educação e treinamentos, podem perder o atributo de ocupação voluntária e livre, pois precisam seguir a exigência do que, onde e quando jogar. Um exemplo são os jogos digitais denominados educativos por Mattar (2010), que podem ser os criados ou não para a aprendizagem de determinado conteúdo, utilizados por professores e estudantes de diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil (EI) à pós-graduação e os *Serious Games*, termo cunhado por Clark Abt, em 1970, que são os jogos e simuladores utilizados para o ensino e treinamento, não só por instituições educacionais, mas, principalmente, por instituições militares, de saúde e empresas, conforme dados publicados pelo BNDES, no relatório "Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais".

Mattar (2010) defende a utilização dos jogos digitais na educação, buscando superar a dicotomia entre a aprendizagem realizada na escola e em casa, por meio dos jogos digitais. Para o autor (2010), a educação está "segmentada: na escola, o ensino de um conteúdo descontextualizado que o aluno tem de decorar, passiva e individualmente; nos games, o aprendizado em simulações que o próprio jogador ajuda a construir, ativa e colaborativamente" (MATTAR, 2010, p. XIII).

Portanto, é preciso buscar estratégias pedagógicas, que incluam a utilização de jogos digitais, visto que, os processos "de pensamento linear retardam o aprendizado dessa nova geração que possui mentes hipertextuais" (MATTAR, 2010, p. 11).

Constata-se que, predominantemente, ao utilizar o computador e a Internet, os alunos do 5º ano do EF das escolas públicas têm acessado jogos educativos, conforme Gráfico 7, ficando atrás apenas da utilização para fazer pesquisa, respectivamente com 81% e 94%. Os jogos digitais, embora com menos frequência (42%), também são utilizados por estudantes do 9º ano do EF e 2ª série do Ensino Médio (EM), sendo que, tanto os estudantes do 5º ano do EF, quanto os do 9º ano do EF e 2ª série do EM, utilizam o computador e a *Internet*, principalmente, para fazer pesquisa para a escola.

Gráfico 7 – Proporção de alunos por uso do computador e da Internet em atividades, por série (2014)



Fonte: Pesquisa TIC Educação, 2014, p. 132.

Destaca-se que os estudantes, provavelmente, quando realizam atividades no laboratório de informática da escola, não jogam livremente, nos dias e horários de sua preferência; possivelmente, eles acessam aos jogos digitais definidos pelos professores, em determinado dia e período de aula. Consequentemente, os jogos digitais, ao serem utilizados dessa forma, podem se distanciar dos atributos de ocupação voluntária (HUIZINGA, 2000) e de atividade livre (CAILLOIS, 1990).

Contudo, apesar de perderem essas características, os jogos digitais, propostos pelos professores aos estudantes, podem continuar apresentando, a essência e as características primordiais dos jogos, a intensidade, a fascinação e a capacidade de excitar; que provocam tensão, alegria e divertimento aos jogadores. Neste sentido, o jogo digital "é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador" (HUIZINGA, 2000, p. 10), levando-o para dentro do denominado *círculo mágico* (HUIZINGA, 2000).

Diante disso, "uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano" (HUIZINGA, 2000, p. 18). Ao mesmo tempo, o leitor, ao jogar, é desafiado, "precisa cumprir as provações por que ele tem que passar, os obstáculos que ele precisa transpor" (HUIZINGA, 2000, p. 98).

Assim, os jogos podem oferecer desafios que precisam ser resolvidos pelos leitores por meio de situações vividas, praticadas por eles ou por outras pessoas, no seu cotidiano, simulando várias atividades, como, por exemplo, fazer o gol no time adversário, preparar, cozinhar os alimentos, organizar os espaços bagunçados, tal como o quarto, guardando os objetos nos locais certos, entre outras. Da mesma forma, podem proporcionar situações que não são vividas no cotidiano, ou impossíveis, tais como voar sem utilizar meios de transportes aéreos. Por mais que sejam atividades próximas ou não daquelas realizadas no cotidiano, o jogo caracteriza-se também por ser uma atividade *fictícia,* "acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal" (CAILLOIS, 1990, p. 29).

Dessa forma, o jogo "se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida toma-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade" (HUIZINGA, 2000, p. 10). Afinal, é importante, por meio da leitura e do jogo, viver situações próximas, distantes ou impossíveis de serem vividas na vida cotidiana. Essas situações nos constituem quando lhe atribuímos sentido. Portanto, várias considerações de Huizinga (2000) e de Caillois (1990) permanecem atuais e podem ser aplicadas aos jogos digitais.

O jogo digital absorve o jogador porque "é uma atividade incerta. A dúvida acerca do resultado deve permanecer até o fim" (CAILLOIS, 1990, p. 29); o jogador precisa "ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão" (HUIZINGA, 2000, p. 40, 41); atribuindo ao jogo "uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido.

No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2000, p. 5). Ainda, de acordo com Huizinga (2000, p. 12), todo “jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão”, ou seja, o jogo como atividade *regulamentada* “está sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta” (CAILLOIS, 1990, p. 29). As regras, as regulamentações são válidas enquanto jogam e, ao serem desrespeitadas, os jogadores são penalizados; pode ser perdendo pontos ou não conquistando o objetivo do jogo.

Destaca-se que, para realizar todas as atividades por meio das diferentes telas, *desktops*, *notebooks, tablets, smartphones* e, sobretudo jogar, os estudantes precisam recorrer à leitura não só de enunciados verbais, mas de visuais (estático ou em movimento), de sonoros e híbridos. Neste caso, corrobora-se com Mattar (2010) ao considerar importante explorar as atividades realizadas por meio das diferentes telas e Internet, especialmente os jogos digitais *online*, para promover situações de aprendizagem, mas, principalmente, práticas de leitura que possibilitem a vivência de diferentes papéis e experiências (LARROSA, 2002, 2011).

Quatorze estudantes, dos vinte que responderam ao questionário, citaram o jogo digital *online*, a atividade de jogar, como a predominante quando acessam diferentes *sites*. Estes são compostos, conforme declara *Damas*, sobretudo por “jogos de várias categorias”, entre elas, “muitos jogos para colorir e [...] jogo da memória”, afirma *Amarelinha*; “jogos de quebra-cabeças” e, também, podem ter “jogos educativos”, conclui *Gamão* e *Xadrez.*

Contudo, o acesso aos jogos digitais não é exclusividade do público infantil e jovem. Devido ao interesse de diferentes públicos, o mercado de jogos digitais *online* cresce no mundo e no Brasil. Portanto, pode-se explorar o interesse pelos jogos digitais desses diferentes públicos, especialmente o infantil, para promover a leitura. Destaca-se que, ao ser questionado sobre o discurso de que as classes mais jovens afastam-se da leitura, Chartier (1998) ressalta que é possível concordar com este posicionamento se concordarmos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Para o autor (1998), aqueles

> [...] que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. [...] É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1998, p. 103-104).

Assim, os jogadores, que acessam aos jogos digitais *online*, Figura 4, para entretenimento ou para atividades de educação e treinamento, podem ser considerados leitores, visto que não é possível jogar sem ler, mesmo que o jogo não exiba nenhum enunciado verbal; o leitor, ao jogar, lê elementos lúdicos, enunciados híbridos, verbais, sonoros, mas, sobretudo, os visuais, que podem propiciar a imaginação, o prazer à leitura, pois dirigem apelo evidente à sensibilidade do leitor.

Figura 4 – Jogo *Papa's CupCakeria*

Fonte: Jogo "*Papa's CupCakeria*" do *site* "*Click Jogos*". Disponível em: <http://www.clickjogos. com.br /jogos/papas-cupcakeria/>. Acesso em: 14 fev. 2015.

Diante da diversidade de enunciados de leitura disponíveis nos jogos digitais *online*, por meio do *hipertexto*, eles oferecem "diferentes caminhos de leitura e o leitor identifica apenas alguns caminhos ou titubeia sobre qual caminho de leitura escolher" (RAMOS; BENCK, 2009, p. 74-75). Portanto, a leitura realizada enquanto jogam, por meio do *hipertexto*, pode ultrapassar a concepção de leitura linear, sequencial, unicamente de enunciados verbais, escritos da esquerda para a direita e da parte superior da página à parte inferior; porque, a "leitura orientada hipermidiaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se unindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis" (SANTAELLA, 2004, p. 175). Nesse sentido, o processo de recepção desses diferentes enunciados de leitura, enquanto jogam por meio da tela, apresenta alterações, pois o leitor

> [...] não é um recebedor passivo. [...] pode captar várias mensagens concomitantemente ao operar com janelas simultâneas, escolhidas de modo voluntário. Por sua vez essas janelas mesclam elementos verbais e visuais, agudizando, por serem fortemente exigidas e estimuladas, as capacidades de percepção e atenção do destinatário (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Tanto Santaella (2004) quanto Lajolo e Zilberman (2009) ressaltam que o leitor interage com os diferentes enunciados de leitura veiculados na tela por meio do movimento nervoso do *mouse*; que o suporte tela exige que o leitor se desloque por meio do *mouse*. Para Primo (2003a, p. 75), "interação é um processo no qual o sujeito se engaja". Dessa forma, os leitores, enquanto jogam, interagem, se engajam e se movimentam por meio das ações de arrastar, posicionar o cursor e clicar com o *mouse* sobre o nó escolhido por ele; também por meio do toque, do deslizamento dos dedos do leitor sobre a tela; esses "movimentos não apenas conferem liberdade à narração, como também imprevisível e infindável, uma vez que se apresentam constantemente opções inesperadas. Obrigado a optar e a agir, o leitor ocupa uma nova posição" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 39). Contudo, ressalta-se que o

> [...] hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário.[...] A maior parte dos programas são máquinas de exibir (realizar) mensagens (textos, imagens, etc.) a partir de um dispositivo computacional que determina um universo de possíveis. Esse universo pode ser imenso, ou fazer intervir procedimentos aleatórios, mas ainda assim é inteiramente pré-contido, calculável (LÉVY, 1996, p. 40).

Primo (2003a, 2003b) investigou a interação, olhando para além do *emissor* e *receptor*; a partir da relação sistêmico-relacional que emerge entre os participantes, o(s) humano(s) e o(s) computador(es), denominados *interagentes*, ofereceu uma taxonomia que incluiu as relações que se dão de forma mútua e negociada, ao contrário de outros estudos que tinham como foco somente a capacidade da máquina.

Assim, o autor (2003a, 2003b) expõe diferentes formas de interação: clicar em um *link*, jogar, discutir por meio de *e-mails* e bate-papo em um *chat*, entre outros. Porém, ressalta que essas interações mantêm diferentes relacionamentos, que podem ser interações *reativas* ou interações *mútuas*. Ele explica que a

> [...] *interação mútua* é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada *interagente* participa da construção inventiva e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a *interação reativa* é limitada por relações determinísticas de estímulo e resposta (PRIMO, 2003a, p. 62).

Portanto, Primo (2003a, 2003b) classifica a ação de discutir por meio de e-mails e bate-papo em um chat, como *interação mútua*, pois

> [...] os interagentes transformam-se mutuamente *durante* o processo e a relação que *emerge* entre eles vai sendo recriada a cada intercâmbio. Pode-se afirmar que se torna impossível prever o que acontecerá nessas interações aqui chamadas de mútuas, pois o encaminhamento da relação é negociado *durante* a interação (PRIMO, 2003a, p. 62).

Clicar em um *link* e jogar são classificadas pelo autor (2003a, 2003b) como interações *reativas*, pois acontecem "dentro dos limites previstos. [...] Não há como negociar ou divergir, a programação prévia governa a relação" (PRIMO, 2003a, p. 149). Ainda, é possível observar *interações reativas* e *mútuas* simultaneamente: "em um chat, ao mesmo tempo em que se conversa com outra pessoa também se interage com a interface do software e também com o *mouse*, com o teclado" (PRIMO, 2003a, p. 62, 63). As interações dos *interagentes*, por meio jogo digital *online*, são classificadas como *reativas*, pois o desenvolvedor

> [...] programou por antecedência todos os caminhos possíveis. Mas, mesmo que o internauta possa escolher quais caminhos tomar, os seus trajetos particulares ficam limitados pelas sequências permitidas na interface. Ao internauta não é oferecido a possibilidade de inserir novas histórias ou alterar a interface (que modificaria o conteúdo que o próximo visitante encontraria) (PRIMO, 2003a, p. 184, 185).

Apesar dos jogos digitais *online* não se modificarem, independente de quantas vezes forem acessados, ressalta-se que, a cada vez que se joga, podem ser lidos pelo interagente de forma diferente, interpretados de outro modo, fazendo trajetos de leitura diferentes, embora seja o mesmo jogo digital *online*. Este pode possibilitar leituras distintas, dependendo do leitor, uma vez que "a cada leitura sua interpretação é diferente, pois relaciona o texto a outros textos lidos anteriormente, a outras experiências passadas. Toda leitura é também uma invenção particular, alicerçada em uma cadeia mental também hipertextual" (PRIMO, 2003b, p. 8-9).

O *hipertexto potencial* (LÉVY, 1996) exibido na tela também pode se tornar *virtual*, abstrato, "com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura" (LÉVY, 1996, p. 40). Portanto, o *hipertexto* potencial só se transformará em virtual, igualmente, a partir da interação do leitor, que pode o atualizar, o interpretar,

> [...] em múltiplas versões, traduções, edições, exemplares e cópias. Ao interpretar, ao dar sentido ao texto aqui e agora, o leitor leva adiante essa cascata de atualizações. [...] Face à configuração de estímulos, de coerções e de tensões que o texto propõe, a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema de sentido. A inteligência do leitor levanta por cima das páginas vazias uma paisagem semântica móvel e acidentada (LÉVY, 1996, p. 35).

Isso posto, considera-se que, apesar de o jogo digital *online* ter sido programado antecipadamente e limitar muitas vezes a interação dos leitores, possibilitando simplesmente a *interação reativa* (PRIMO, 2003a, 2003b), o leitor pode assumir uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), agindo e se responsabilizando sobre aquele *hipertexto potencial*, exibido na tela, produzindo significado, colocando-se conscientemente e não somente álibi na leitura, tornando os enunciados algo singular a ele (leitor). Assim, embora o leitor precise muitas vezes durante o jogo digital *online* seguir o que está previsto e limitado pela programação feita pelos desenvolvedores, ele pode, ao produzir sentido, ao atualizar o *hipertexto*, "desobedecer as instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas" (LÉVY, 1996, p. 36). Esse, conforme reforça Lévy (1996)

> [...] é o trabalho da leitura: a partir de uma linearidade ou de uma platitude inicial, esse ato de rasgar, de amarrotar, de torcer, de recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o fabricamos, que o atualizamos (LÉVY, 1996, p. 36).

Dessa forma, a atualização do *hipertexto* aproxima-se da leitura como experiência, a qual nos passa e nos constitui, ou seja, não é mais o *hipertexto*

> [...] que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada. Não é mais o sentido do texto que nos ocupa, mas a direção e a elaboração do nosso pensamento, a precisão de nossa imagem do mundo, a culminação de nossos projetos, o despertar de nossos prazeres, o fio dos nossos sonhos (LÉVY, 1996, p. 36).

Destaca-se que o leitor, independente do suporte ou do enunciado, "para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade" (CHARTIER, 1999, p. 91-92). Quando se verifica as semelhanças entre os leitores de uma comunidade, pode-se classificá-los, conforme fez Santaella (2004, 2014a, 2014b, 2014c), que define quatro tipos principais de leitores, com habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas.

O *contemplativo*, que nasce no Renascimento, é o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa, no desenho, pintura, gravura, fotografia, e caracteriza-se por uma leitura silenciosa, individual e solitária; o *movente*, filho da Revolução Industrial, tem um ritmo de percepção e atenção adaptado à aceleração dos centros urbanos; é aquele que lê o mundo em movimento, dinâmico, mundo híbrido, de misturas signicas, da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo.

O *imersivo* é o leitor da tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*; e o *ubíquo* "nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo" (SANTAELLA, 2013, p. 21), ou seja, a partir do aparecimento das telas de *tablets* e, sobretudo *smartphones*, que permitem a leitura em qualquer lugar, onde estiverem, e em qualquer momento, inclusive durante o deslocamento desses leitores. Estes últimos serão apresentados na próxima seção.

2.4 LEITORES IMERSIVOS E UBÍQUOS: QUAIS SÃO SUAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA?

Ressalta-se que o leitor das diferentes telas, denominado *imersivo* e *ubíquo* (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c), é precedido de outros leitores, pois, antes do surgimento desse suporte, os leitores utilizavam outros suportes de leitura; entre eles, o leitor da imagem, do jornal, de revistas; o leitor-espectador da imagem em movimento e o leitor do texto escrito no papel (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c). O aparecimento de um tipo de leitor, assim como a aparição de um suporte de leitura, não leva ao desaparecimento do outro; os quatro tipos de leitores, *contemplativo*, *movente*, *imersivo* e *ubíquo* "coexistem, complementam-se e se completam" (SANTAELLA, 2014, p. 30). Dessa forma, o leitor imersivo e *ubíquo* lê por meio da tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, mas não abandona a leitura em outros suportes, em papel, por exemplo. Porém, esses leitores inauguram

> [...] 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 (SANTAELLA, 2013, p. 20).

Independente do período histórico, do leitor *contemplativo* ao leitor *imersivo* e *ubíquo* (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c), ou do suporte utilizado para a leitura, do rolo à tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e ou *smartphone*, o leitor, antes, durante e após a sua leitura, apropria-se do texto, ao assumir uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante dos enunciados de leitura; para isso, o leitor utiliza diferentes estratégias de leitura.

Solé (1998, p. 89) defende "que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade", antes, durante e depois da leitura. Anastesiou e Alves (2004) destacam que a palavra estratégia vem do grego *strategía* e do latim *strategia*, e é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos.

Dessa forma, os diferentes tipos de leitores, para alcançar o seu objetivo - ler, compreender e apropriar-se do enunciado de leitura -, utilizam várias estratégias. É importante que os leitores utilizem estratégias que lhes permitam interpretar e compreender de forma autônoma os textos lidos (SOLÉ, 1998), independente do suporte de leitura utilizado. Portanto, as estratégias de leitura são

> [...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2008, p. 49).

Ainda, as "estratégias são determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura" (KATO, 1999, p. 68), entre outros; "mesmo leitor, enfrentando um texto único, pode também variar suas estratégias" (KATO, 1999, p. 108). Desse modo, há diferentes estratégias empregadas pelos leitores, devido ao objetivo do leitor, também a diversidade de suportes e enunciados de leitura que estão ao seu alcance. A decodificação das letras, por exemplo, que constituem os diversos enunciados verbais de leitura, disponíveis em diferentes suportes, especialmente a tela, é apenas uma das estratégias de leitura empregadas pelo leitor, pois, para ler, além de decodificar, é necessário

> [...] aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Decodificar, emitir e verificar hipóteses, compreender, controlar e comprovar a compreensão são estratégias que podem ser utilizadas pelos leitores para garantir a leitura fluente, que

> [...] envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas (PCN, 1997, p. 41).

Assim, ao selecionar, o leitor se atém apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; ao antecipar, o leitor supõe o que está por vir; ao inferir, o leitor capta o que não está dito explicitamente no texto; e ao verificar, os leitores controlam o que leem. Nesse sentido, uma "estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê" (PCN, 1997, p. 41). Logo, os leitores, ao obterem, avaliarem e utilizarem as informações, construindo significados enquanto leem, tomam decisões, arriscam-se e buscam comprovações empregando, antes, durante e depois, diferentes estratégias de leitura, que podem ser *estratégias cognitivas* e *estratégias metacognitivas* (KATO, 1999; KLEIMAN, 2008).

As "estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema" (KATO, 1999, p. 135); ou seja, ao utilizar as metacognitivas, o leitor é capaz de dizer e explicar a sua ação (KLEIMAN, 2008).

Deste modo, "quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação" (SOLÉ, 1998, p. 27); desautomatizamos as estratégias cognitivas, empregadas até o surgimento da situação problema. Esta pode ser uma palavra desconhecida do leitor, por exemplo, que constitui seu enunciado de leitura. Ao se deparar com a palavra desconhecida, ou outro obstáculo, o leitor precisa "prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações" (SOLÉ, 1998, p. 71), tal como consultar o dicionário para esclarecer o significado da palavra desconhecida, para depois, prosseguir a leitura.

Ao resolver a situação problema, o leitor entra "em um 'estado estratégico', caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada" (SOLÉ, 1998, p. 71-72), que o torna consciente da sua própria compreensão. Portanto, o leitor fica plenamente consciente daquilo que persegue, seu objetivo de leitura, e coloca "em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito" (SOLÉ, 1998, p. 72). Simultaneamente, o leitor permanece alerta avaliando se conseguiu seu objetivo e pode variar sua atuação quando lhe parece necessário (SOLÉ, 1998).

Dessa forma, as estratégias cognitivas e metacognitivas são empregadas pelos leitores antes, durante e depois da leitura, em qualquer suporte utilizado, papel ou tela. Sobre este último suporte, especialmente, sobre as estratégias usadas pelo leitor *imersivo* e *ubíquo*, Santaella (2014a, p. 214) ressalta que esses leitores empregam pelo menos quatro estratégias de navegação, quais sejam:

> (a) Escanear a tela, em um processo de reconhecimento do terreno.
> (b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
> (c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo que tem em mente.
> (d) Deter-se no "saiba mais", explorando a informação em profundidade, até chegar à fonte mais especializada.

Santaella (2004) enfatiza ainda que se pode distinguir o leitor imersivo e ubíquo, em três categorias: por internauta errante ou adivinho, por detetive e por previdente. Esses leitores possuem características distintas, estratégias de leitura diferenciadas, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Característica do leitor imersivo: errante, detetive e previdente

INTERNAUTA	**ERRANTE**	**DETETIVE**	**PREVIDENTE**
Inferência	Abudtiva	Indutiva	Dedutiva
Lógica do	Plausível	Provável	Previsível
Campo do	Possível	Contingente	Necessário
Atividade mental	Entendimento	Busca	Elaboração
Memória	Ausente	Operativa	Longa duração
Atividade	Exploração	Aleatória	Experimentação
Empírica	Aleatória	*Ad hoc*	Combinatória
Tipo de ação	Derivar sem rumo	Farejar indícios	Antecipar consequências
Organização	Turbulência	Auto-organização	Ordem
Tipo de efeito	Desorientação	Adaptação	Familiaridade
Caráter	Deambulador	Farejador	Antecipador

Fonte: Santaella (2004, p. 179).

O errante é aquele leitor que abduz, busca adivinhar, sem temer o risco de errar; com prazer, "vai clicando meio sem rumo em um campo de possibilidades abertas. Sua experiência é típica de um explorador. Sem começo, meio e fim claramente definidos, a navegação é uma aventura" (SANTAELLA, 2004, p. 102). Para o leitor errante, o jogo digital *online*, "é um espaço de escolhas guiadas pela lógica do plausível [...] As adivinhações bem-sucedidas, executadas sob a ótica do plausível, funcionam como encorajamento para adivinhações subsequentes, o que traz consigo a vontade de continuar" (SANTAELLA, 2004. p. 103).

O navegador detetive, apesar de não estar imune à dispersão, tem em vista onde está e para onde quer ir; aprende com a experiência, pois seu método "está fundamentalmente alicerçado em inferências indutivas. O caso particular de uma pista que leva a um resultado bem-sucedido é imediatamente convertido em regra para ser aplicada quando surgirem situações similares" (SANTAELLA, 2004, p. 112-113). Dessa forma, este leitor, ao jogar, "internaliza um procedimento de navegação, passando, então, a repeti-lo cada vez mais sob a ação de um hábito" (SANTAELLA, 2004, p. 108).

Já a navegação do navegador previdente, além de saber onde está e para onde quer ir, marcas do navegador detetive, sabe, especialmente, como chegar; pois, por ter internalizado informações ou esquemas, com as regras e procedimentos de navegação, não hesita. Ao jogar, é capaz de antecipar as consequências de suas ações, marcadas pela dedução; assim, sua navegação "via de regra, segue um percurso previsível, que beira a automatização [...] Navegar para ele é um ato de cumplicidade com os programas cujos segredos já estão decifrados" (SANTAELLA, 2004, p. 120).

Porém, conforme adverte Santaella (2004), caso este navegador se defronte com uma informação inesperada, "a errância volta a entrar em ação, seguida pela busca de pistas" (SANTAELLA, 2004, p. 120), características do navegador errante e do navegador detetive, respectivamente. Portanto, as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor errante, detetive e previdente

> [...] não são excludentes. O previdente pode muito bem, em alguns momentos, desempenhar o papel do adivinho ou do detetive. Este, como um bom detetive, em pouco tempo, torna-se um expert em seguir pistas e o adivinho, em algumas ocasiões, desempenha-se tão bem quanto um previdente (SANTAELLA, 2014, p. 30).

Assim, a leitura em tela, especialmente em jogos digitais *online*, exige que o leitor *imersivo* e *ubíquo* assuma uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante dos diferentes enunciados de leitura que o compõem; cada leitor cria sua rota de leitura, que é única, nunca se repete, embora o acesso seja ao mesmo jogo digital *online*. O leitor ubíquo e imersivo é

> [...] capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, [...] Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial (SANTAELLA, 2014b, p. 35-36).

Portanto, considera-se que, ao jogar, o estudante também está lendo, agindo sobre o *hipertexto*, composto de enunciados verbais, visuais, sonoros e híbridos; jogar promove um tipo de leitura, é uma forma de ler e representar, em que diversas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KATO, 1999; SANTAELLA, 2004, 2014; KLEIMAN, 2008) são utilizadas pelo leitor. Finaliza-se este capítulo ressaltando que ao ler e jogar em telas, os leitores mesclam estratégias de leitura e de navegação, visto que durante a leitura o leitor *imersivo* e *ubíquo*, além de *escanear* a tela, navegar, buscar o seu alvo e deter-se nos seus enunciados de leitura, também seleciona, antecipa, infere, e controla o que lê.

3. *CORPUS*: A ORGANIZAÇÃO, A CODIFICAÇÃO E A CATEGORIZAÇÃO

"Eu gosto de ler, assistir TV, jogar, [...] com meus amigos,
[...] mexer no celular e ir no computador".

Damas

A epígrafe que inicia este capítulo compõe o *corpus* desta pesquisa empírica, de caráter qualitativo, ou seja, forma "o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos" (BARDIN, 2004, p. 90). Também compõem o *corpus* os enunciados do protocolo verbal de áudio e vídeo, capturados por meio de filmagem com uma câmera e do programa de computador, instalado no *notebook*, que registrou os movimentos corporais, movimentos do *mouse*, relatos e ações dos estudantes, enquanto liam e jogavam no *Click Jogos*; atividades realizadas no laboratório de informática de um colégio particular do município de Vacaria-RS, identificado pela letra X maiúscula. Após a constituição do *corpus*, que exige escolhas, seleções e regras, inicia-se a preparação para a análise, por meio da *codificação* e *categorização*, que são operações distintas. Conforme Bardin (2004, p. 97), a

> [...] *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo normas precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Assim, a operação de *codificação* do *corpus* exige o recorte, a escolha das unidades; a enumeração, a seleção das regras de contagem; e a classificação e agregação, a eleição das categorias (BARDIN, 2004). Enquanto que a operação de *categorização* consiste na

> [...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2004, p. 97).

Diante do exposto, este capítulo, a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), expõe o processo de organização, *codificação* e *categorização* do *corpus*; explorado, tratado e interpretado nesta tese, especialmente, no próximo capítulo.

O projeto de pesquisa recebeu aprovação, em primeiro de abril de 2014, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos, conforme parecer consubstanciado do CEP (ANEXO A). Após a aprovação, ocorreu o contato com o Colégio X. Dessa forma, inicialmente, exibem-se informações sobre o Colégio X, descrevendo como ocorreu o contato com a instituição e a participação dos estudantes do 5º ano do EF.

A seguir, mostra-se como ocorreu a aplicação do questionário *online*, (APÊNDICE B), disponível no *blog* Diário de uma Doutoranda[38], criado para armazenar os dados, que posteriormente constituiria o *corpus*. Depois, expõe-se as informações sobre os sujeitos envolvidos: suas atividades preferidas, os *sites* mais acessados por eles e o processo de seleção do *Click Jogos*, utilizado na pesquisa. Em seguida, revela-se como ocorreu a produção dos protocolos verbais, outro instrumento para recolher os dados, que também constituiu o *corpus*. Passa-se a expor como ocorreu o processo de constituição do *corpus*, ou seja, a preparação, construção e seleção de documentos a serem submetidos à análise. Finalmente, descreve-se o processo de *codificação* e *categorização* do *corpus*.

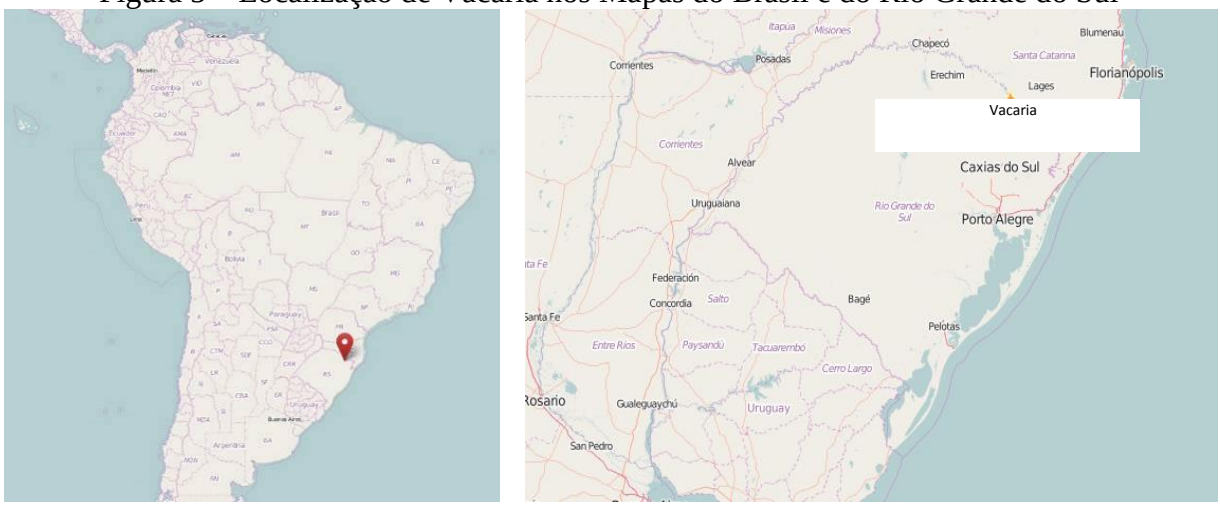
3.1 COLÉGIO PARTICULAR X, DE VACARIA

O colégio particular X está situado na região central, em Vacaria - "Antiga Estância das Reduções Jesuíticas, Vacaria dos Pinhais, a região começou a ser povoada na década de 1720" (BARBOSA, 2013, p. 160). O município possui 2.124,582 km² de área de unidade territorial, ocupada por 61.342 habitantes[39]; está localizado nos 'Campos de Cima da Serra'[40], na mesorregião do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul"[41], Brasil, Figura 5.

Vacaria, a cada dois anos, sedia o Rodeio Crioulo Internacional[42] e é conhecida como "Porteira do Rio Grade", pois se limita ao norte com Santa Catarina, cidade de Lages; ao sul com o município de Monte Alegre dos Campos e ao leste com Bom Jesus, ao oeste com Esmeralda, Muitos Capões e Campestre da Serra.

[38] Disponível em: <http://diariodeumadoutoranda2012.blogspot.com/>.
[39] População residente - Homens 30.083, Mulheres 31.259; População residente alfabetizada 53.368 pessoas. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. <http://cod.ibge.gov.br/235IX>. Acesso em: 04 jan. 2016.
[40] Formado também pelos municípios de Ipê, Pinhal da Serra, Muitos Capões, São José dos Ausentes, Monte Alegre dos Campos, Jaquirana, Esmeralda, Campestre da Serra, Cambará do Sul e Bom Jesus. Fonte: <http://www.camposdecimadaserra.com/nossas-cidades>. Acesso em: 04 jan. 2016.
[41] Composto de 497 municípios. Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/download/mapa_e_municipios.php?lang=&uf=rs>. Acesso em: 05 jan. 2016.
[42] Em 2016 realizou a 31ª edição.

Figura 5 – Localização de Vacaria nos Mapas do Brasil e do Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=432250&search=rio-grande-do-sul|vacaria>. Acesso em: 04 jan. 2016.

O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal[43] (IDHM) de 0,721 e tem na fruticultura a principal atividade econômica; é o maior produtor de maçãs do Estado, Quadro 3.

Quadro 3 – Produção de maçã no Rio Grande do Sul - Safra 2014/2015

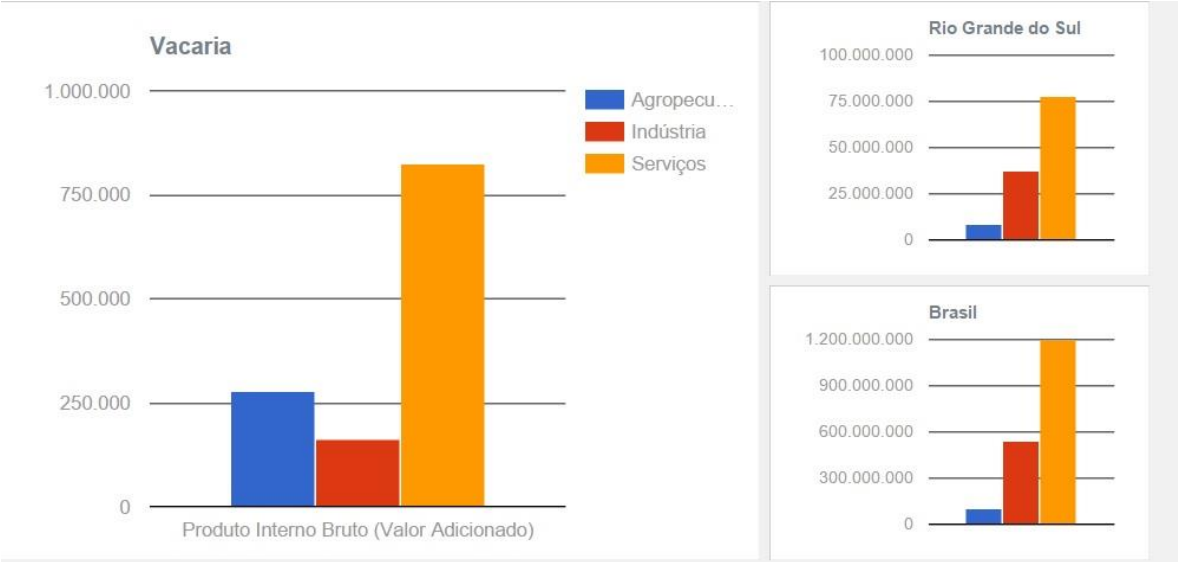
MUNICÍPIO	GALA E CLONES	FUJI E CLONES	EVA	OUTRAS	TOTAL	SAFRA 13/14	
	t	t	t	t	t	t	Variação 2014/2015
Vacaria	193.989	68.580	-	15.266	277.835	258.156	7,62
Bom Jesus	32.516	25.537	-	4.983	63.036	51.738	21,84
Caxias do Sul	26.019	13.338	2.060	84	41.501	50.589	-17,96
Muitos capões	22.245	5.381	-	1.607	29.233	27.312	7,03
São Francisco de Paula	13.676	7.503	-	557	21.736	22.023	-1,30
TOTAL DA SAFRA 14/2015	**326.658**	**134.620**	**7.835**	**22.940**	**492.053**	**468.055**	**5,13**
PARTICIPAÇÃO VARIETAL (%)	**66,39**	**27,36**	**1,59**	**4,66**	**100,00**	**-**	**-**
TOTAL DA SAFRA 2013/2014	**299.578**	**133.494**	**8.654**	**26.329**	**468.055**	**-**	**-**
VARIAÇÃO DA SAFRA 14/2015	**9,04**	**0,84**	**-9,46**	**-12,87**	**5,13**	**-**	**-**

Fonte: Associação Gaúcha dos Produtores de Maçã (AGAPOMI) Disponível em: <http://agapomi.com.br/wp-content/uploads/safra-2015.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016. Adaptado.

Também são destaques na economia do local a pecuária, a produção de pequenas frutas (mirtilo, framboesa, amora preta, morango), o comércio e a prestação de serviços, conforme dados publicados pelo IBGE, sobre o Produto Interno Bruto (PIB), Gráfico 8.

[43] 2010.

Gráfico 8 – Produto Interno Bruto



Variável	Vacaria	Rio Grande do Sul	Brasil
Agropecuária	277.151	8.764.507	105.163.000
Indústria	162.414	37.475.448	539.315.998
Serviços	824.511	77.628.594	1.197.774.001

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA. Disponível em: <http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/economia.php?lang=&codmun=432250&search=rio-grande-do-sul|vacaria|infograficos:-despesas-e-receitas-orcamentarias-e-pib>. Acesso em: 05 jan. 2016.

Quanto à educação básica, Vacaria conta com a rede privada e pública, municipal e estadual, totalizando 32 escolas de EI, 31 de EF, e 07 de EM, Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de escolas

	EI	**EF**	**EM**
Privada	4	2	2
Pública Estadual	10	11	5
Pública Municipal	11	18	
TOTAL	**25**	**31**	**07**

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional.

O Colégio X, que integra a rede privada de ensino do município, é uma das trinta e três unidades que compõem um grupo educacional, identificado pela letras Y maiúscula, atuante no Brasil há mais de cem anos, com colégios localizados nos estados do Paraná (13), Rio Grande do Sul (7), Santa Catarina (6), São Paulo (4) e Rio de Janeiro (3), atendendo a estudantes da EI ao EM. No Rio Grande do Sul, ainda, têm unidades em Lagoa Vermelha, Porto Alegre (2), Rio Grande, Arroio do Meio e Venâncio Aires.

Este grupo educacional assumiu as atividades deste colégio em 2009; antes, desde 1903, ou seja, por 105 anos, uma congregação de religiosas administrava-o. A escolha do Colégio X justifica-se, principalmente, porque a maioria dos seus estudantes tem acesso à tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*; bem como, pelo desenvolvimento das atividades profissionais, de 2005 a março de 2016, nesta instituição; a opção por estudantes do 5º ano do EF deu-se porque esta marca o último estágio antes de se nomearem pré-adolescentes. Ressalta-se que, embora tivesse vínculo empregatício com a instituição, não se tinha contato direto com esses sujeitos, matriculados no turno da tarde, pois desenvolvia as atividades profissionais, assessoria pedagógica, diretamente com os professores e estudantes do 6º ano do EF a 3ª série do EM, predominantemente, no turno da manhã. Nas duas tardes que frequentava o colégio, desenvolvia atividades profissionais com os estudantes e professores do EM. O contato com a responsável pela instituição, na posição de pesquisadora, aconteceu em dois momentos: dia oito de abril[44] e trinta de junho de 2014[45].

No primeiro momento, ofereceu-se à diretora do Colégio X informações sobre a pesquisa, especialmente, o título, o objetivo, o problema e os procedimentos adotados. Em seguida, a gestora entrou em contato com a sua mantenedora, o grupo educacional Y, que analisou a solicitação a partir dos documentos entregues: Termo de Autorização Institucional (APÊNDICE C), o parecer consubstanciado do CEP, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D), cópia impressa do questionário *online*, e cronograma da pesquisa (APÊNDICE E). No segundo, assinou-se o termo de autorização institucional. A partir disso, definiu-se a data para a realização das atividades envolvendo os estudantes, conforme Quadro 4, que expõe o local e a quantidade de participantes em cada uma das etapas da pesquisa.

[44] Sete dias após a aprovação do CEP; trezentos e setenta e três dias antes da qualificação, realizada no dia seis de abril de 2015.

[45] Neste dia, firmou-se o compromisso em não prejudicar os estudantes quanto ao afastamento da sua sala durante as aulas em virtude da participação na pesquisa; aplicando o questionário no turno contrário ao das suas aulas, ou seja, no turno da manhã, e a realização da leitura no seu *site* preferido e no *site* selecionado nas mesmas condições.

Quadro 4 – Participação dos estudantes

DATA/TURNO	LOCAL	ATIVIDADE	QUANTIDADE ESTUDANTES
02/07/2014, quarta-feira, (tarde)	Sala de Aula	Apresentação da pesquisa; convite para participação e envio do TCLE aos pais ou responsável[46].	35
03 a 11/07/2014 (tarde)	Sala de Aula	Devolução dos TCLE assinado pelos pais ou responsável.	23
11/07/2014, sexta-feira, das 9h10 às 10h	Laboratório de Informática	Preenchimento do questionário *online*.	20 (9 meninas e 11 meninos)
15/08/2014, sexta-feira, das 9h10 às 10h 18/08/2014, segunda-feira, das 9h10 às 10h	Laboratório de Informática	Piloto Protocolo Verbal	2 (2 meninas) (individualmente)
07/08/2014 a 21/11/2014 (manhã)	Laboratório de Informática	Protocolo Verbal	16 (7 meninas e 9 meninos) (individualmente)

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Dessa forma, no dia dois de julho de 2014, quarta-feira, entrou-se em contato com os trinta e cinco estudantes, apresentando a pesquisa e os convidando para que participassem. Alguns deles a reconheceram, lembraram que já tinham participado de aulas, quando estavam na EI, na oportunidade em que era responsável pela Informática Pedagógica do Colégio X. Assim, ressalta-se que esses estudantes responderam à pesquisadora, mas também à funcionária, professora da instituição. Inicialmente, antes de explicar melhor do que se tratava a pesquisa, questionou-se aos estudantes se eles gostavam de ler e de utilizar o *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*.

Os estudantes, em geral, manifestaram que gostavam de ler e utilizar as telas. Em seguida, brevemente, explicou-se do que se tratava a pesquisa e qual seria a participação dos estudantes. Todos demonstraram bastante interesse em participar da pesquisa e esclareceram suas dúvidas. Elucidou-se e se entregou aos estudantes, em envelope fechado, duas vias do TCLE, juntamente com um bilhete (APÊNDICE F) grampeado por fora do envelope, que deveria ser devolvido nos próximos dias, até o dia 04 de julho de 2014, caso seus pais concordassem com a participação dos filhos na investigação.

[46] Com a presença da assessora pedagógica do turno da tarde.

No período de 03 a 11 de julho[47], vinte e três estudantes devolveram o TCLE assinado pelos pais ou responsável autorizando a participação na pesquisa do seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade. Ao receber dos estudantes o envelope, verificava-se se as duas vias do TCLE estavam preenchidas e assinadas pelos pais ou responsável, retirava a sua via e entregava aos estudantes novamente o envelope, com o bilhete (APÊNDICE G) grampeado, contendo a cópia do TCLE para pais ou responsável. De posse dos TCLE assinados por pais ou responsável pelo estudante, procederam-se as ações atinentes a parte empírica da pesquisa: aplicação do questionário *online* e produção dos protocolos verbais, conforme se exibe a seguir.

3.2 QUESTIONÁRIO *ONLINE*

No dia dez de julho de 2014, quinta-feira, nos minutos finais da aula[48], lembrou-se os participantes, por meio de bilhete (APÊNDICE H) colado na agenda, que no dia seguinte eles responderiam ao questionário *online* no laboratório de informática do colégio. Este teve como objetivo identificar os interesses dos estudantes e quais os principais *sites* acessados por eles, a fim de selecionar um desses *sites*.

Assim, no dia onze de julho de 2014, a partir das 9h10, no laboratório de informática do colégio, compareceram vinte estudantes, dos vinte e três que entregaram o TCLE preenchido e assinado pelos pais ou responsável, que responderam ao questionário *online*[49], sendo 9 meninas e 11 meninos, com faixa etária entre nove a onze anos de idade; uma estudante com 9 anos de idade; dezesseis estudantes com 10 anos de idade (9 meninos e 7 meninas) e três estudantes com 11 anos de idade (2 meninos e 1 menina), Gráfico 9.

Antecipadamente, no dia onze de julho, organizou-se o laboratório de informática do colégio para a realização da atividade: *desktops* ligados, na página do questionário *online*[50], Figura 6, e registrado no quadro algumas orientações aos estudantes.

---

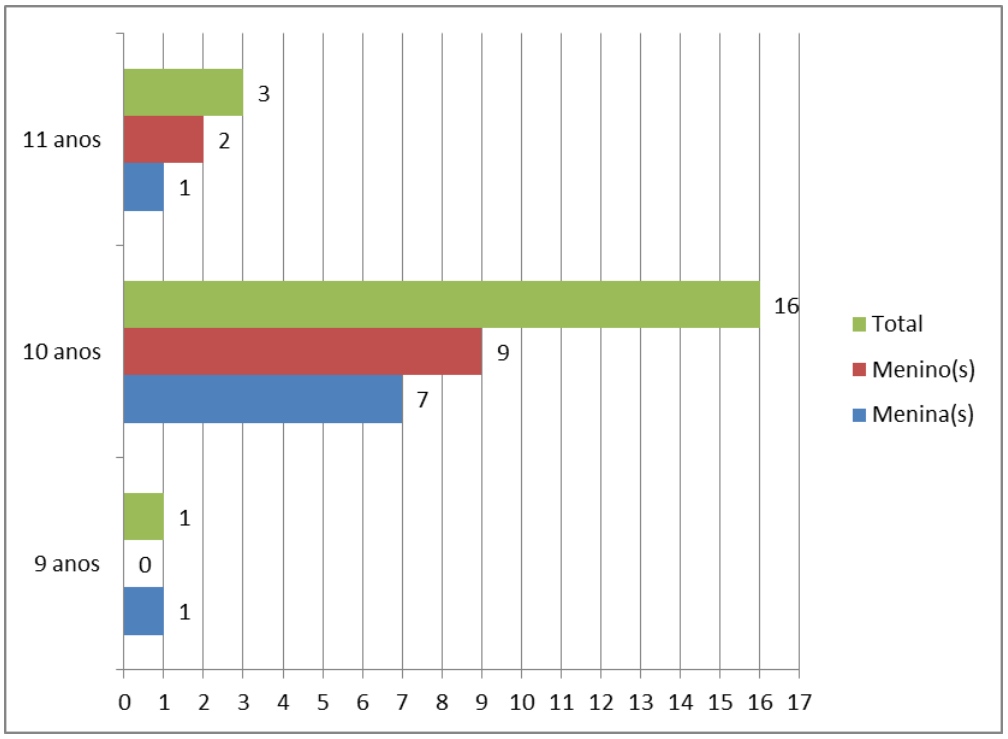
[47] Embora tenha sido solicitado que os termos retornassem assinado até o dia 04 de julho de 2014, sexta-feira. Em geral, os termos foram entregues pelos estudantes na sala de aula, durante a troca de períodos. Ainda, alguns entregaram à assessora do turno da tarde, ou a diretora, no momento em que formavam a fila de entrada para a sala de aula.

[48] Aula de Matemática, 3.º período.

[49] Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1-jiq678LIWI9_N0N8 6PLACappURkea66o0GZEbcg6c/view form.

[50] Antes de aplicar o questionário, testou-se e o modificou várias vezes, a partir do preenchimento por estudantes da mesma idade matriculados no 5º ano do EF em outras escolas (filhos de amigos), adequando-se às informações de interesses para a pesquisa.

Gráfico 9 – Idade dos estudantes



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Figura 6 – Formulário criado no *Google Docs*

Fonte: Questionário de Pesquisa. Disponível em: <https://docs.google.com/a/ucs.br/forms/d/1-jiq678LIWI9_N0N8PLACappURk-ea66o0GZEbcg6c/viewform>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Definiu-se os lugares ocupados pelos estudantes no laboratório de informática, Figura 7, menina ao lado de menino; esclareceu-se aos estudantes, por meio da leitura das orientações escritas no quadro, que durante a aplicação do questionário, eles deveriam respondê-lo individualmente, sem consultar seus colegas, digitando as palavras corretamente.

Figura 7 – Estudantes respondendo ao questionário

Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Ainda, explicou-se que o questionário oferecia diferentes tipos de questões: algumas, tipo *edit*, deveriam digitar as suas respostas; outras, tipo *checkbox*, com opções de respostas que deveriam ser assinaladas, sendo que algumas permitiam que fosse assinalada mais que uma alternativa e outras só permitiam que fosse assinalada uma única opção. Também, esclareceu-se que muitas das questões eram obrigatórias, e que em algumas aparecia a opção “Outra(s)/Outro(s)”, permitindo que digitassem a resposta apropriada para a questão, caso esta não estivesse disponível na lista de opções.

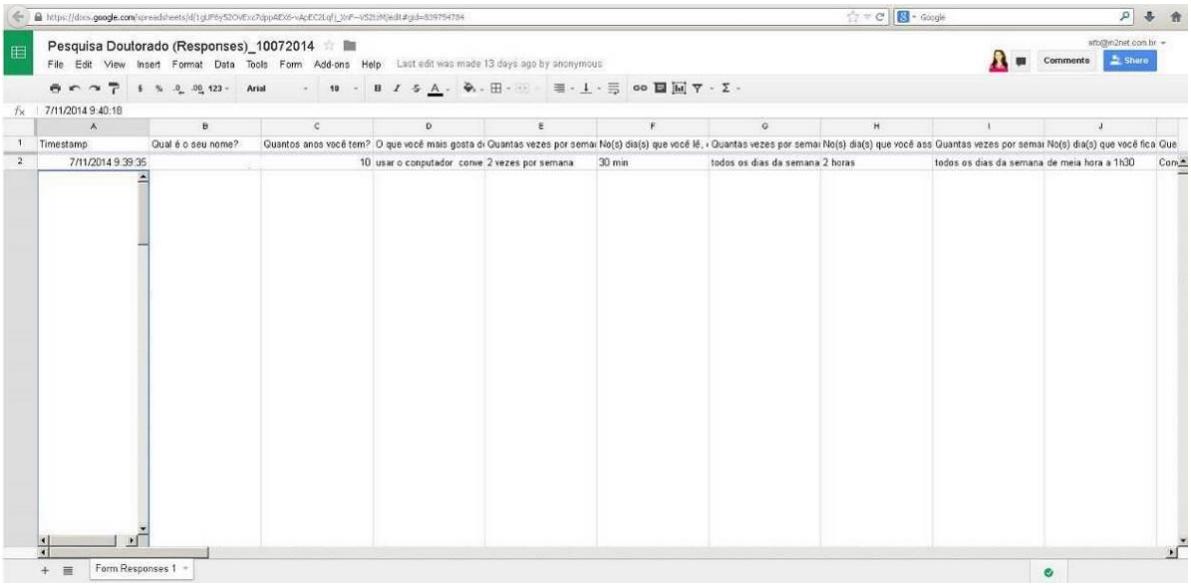
Os estudantes foram orientados a ler as perguntas com bastante atenção; após responderem uma questão, para seguir, deveriam clicar no botão “Continuar”. Ressalta-se que não era possível avançar sem o preenchimento das respostas das questões exibidas na tela. Portanto, os estudantes não visualizavam quais seriam as questões posteriores. Quando terminassem todas as questões, apareceria uma mensagem[51], que informava que a resposta tinha sido registrada e agradecia a participação dos estudantes. Destaca-se que o questionário *online* era composto por 58 questões, em 43 páginas.

Apesar desta quantidade de páginas e questões, considera-se que o questionário não era extenso, pois cada página era composta por, no máximo, duas questões, e a maioria das questões, 40, eram de assinalar as opções disponíveis. Além disso, as outras 18 questões exigiam a digitação de respostas curtas pelos estudantes.

[51] Sua resposta foi registrada!
Obrigada por participar da pesquisa "Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura em *sites* infantis" (título provisório desta tese)
Pesquisadora Adriana Ferreira Boeira.

Depois do preenchimento do formulário, as informações foram enviadas automaticamente para uma planilha[52], conforme ilustra a Figura 8, que facilitava o armazenamento, a tabulação e privilegiava a privacidade das informações fornecidas pelos estudantes.

Figura 8 – Planilha criada automaticamente no *Google Docs* após preenchimento de formulário



Fonte: Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gUF6y52OVExc7dppAEX6-vApEC2Lqfj_XnF--VS2tzM/edit#gid=839754784>. Acesso em: 10 jan. 2015.

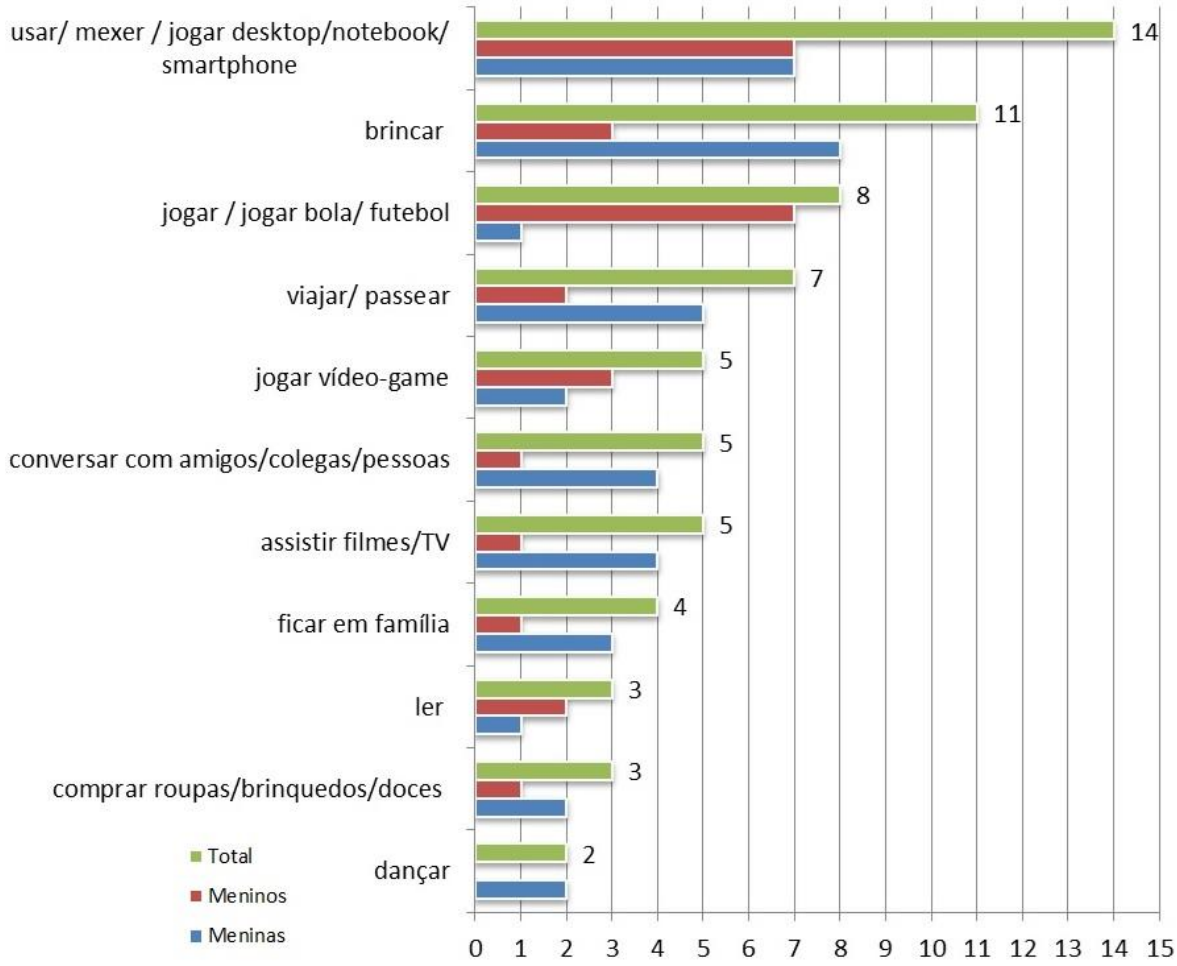
Na próxima seção, a partir do preenchimento do questionário *online*, por vinte participantes, apresentam-se informações sobre eles, suas atividades preferidas, interesses e quais são os *sites* que mais acessam.

3.3 ESTUDANTES DO 5º ANO DO EF, DO COLÉGIO PARTICULAR X, DE VACARIA

Conforme mencionado no capítulo 1 desta tese, todos os estudantes do 5º ano do EF, do Colégio X afirmaram que gostam de ler e que consideram a leitura importante. Porém, não se citou mais essa atividade como a preferida por eles, pois, dos vinte que responderam o questionário, ao serem interrogados sobre o que mais gostavam de fazer, apenas três (dois meninos e uma menina) referiram ler como o que mais gostavam de fazer, Gráfico 10.

[52] Criada no *Google Docs* com acesso restrito.

Gráfico 10 – Atividades preferidas dos estudantes[53]



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os três estudantes que declararam que o que mais gostam de fazer é ler, também indicaram algo relacionado ao uso das telas do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, da TV como atividade que mais gostavam de fazer. Eles gostam de "ler um livro, jogar no computador", de "ler, assistir TV, [...] mexer no celular e ir no computador", afirmaram *Forca* e *Damas*. Constata-se que a preferência entre os estudantes, independente do gênero, conforme asseguraram *Amarelinha* e *Pega-varetas*, é "usar o computador", "mexer no computador", referida 14 vezes (por sete meninas e sete meninos), realizando atividades relacionadas ao uso das telas, especialmente, do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*. Ao contrário, outras atividades, que não dependem do uso das telas, são mencionadas somente por meninas, tais como dançar, e outras indicadas, predominantemente, por meninos, tais como jogar bola, futebol, por exemplo, que pode ser uma forma de brincar.

[53] Outras atividades foram citadas; pelas meninas: aula de Educação Física, aula e competição de Natação, piscina, cantar, andar a cavalo, andar de bicicleta, desenhar, pintar, escrever; pelos meninos: andar de skate, comer, estudar, ouvir música, nadar, ir ao colégio.

Observa-se que os meninos têm preferência pelo jogo, principalmente de futebol; enquanto que as meninas preferem brincar, assistir TV, ficar em família, conversar, viajar e passear. Verifica-se que os estudantes têm dedicado bastante tempo do seu dia para "ler", mas, principalmente, para "assistir televisão, [...] jogar no computador", destaca *Palavra-cruzada*. Em geral, eles assistem à TV diariamente (80%); e há uma diferença de 10% entre o número de estudantes que fica no computador (*desktop/notebook*) diariamente (40%) e o número de estudantes que leem diariamente (30%), conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Quantas vezes por semana você?

	lê		**assiste TV**		**fica no computador (desktop/notebook)**	
todos os dias da semana	6	30%	16	80%	8	40%
nenhum dia da semana	0	0%	0	0%	0	0%
1 vez por semana	0	0%	0	0%	0	0%
2 vezes por semana	2	10%	0	0%	2	10%
3 vezes por semana	3	15%	1	5%	5	25%
4 vezes por semana	7	35%	1	5%	2	10%
5 vezes por semana	2	10%	1	5%	3	15%
6 vezes por semana	0	0%	1	5%	0	0%
TOTAL	**20**		**20**		**20**	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

O tempo dedicado a essas atividades, 1 hora a 3 horas, é aproximado entre 35% assistir à TV e 30% ficar no computador (*desktop/notebook*); da mesma forma, quando é considerado como tempo da atividade, mais de 3 horas, 25% assistir à TV e ficar no computador (*desktop/notebook*). A maioria dos estudantes dedica menos tempo à leitura, 75% leem de meia hora a 1h30, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Tempo (leitura/TV/computador)

	lê		**assiste TV**		**fica no computador (*desktop/notebook*)**	
de meia hora a 1h30	15	75%	8	40%	9	45%
de 1h30 a 3 horas	3	15%	7	35%	6	30%
mais de 3 horas	2	10%	5	25%	5	25%
TOTAL	**20**		**20**		**20**	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Destaca-se que assistir à TV, utilizar o *desktop* e *notebook,* principalmente, ler, são ações que podem ser realizadas com diferentes objetivos e frequência. A leitura, especialmente, não se inicia ou é exclusividade da escola, pois os vinte participantes da pesquisa declararam que costumam ler, principalmente, em casa. *Palavra-cruzada* revelou que também lê em "viagens, na casa dos amigos e nos lugares que frequenta" e *Stop* prefere ler em "lugar calmo, sem barulho". Quanto à leitura da escola, os estudantes do 5º ano do EF, afirmaram que leem antes de iniciar a aula (9), durante a aula (13), durante o recreio (9) e após o término da aula (6). Eles leem em sala de aula (15), na biblioteca (15), no pátio (5), no laboratório de informática (1). Já a leitura realizada em casa é realizada à noite (19), de manhã (10) e à tarde (9). O local preferido para a leitura em casa é a sala (11), seguido do quarto (6), quando leem "antes de dormir", revela *Caçador*, cozinha (4), pátio (1) e sacada (1). Os participantes preferem ler no quarto "porque não tem muito barulho", é "um lugar calmo e com paz para ler", "mais tranquilo", destacam *Gamão, Palavra-cruzada* e *Cinco Marias*; é "confortável, onde podem ler à vontade", se "concentrar mais" e, "quando eu leio na cama, fico com sono e já durmo", completam *Tangram*, *Pega-varetas* e *Caçador*.

A preferência da leitura no quarto justifica-se "pois tem mais silêncio e na sala porque tem mais claridade", revela *Caça-Palavras*. Ainda, para *Palavra-cruzada,* na sala "posso estar cercada de pessoas que gosto, no caso, minha família"; quarto e sala "são locais calmos onde posso ler com mais facilidade, onde tenho uma leitura melhor", garante *Trilha*. *Memória* avalia que a sala ou quarto é o "lugar calmo e adequado para [...] ler e para [...] estudo diário", porque nesses locais é possível ficar "concentrado", completa *Dominó.*

Ressalta-se que, apesar do tempo diário dos estudantes dedicado à leitura ser inferior ao tempo dedicado para assistir TV e ficar no *desktop/notebook,* considera-se que, ao realizar, especialmente, esta última, eles também podem estar realizando outras atividades, entre elas, ler. Nesse sentido, a partir da declaração de *Memória* "eu gosto bastante de ler várias coisas seja pelo computador ou seja em livros", corrobora-se com Chartier (2002b, p. 106-107), ao afirmar que

> [...] o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. Essa hipótese é certamente mais sensata do que as lamentações sobre a irremediável perda da cultura escrita ou os entusiasmos sem prudência que anunciavam a entrada imediata de uma nova era da comunicação.

Diante da possibilidade de coexistência dos suportes de leitura, verifica-se que, tanto a tela, principalmente, por meio dos aparelhos móveis, que oferece aos leitores os enunciados verbais, visuais (imagens estáticas ou em movimento) e sonoros, os *hipertextos* (LÉVY, 1996), quanto o papel, que oferece aos leitores os enunciados verbais e visuais (imagens estáticas), são portáteis; os leitores podem levá-los consigo.

Consequentemente, podem ter acesso aos enunciados de leitura, onde estiverem, ou seja, a leitura ocorre por meio da relação entre o suporte, seus enunciados de leitura e o leitor. Porém, a tela se diferencia do papel, porque na primeira o "lugar do texto e do leitor podem então estar separados" (CHARTIER, 1998, p. 119), já que o leitor pode acessar enunciados de leitura armazenados em bibliotecas digitais de diferentes universidades, por exemplo; enunciados de leitura e leitor não precisam necessariamente estar juntos, como no suporte impresso.

Ainda, em um único suporte, a tela, os leitores têm acesso há muitos e diferentes enunciados de leitura, notícias, receitas, contos, entre outros; também, esses *hipertextos* (LÉVY, 1996), são apresentados em diferentes formatos, verbais, visuais e sonoros, que eram "tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes" (CHARTIER, 2002b, p. 23).

Embora o papel e a tela possam ser portáteis, *Palavra-cruzada* assegura que o primeiro "posso sempre levar comigo, o computador não é sempre permitido nos lugares"; o papel é "mais fácil de levar de um lado para o outro", "é mais fácil de carregar para ler em outros lugares", concordam *Dominó* e *Caçador*. Assim, os enunciados em papel podem ser lidos em "qualquer lugar", diz *Caça-palavras*, ao contrário dos enunciados de leitura disponíveis por meio das telas do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, que em alguns momentos precisam estar conectados a energia elétrica, ou dependem de conexões, para que os leitores tenham acesso aos enunciados de leitura.

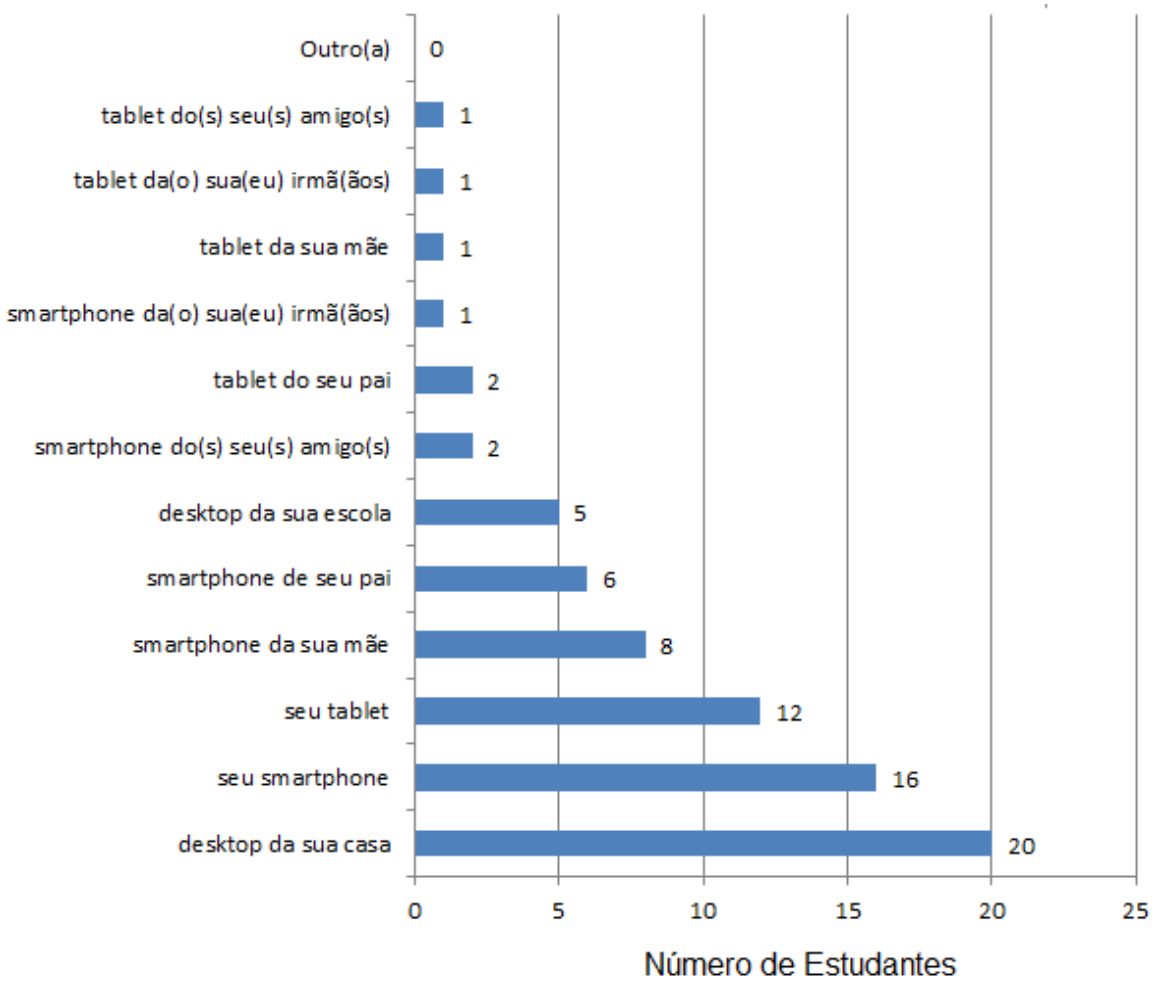
Também por isso, observa-se que os estudantes do 5º ano do EF preferem ler em papel (17) ao ler em tela (3). Eles expõem outras razões: "prefiro no modo tradicional, onde podemos pegar o livro, sem falar que, se você ler no computador, muitas vezes dá bastante dor de cabeça e dor nos olhos, e acho bem mais interessante quando folheamos o livro de verdade", afirma *Amarelinha*; "pois gosto de fazer as coisas de antigamente" e "no monitor do computador eu me distraio muito", enfatizam *Pega-varetas* e *Pontinho*. Para *Xadrez,* em papel "é mais divertido e tem algumas figuras".

Os estudantes que preferem ler em telas, a minoria, justificam sua preferência por "não ter que comprar os livro" e consideram "muito mais prático, pois podemos ler de tudo em apenas um só lugar, o computador", afirmam *Gamão* e *Trilha.*

Deste modo, conforme apontaram os participantes, destaca-se que os diferentes suportes de leitura, papel ou tela, evidenciam características distintas, vantagens e desvantagens, se comparados. Entre os enunciados de leitura que os estudantes podem acessar por meio das telas do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone*, estão os disponíveis em *sites*.

Dos vinte estudantes do 5º ano do EF questionados, 100% acessam *sites*, sobretudo por meio das telas dos *desktops* das suas casas (20), seguido das telas do seu *smartphone* (16) e *tablet* (12), conforme Gráfico 11:

Gráfico 11 – Estudantes do 5º ano do EF – telas de acesso aos *sites*



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os estudantes acessam o *Facebook* 15 (75%) e o *site* do Colégio X 18 (90%), sendo que a frequência diária e o tempo de acesso ao primeiro é maior, conforme Tabela 4 e 5.

Tabela 4 – Acesso ao *Facebook* e *site* do Colégio X

	Facebook		***Site* do Colégio X**	
todos os dias da semana	6	30%	0	0%
1 vez por semana	1	5%	11	55%
2 vezes por semana	0	0%	3	15%
3 vezes por semana	7	35%	4	20%
4 vezes por semana	0	0%	0	0%
5 vezes por semana	0	0%	0	0%
6 vezes por semana	1	5%	0	0%
não acessam	5	25%	2	10%
TOTAL	**20**		**20**	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Tabela 5 – Tempo de acesso ao *Facebook* e *site* do Colégio X

	Facebook		***Site* do Colégio X**	
menos de meia hora	4	20%	8	40%
de meia hora a 1h30	6	30%	7	35%
de 1h30 a 3 horas	0	0%	3	15%
mais de 3 horas	5	25%	0	0%
não acessam	5	25%	2	10%
TOTAL	**20**		**20**	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Enquanto que a maioria dos estudantes acessa o *site* do Colégio X apenas uma vez por semana (55%), o acesso ao *Facebook* é realizado, predominantemente, três vezes por semana (35%) e todos os dias (30%); sobretudo, com o usuário e senha do próprio estudante, 13 (65%) e 2 estudantes (10%) acessam com usuário e senha da mãe, do pai, e primo(as).

Esse é um dado preocupante, visto que o seu acesso é indicado para usuários que tenham a partir de treze anos de idade, e os estudantes do 5º ano do EF, participantes da pesquisa, têm entre 9 e 11 anos. Na declaração de direitos e responsabilidades[54] do *Facebook*, está explícito o alerta de que, se o usuário for menor de 13 anos, não deve usá-lo.

Os estudantes têm utilizado o *Facebook*, principalmente, para aceitar os convites, adicionar e enviar mensagens somente de pessoas que conhecem (14) 70%; seguido de enviar solicitações de amizade, também, às pessoas que conhecem (13) 65%, conforme Tabela 6.

[54] Disponível em: <https://www.facebook.com/legal/terms>. Acesso em: 11 ago. 2014.

Tabela 6 – Atividades realizadas no *Facebook*

Envio solicitações de amizade a qualquer pessoa	0	0%
Envio solicitações de amizade as pessoas que eu conheço	13	65%
Aceito convites/adiciono qualquer pessoa	0	0%
Aceito convites/adiciono somente pessoas que eu conheço	14	70%
Vejo páginas/informações/fotos/vídeos de pessoas que eu não conheço	1	5%
Vejo páginas/informações/fotos/vídeos somente de pessoas que eu conheço	12	60%
Envio mensagens as pessoas que não conheço	0	0%
Publico vídeos	5	25%
Publico fotos	11	55%
Publico/digito frases	6	30%
Curto vídeos publicados	10	50%
Curto fotos publicadas	8	40%
Curto as frases publicadas	5	25%
Compartilho vídeos publicados	9	45%
Compartilho fotos publicadas	7	35%
Compartilho frases publicadas	3	15%
Comento os vídeos publicados	8	40%
Comento as fotos publicadas	7	35%
Comento as frases publicadas	3	15%
Outro(a)	2	10%

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os participantes acessam o *site* do Colégio X, Tabela 7, principalmente para ver as fotos da escola (13) 65%, ter acesso a área restrita (12) 60% e ler as notícias (9) 45%. Nesse espaço, conforme afirmam *Amarelinha, Cinco Marias* e *Damas*, "olho as minhas notas", "vejo o boletim" e "as tarefas".

Tabela 7 – Atividades realizadas no *site* do Colégio X

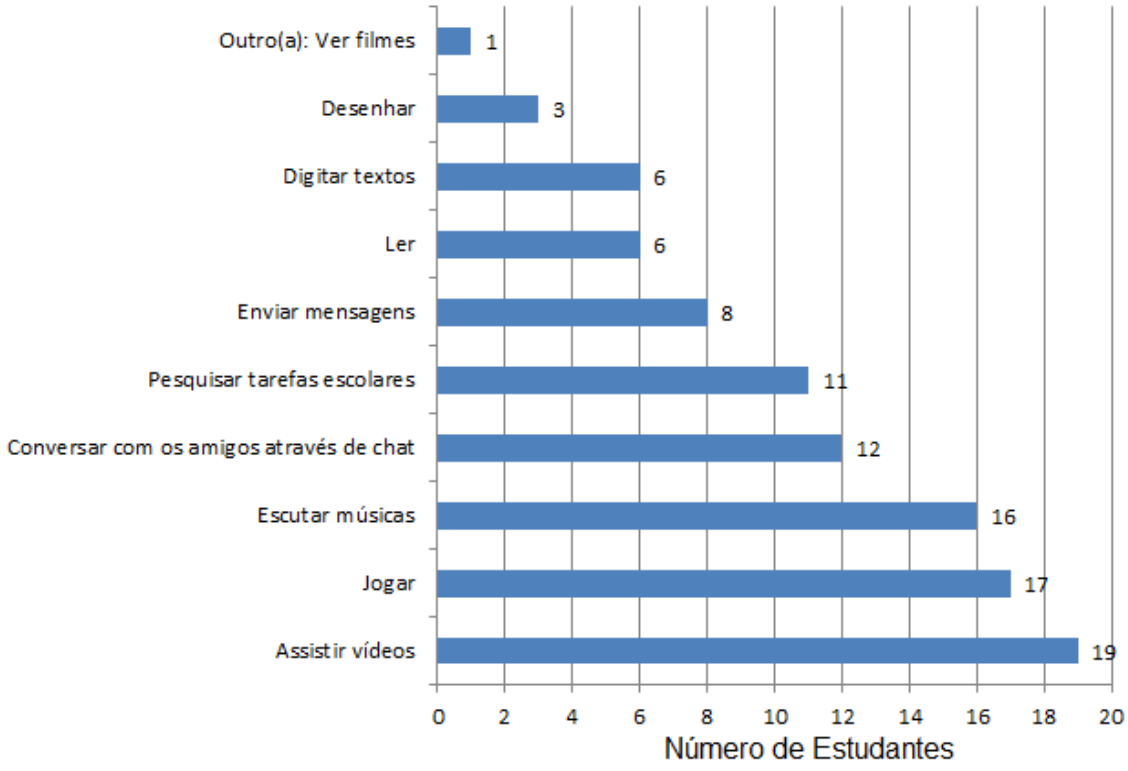
Leio as notícias da minha escola	9	45%
Leio as notícias das outras escolas	0	0%
Vejo as fotos da minha escola	13	65%
Vejo as fotos das outras escolas	1	5%
Acesso a área restrita dos alunos	12	60%
Outro(a)	4	20%

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Porém, além das atividades acima, destaca-se que no *Facebook* e no acesso restrito do *site* do Colégio X, há diversos jogos digitais *online*, sendo este um dos principais interesses dos estudantes; *Palavra-cruzada* afirma que acessa "os jogos para estudar".

Assim, eles têm utilizado o computador para realizar diversas atividades; a mais reiterada pelos participantes, quando questionados sobre aquelas que já fizeram usando o computador, é assistir a vídeos (19) 95%, seguido de jogar (17) 85% e escutar músicas (16) 80%, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 – Estudantes do 5º ano do EF – atividades usando o computador



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Contudo, embora se categorize as atividades, considera-se que elas estão diretamente relacionadas. Enquanto assistem ou jogam, em telas de *desktops*, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, os estudantes não fazem um tipo de leitura? Para realizar todas as outras atividades mencionadas, especialmente, jogar, é necessário ler. Segundo pesquisa TIC Kids Online Brasil, jogar é a principal atividade realizada pelas crianças com idade entre 9 e 10 anos – o percentual dos que jogam sozinhos na rede atinge os 69%.

Constata-se que os estudantes do 5º ano do EF não relacionam o ato de ler às atividades realizadas em telas do *desktop, notebook, tablet* e *smartphone*, pois, quando questionados sobre o que mais gostam de ler, evidenciaram que a leitura está diretamente vinculada às coleções de livros em papel.

A preferência por "livros infantis que falam coisas engraçadas e sobre a vida de crianças e/ou adolescentes", declara *Palavra-cruzada*, predominou: oito estudantes referiram os livros da coleção "Diário de um Banana", duas os livros do "Diário de uma garota nada popular", e três os do "Querido Diário Otário". Apesar de os estudantes indicarem os livros do "Diário de um Banana" como leitura preferida, em nenhum momento do questionário eles mencionaram o acesso à página <http://www.diariodeumbanana.com.br/> como sendo uma das suas favoritas. Na página "Diário de um Banana", os usuários podem também ler as histórias por meio da tela do *desktop, notebook, tablet* e *smartphone*.

Ainda, os participantes da pesquisa garantiram que realizam a leitura de outros gêneros do discurso impressos, entre eles, revistas, jornais e gibis, conforme Tabela 8. Sobre o tipo de livro, três estudantes citaram como preferidos os contos de fadas e três, os livros de aventura e suspense.

Tabela 8 – O que você lê?

	na escola		**em casa**	
Livros	17	85%	19	95%
Gibis	15	75%	14	70%
Sites	1	5%	13	65%
Jornais	0	0%	3	15%
Revistas	2	10%	10	50%
Outro(a)	0	0%	0	0%

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Verifica-se que os estudantes leem, tanto em casa quanto na escola, 95% e 85%, mais livros impressos do que outros tipos de materiais. Os dados sobre a leitura de gibis em casa e na escola são próximos, 70% e 75%; enquanto que eles indicaram ler em casa muito mais *sites*, revistas e jornais, respectivamente, (13) 65%, (10) 50% e (3) 15%, do que na escola. Na próxima seção, são apresentados os *sites* mais acessados pelos participantes. Essa verificação e, a partir disso, a seleção do *site* utilizado na próxima etapa da pesquisa, realizou-se por três semanas, do dia 12 de julho até 01 de agosto de 2014.

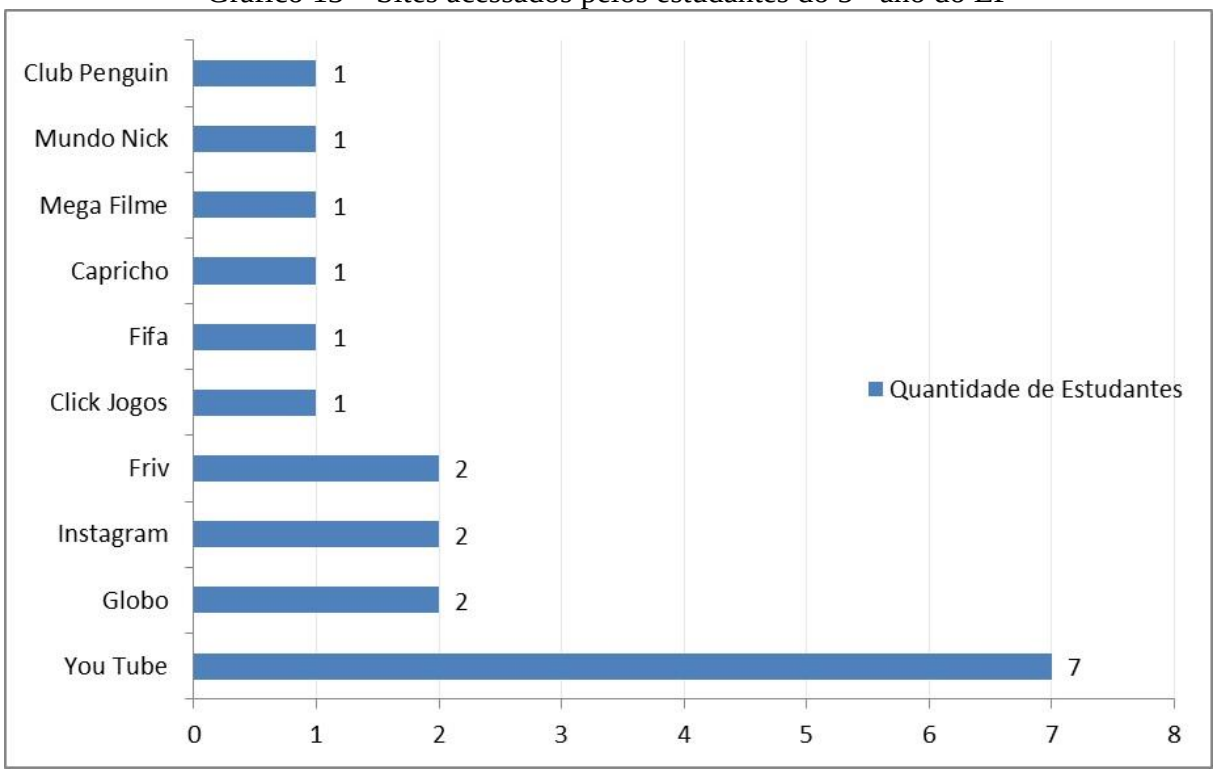
3.3.1 *Sites* mais acessados pelos estudantes

Diante da hipótese confirmada de que muitos estudantes do 5º ano do EF acessavam o *Facebook*, 75%, e por este não ser indicado para a faixa etária dos participantes da pesquisa, questionou-se: sem contar o *Facebook*, qual é o seu *site* preferido, aquele que você mais acessa? Por que você prefere esse *site*? E que atividades você gosta de fazer nesse *site*?

Em geral, os participantes responderam ao questionário com informações sobre o nome do *site*, sem especificar o seu endereço; sete (7) estudantes indicaram o endereço do *site*: cinco (5) digitaram os endereços corretos e dois (2), os endereços aproximados. O fato deles nem sempre saberem o endereço de seus *sites* preferidos, e mais acessados, pode ser justificado: eles podem utilizar a estratégia de inserir o *site* na lista dos seus favoritos do navegador; também, podem ter deixado o *site* preferido como página principal do seu navegador. Assim, a cada acesso, não precisam digitar o endereço do *site*. Somente um (1) estudante, *Buraco*, não especificou o endereço, apenas mencionou que acessava "*site* de pesquisa de animais", provavelmente, por meio dos *sites* de busca.

Ao analisar as atividades realizadas pelos estudantes do 5º ano do EF por meio das telas do *desktop*, *notebook*, é possível prever quais são os seus *sites* preferidos, aqueles que eles mais acessam. Revelaram que a atividade mais realizada é assistir a vídeos, referido por 19 estudantes (95%), seguido de jogar, citado por 17 (85%). Nesse sentido, os *sites* mais acessados pelos participantes são aqueles que oferecem vídeos e jogos digitais *online*, conforme Gráfico 13 e Quadro 5.

Gráfico 13 – Sites acessados pelos estudantes do 5º ano do EF



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Quadro 5 – *Sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF

(continua)

Site	**Endereço**	**Quantidade de Estudantes**	**Imagem da Página Principal**
YouTube	<https://www.youtube.com/>	7 estudantes meninos	
Globo	<http://www.globo.com/>	2 estudantes meninas	
Instagram	<http://instagram.com/>	2 estudantes meninas	

Sites acessados pelos estudantes do 5º ano do EF

(conclusão)

Site	**Endereço**	**Quantidade de Estudantes**	**Imagem da Página Principal**
Friv	<http://www.friv.com/>	2 estudantes meninas	
Click Jogos	<http://clickjogos.uol.com.br/>	1 estudante menino	
FIFA	<http://www.fifa.com/>	1 estudante menino	
Capricho	<http://capricho.abril.com.br/>	1 estudante menina	
Mega Filme	<http://megafilmesonlinebr.com/>	1 estudante menino	
Mundo Nick	<http://mundonick.uol.com.br/>	1 estudante menina	
Club Penguin	<http://www.clubpenguin.com/pt/>	1 estudante menina	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

O *site YouTube*, fundado em 2005 e disponível por meio do endereço <https://www.youtube.com/>, revela-se como o mais visitado pelos estudantes do 5º ano do EF, indicado por sete meninos. Esse é o preferido "porque lá tem vídeos engraçados e músicas", permite aos usuários "olhar vídeos, ouvir músicas e ver filmes", concordam *Xadrez* e *Quebra-cabeça*. Além disso, é possível "compartilhar vídeos e curtir vídeos" publicados por outras pessoas e "publicar vídeos" sobre qualquer assunto, completam *Gamão* e *Xadrez*. Esse "*site* mostra as novidades, tem de todos os gêneros, o que você pesquisar", assegura *Tangram*, referindo-se a atualidade e diversidade de conteúdo dos vídeos. Verifica-se que os sujeitos realizam todas as atividades possíveis nesse *site*, entre elas, a publicação de seus próprios vídeos. Para publicá-los, precisam ter criado um usuário e senha.

Porém, ressalta-se, conforme expresso nos termos de uso do *site*, que o usuário ao usar ou visitar deve "ter mais de 18 anos, visto que o *website* do *YouTube* não é projetado para jovens menores de 18 anos. Se você tiver menos de 18 anos, não deverá utilizar o *website* do *YouTube*. Você deverá conversar com seus pais sobre quais *sites* são apropriados [...]"[55]. Dessa forma, assim como o *site* da rede social *Facebook*, preocupa o acesso dos estudantes ao *YouTube*, porque não são *sites* criados, especialmente, para esse público; não apresentam conteúdos, unicamente, para crianças.

O portal Globo, <http://www.globo.com/>, é o eleito "porque tem várias notícias, últimas modas, notícias sobre futebol que eu adoro e sobre a novela", revela *Amarelinha*. Reúne diversos *sites*, dos programas exibidos no canal de TV, de entretenimento, esportes e jornalismo. Este é acessado com o objetivo de "olhar o que vai acontecer na novela que eu assisto, olhar as notícias do meu time ou olhar vídeos", declara *Amarelinha*; também para "ler notícias. Ver novidades de tecnologia. E ver coisas sobre meus programas favoritos", completa *Trilha*. Para ter acesso a determinados conteúdos, é necessário que o usuário faça um cadastro gratuito ou como assinante. Na política de segurança e privacidade, não há recomendação sobre a idade dos usuários. Neste documento, são expressas quais serão as informações que serão obtidas dos usuários cadastrados; como serão utilizadas as informações; quem coleta as informações; com quem as informações podem ser compartilhadas; quais são as opções a respeito da coleta, uso e distribuição das informações; como a *Globo*.com trata as informações relativas a finanças pessoais e saúde; precauções de segurança estabelecidas para a proteção em caso de perda, má utilização ou alteração das informações.

[55] Disponível em: <https://www.youtube.com/t/terms>. Acesso em: 30 jul. 2014.

Indicado por duas estudantes, o *Instagram*, <http://instagram.com/>, adquirido pelo *Facebook*, em 2012, é considerado um *site*, rede social, nesta pesquisa, embora possa ser acessado por meio de aplicativo (App) instalado no *smartphone*, como o *Facebook*; que permite aos usuários cadastrados, conforme assegura *Pega-varetas*, compartilhar, "ver fotos, comentar fotos, curtir fotos", vídeos de sua autoria ou de outras "pessoas famosas e pessoas que você conhece". Ele é favorito de *Caça-Palavras*, "pois você pode ter muitos seguidores e porque as pessoas curtem suas fotos".

Os termos de uso expressam que os usuários, ao "acessar ou usar o *site* do *Instagram*, o serviço do *Instagram* ou qualquer aplicativo (incluindo aplicativos móveis) disponibilizado pelo *Instagram* (coletivamente, o "Serviço"), acessado de qualquer modo [...] deve ter pelo menos 13 anos de idade"[56]. Para acessar o *site Instagram*, por meio da tela do *desktop* e *notebook*, o usuário deve digitar no navegador, após o endereço do *site*, o seu *username* (exemplo: https://www.instagram.com/afboeira.afb/). Esse acesso possibilita apenas a visualização das fotos e vídeos; para compartilhar, é necessário acesso por meio do App instalado no *smartphone*. Por esse motivo, este último tem sido a forma mais utilizada de acesso ao *Instagram* pelos usuários.

Friv, <http://www.friv.com.br/>, oferece mais de mil jogos digitais *online*, ou seja, que podem ser jogados por meio do acesso a Internet[57], sem a necessidade de instalar os jogos no computador (*desktop/notebook*); é o favorito, "pois ele tem vários e vários jogos para eu me divertir", manifesta *Memória*. Há os de "fazer comida, jogo de aventura e fazer doces", completa *Cinco Marias*. Neste sentido, os jogos digitais *online* são classificados em diferentes categorias, entre outras, ação, quebra-cabeça, combate, esportes. A proposta é oferecer aos usuários jogos digitais *online* que divirtam, com baixo nível de dificuldade e que não exijam muita concentração. A política de privacidade não esclarece a idade indicada para os usuários do *site*; informa que coleta e utiliza as informações contidas nos registros, que "[...] inclui o seu endereço IP (*Internet protocol*), o seu ISP (*Internet service provider*, como o Sapo, Clix, ou outro), o browser que utilizou ao visitar o [...] *website* (como o *Internet Explorer* ou o *Firefox*), o tempo da sua visita e que páginas visitou dentro do [...] *website*"[58].

[56] Disponível em: <http://instagram.com/about/legal/terms/>. Acesso em: 30 jul. 2014.
[57] Jogos que utilizam apenas o navegador *web* padrão (*Internet Explorer*, *Mozilla Firefox*, *Google Chrome* ou outro) e o *plug-in* de *flash*. Também não exigem sistemas operacionais específico, pode ser *Windows*, *OsX* da *Apple* ou qualquer distribuição do *Linux*.
[58] Disponível em: <http://www.friv.com.br/page/4.html>. Acesso em: 30 jul. 2014.

Assim como o *Friv*, o *Click Jogos*, <http://clickjogos.uol.com.br/>, é preferido "porque eu posso jogar nele", afirma *Dorminhoco*. Conforme definição do *site*, "é um portal de entretenimento que oferece diversão rápida e gratuita para pré-adolescentes, entre 8 e 14 anos". Da mesma forma que o *Instagram*, o *Click Jogos* tem um App para ser instalado no *smartphone*. Dessa forma, os usuários podem jogar no "no Click Jogos em qualquer lugar, do jeito que você quiser! [...] para você se divertir mesmo longe do computador!"[59], conforme informação publicada na página do *site*. Fundado em 2004, reúne mais de 20.000 jogos *online* do Brasil, antes espalhados em outros *sites*, divididos em mais de 350 categorias, entre elas, jogos de troféus, carros, corrida, futebol, luta, meninas, motos.

Ressalta-se que há no *site* um espaço especialmente para os pais, informando que para que o jogo digital *online* esteja disponível ele é analisado, verificando se a sua produção, linguagem e temática são adequadas ao público pré-adolescentes. Informa que utiliza "um sistema de classificação indicativa que aparece na descrição de todos os jogos digitais *online*. Dessa maneira, os jogadores (e os seus responsáveis) podem verificar se o conteúdo que estão acessando é apropriado para sua idade"[60]. Também produz e recomenda os exclusivos para as crianças abaixo de oito anos de idade.

Citado somente por *Caçador*, o *site* da *Fédération Internationale de Football Association* (*FIFA*), <http://www.fifa.com/>, é o seu preferido, "pois ele tem todas as notícias da Copa do Mundo 2014 e notícias de futebol" [61]; ainda porque pode "ver as notícias do brasileirão, ver as notícias de outras ligas de futebol", fotos, vídeos, jogos digitais *online* e permite a venda de ingressos e produtos. Nos termos de serviço[62], esclarece-se que o registro na área restrita deve ser feito por usuário com dezoito anos de idade ou por usuários que tenham autorização dos seus pais ou responsável legal. Além disso, alerta para a importância da supervisão das crianças pelos pais durante a navegação no *site*, verificando se o conteúdo é apropriado para seu filho.

Capricho, <http://capricho.abril.com.br/>, referido unicamente por *Forca*, exibe informações, entre outras, sobre beleza, horóscopo, "testes, atrizes e moda", conforme declara. O termo de uso e código de ética[63] adverte que usuários menores de dezoito anos somente poderão participar do *site* "com a autorização de um responsável legal, seja seu pai, mãe ou tutor".

[59] Disponível em: <http://www.clickjogos.com.br/jogos-mobile>. Acesso em: 08 jan. 2016.
[60] Disponível em: <http://clickjogos.uol.com.br/#/ajuda/>. Acesso em: 30 jul. 2014.
[61] Ressalta-se que aplicou-se o questionário durante a realização no Brasil da Copa de Mundo de Futebol.
[62] Disponível em: <http://www.fifa.com/legal/tos.html>. Acesso em: 30 jul. 2014.
[63] Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/institucional/termos-uso.shtml>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Em *Mega Filme*, <http://megafilmesonlinebr.com/>, é possível, conforme destaca *Stop*, "ver filmes, se divertir, ficar alegre". O *site* classifica os filmes em diferentes categorias: desenhos, ação, animação, aventura, comédia, comédia romântica, documentário, drama, faroeste e ficção científica, guerra, lançamentos, musical, nacional, policial, romance, suspense, terror e thriller. Exibe as informações sobre cada filme disponível: sinopse, tempo, ano de lançamento, gênero, se é dublado ou legendado, e quantas vezes assistiu-se. Os usuários também podem inserir comentários sobre os filmes no *site*. Embora ofereça um *link* denominado termos de uso, este não continha informação. Nesse sentido, preocupa o acesso liberado a todos os filmes, independente do gênero, pois eles podem conter cenas inadequadas para o público infantil.

Indicado por *Palavra-cruzada*, o *Mundo Nick*, <http://mundonick.uol.com.br>, igualmente ao da *Globo*, é um *site* que estende a programação da TV. Assim, contém informações, jogos digitais *online*, vídeos e episódios das séries da Nickelodeon e Nick Jr., entre eles, Dora, a Aventureira, Bob Esponja, Tartarugas Ninja, Sam e Cat. Os termos de uso[64] indicam que o *site* "é oferecido e está disponível apenas para os usuários de 13 anos de idade ou mais velhos". *Palavra-cruzada*, que tem 10 anos de idade, prefere esse *site* porque é possível "jogar, ver vídeos, votar para prêmios que aparecerão na televisão".

O *Club Penguin*, <http://www.clubpenguin.com/pt/>, segundo destaca *Damas*, "é um *site* cheio de jogos para você montar um pinguim, colocando roupas nele, arrumando seu iglu e outros objetos". Apresentado aos usuários em 2005, tem como objetivo oferecer um lugar seguro onde estes pudessem jogar, acessar e se divertir *online*. O usuário deve "criar um Pinguim" em quatro passos: primeiro, escolher a sua cor; segundo, definir o seu nome; terceiro, criar uma senha; e quarto, informar um endereço de e-mail; aceitar os termos de uso: respeitar os outros, conversar educadamente, não compartilhar informações pessoais e seguir as regras do jogo digital *online*. Exibe informações para os pais ou responsável, e busca a participação destes no *site*, oferecendo recursos tais como a possibilidade deles poderem ajustar o tempo de jogo, cuidar ou cancelar a assinatura. O *site* também informa, na política de privacidade *online* para crianças[65], que oferece diversas atividades, incluindo atividades que podem coletar informações de crianças.

[64] Disponível em: <http://mundonick.uol.com.br/gsp/international/mundonick.com.br/legal/termosdeuso.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

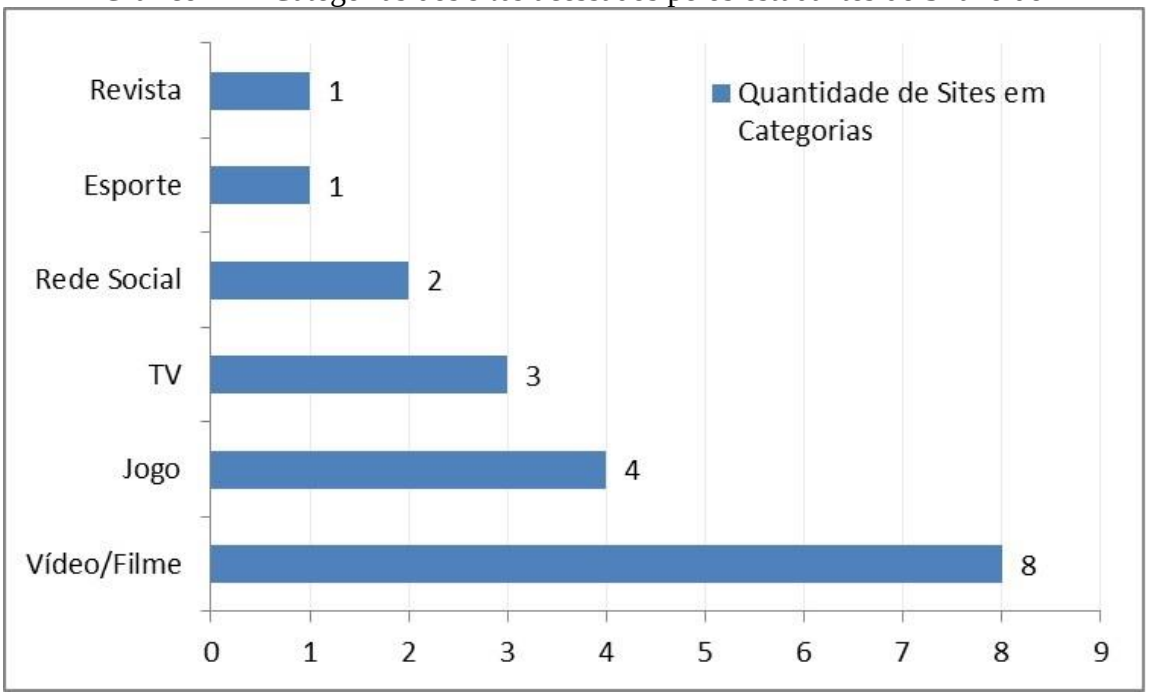
[65] Disponível em: <https://disneyprivacycenter.com/privacy-policy-translations/brazilian-portuguese> e <https://disneyprivacycenter.com/kids-privacy-policy/brazilian-portuguese/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Ao classificar os *sites* mencionados pelos estudantes do 5º ano do EF em categorias, Gráfico 14, verifica-se que predominam os *sites* de vídeos e filmes (8) (*YouTube*: 7 e *Mega Filme*: 1), seguido de vários de jogos digitais *online* (4; *Friv*: 2, *Click Jogos*: 1, *Club Penguin*: 1), de TV (3; *Globo*: 2, *Mundo Nick*: 1), de rede social (2, *Instagram*), de revista (1, *Capricho*), e esportes (1, *FIFA*).

Destaca-se que, apesar de tentar usar uma *categorização* de acordo com o conteúdo predominante nos *sites*, é difícil classificá-los, pois eles veiculam diversos recursos e informações. Desse modo, embora o *YouTube* exiba, sobretudo vídeos, também oferece jogos digitais *online*; igualmente, os *sites* de TV expõem vídeos e jogos digitais *online*. Neste caso, ressalta-se que o interesse dos estudantes por *sites* de outras categorias, tais como TV, vídeos e filmes, está diretamente relacionado à possibilidade de aproveitar os jogos digitais *online* dos *sites* dessas categorias.

Portanto, o interesse pelo *site* de vídeo do *YouTube* justifica-se também porque "há vídeos nele de jogos", como afirma *Sete Erros*. Da mesma forma, o acesso aos *sites* de canal de TV *Globo* e, principalmente, o *Mundo Nick*, além do acesso aos episódios, extensão da programação da TV, é usado "porque tem jogos muito legais e muita diversão", conforme destaca *Palavra-cruzada*, que o acessa frequentemente.

Gráfico 14 – Categorias dos *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

A partir dos *sites* citados, da mesma forma, como se alertou sobre o fato dos estudantes acessarem o *Facebook*, destaca-se que quinze estudantes do 5º ano do EF, dos vinte questionados, navegam em *sites* com conteúdos para adolescentes e adultos, sendo que oito estudantes-meninos preferem *sites* de vídeos e filmes (*YouTube* e *Mega Filme*) e um dos estudantes, *site* relacionado ao esporte (*FIFA*), enquanto que seis estudantes-meninas preferem os *sites* que tratam de entretenimento, jornalismo, notícias sobre programação da TV, rede social de fotos (*Globo*, *Capricho*, *Mundo Nick*, *Instagram*).

Quatro estudantes, três meninas e um menino, preferem acessar os *sites* que contemplam variados tipos de jogos digitais *online* (*Friv*, *Club Penguin*, *Click Jogos*). Também para ampliar a investigação sobre o acesso dos estudantes aos outros *sites*, questionou-se: além desse seu *site* preferido, também sem contar o *Facebook*, quais são os outros *sites* que você acessa? Essa pergunta será respondida a seguir.

3.3.1.1 Outros *sites* acessados pelos estudantes

Na seção anterior, classificaram-se os *sites* mencionados pelos estudantes em seis categorias: de vídeos e filmes, de jogos digitais *online*, de TV, de rede social, de revista e de esportes. Agora, pode-se criar mais uma categoria de *site*, o de compras, que não havia sido citada anteriormente. Trata-se do *site* de compras *Privalia*, <http://br.privalia.com/public/>, indicado por *Damas*, o qual exige que o usuário seja cadastrado para poder comprar produtos femininos, infantis, masculinos e para a casa. As condições de uso[66] não especificam restrições de idade para o acesso e cadastro. Este é um dos catorze *sites*[67] referidos (ver Quadro 6), diferentes dos apontados pelos estudantes anteriormente.

[66] Disponível em: <http://br.privalia.com/public/terms/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

[67] Este número não considera que 03 estudantes (meninas) que citaram serviços de *e-mail*: *Gmail* e *Hotmail*. Duas estudantes (meninas) não especificaram os *sites* apenas deixaram claro que "eu jogo muitos mas eu não me lembro". Quatro estudantes (3 meninas e 1 menino) mencionaram o *site* de busca *Google* e um estudante o *site* de busca *Bing*; um estudante sugeriu o *site The Pirate Bay*, <http://thepiratebay.se/>, que é um rastreador aberto, onde os usuários podem baixar arquivos de áudio, vídeo, jogos, entre outros. Um dos estudantes não respondeu a esta pergunta, comentando "eu não tenho memoria para isso".

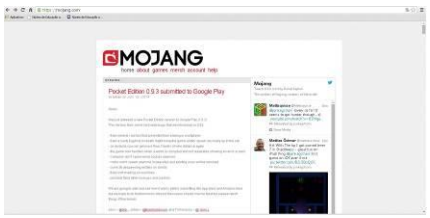
Quadro 6 – Outros *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF

(continua)

Site	**Endereço**	**Quantidade de Estudantes**	**Imagem da Página Principal**
Papa Jogos	<http://www.papajogos.com.br/>	2 estudantes 1 menino 1 menina	
O Jogos	<http://www.ojogos.com.br/>	1 estudante menino	
Twitter	<https://twitter.com/>	3 estudantes meninos	
Recreio	<http://recreio.abril.com.br/>	1 estudante menina	
Disney	<http://disney.com.br/>	1 estudante Menina	
Mundo Gloob	<http://mundogloob.globo.com/>	1 estudante menina	
Jogos de Meninas	<http://www.jogosdemeninas.net/>	2 estudantes meninas	

Outros *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF

(conclusão)

Site	**Endereço**	**Quantidade de Estudantes**	**Imagem da Página Principal**
Privalia	<http://br.privalia.com/public>	1 estudante menina	
Gartic	<http://gartic.uol.com.br/>	1 estudante menino	
Minecraft	<https://minecraft.net/>	1 estudante menino	
9 Minecraft	<http://www.9minecraft.net/>	1 estudante menino	
Mojang	<https://mojang.com/>	1 estudante menino	
Cross Fire	<http://br.crossfire.z8games.com/index2.aspx>	1 estudante menino	
The Sims	<http://www.thesims.com/pt_BR/>	1 estudante menino	

Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Verifica-se que os *sites* agora referidos são predominantemente relacionados à categoria jogos digitais *online*: *Papa Jogos* (2), *Jogos de Meninas* (2), *O Jogos*, *Gartic*, *Minecraft*, 9 *Minecraft*, *Mojang*, *Cross Fire*, *The Sims*. Apontou-se mais um *site* que está relacionado à revista mensal impressa, o da *Recreio* por uma estudante. Da mesma forma, sugeriu-se, por três participantes, mais um *site* da categoria de rede social, o *Twitter*. Igualmente, indicou-se o *Mundo Gloob*, que integra os *sites* da categoria TV, mencionados antes (*Globo* e *Mundo Nick*). Ainda, considera-se o *site Disney*, apontado por uma estudante, na categoria de filmes e vídeos. Ressalta-se que se repetiu, por cinco participantes, o acesso ao *YouTube*; por duas o da *Capricho*; e quatro citaram o acesso ao *Instagram* e ao *Click Jogos*.

Papa Jogos, <http://www.papajogos.com.br/>, indicado por *Dorminhoco* e *Palavra-cruzada*, oferece diversos jogos digitais *online*, segundo anuncia[68], para todas as faixas etárias; classificados em diferentes categorias, entre outras: de carros, de motos, de luta, de tiro, de esportes.

Referido por *Gamão*, *O Jogos*, <http://www.ojogos.com.br/>, do mesmo modo, apresenta jogos digitais *online*, classificados em categorias, tais como: ação, aventura, corrida, esportes, meninas, quebra-cabeça e multijogadores, entre outras. Nos termos de uso[69], é informado que há uma restrição de idade para o seu uso: "você confirma que você tem 13 anos de idade ou mais, ou que, se você for menor de 13 anos, você confirma que você está acompanhado e diretamente supervisionado por um pai ou tutor. Se você for menor de 13 anos, não acesse os *sites* da *Web* sem a supervisão direta de seu pai ou tutor".

O *Twitter*, disponível no endereço <https://twitter.com/>, mencionado por *Gamão*, *Quebra-cabeça* e *Xadrez*, trata-se de uma rede social, recomendada para usuários a partir de treze anos de idade; permite publicar breves mensagens, de 140 caracteres ou menos, compartilhadas de forma instantânea. Pode incluir outros conteúdos, tais como fotografias, vídeos e *links* para outros *sites*. A política de privacidade[70] informa um endereço de e-mail[71] para que os pais entrem em contato, caso tomem conhecimento que o seu filho, com idade inferior a treze anos, tenha feito o cadastro fornecendo informações pessoais sem o consentimento dos pais. Além disso, oferece aos pais, professores e adolescentes dicas de segurança, entre elas, como proteger as senhas e denunciar violações.

[68] Disponível em: <http://www.papajogos.com.br/ajuda.html >. Acesso em: 01 ago. 2014.
[69] Disponível em: <http://www.ojogos.com.br/condicoes-de-uso>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[70] Disponível em: <https://twitter.com/privacy>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[71] Disponível em: <privacy@twitter.com>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Indicado por *Trilha, Recreio*, <http://recreio.abril.com.br/>, tem orientações para os usuários sobre uma navegação segura[72]. Entre as dicas, alerta para que os usuários não divulguem dados pessoais na Internet ou suas senhas para pessoas desconhecidas nem baixem arquivos ou salvem sua senha em computadores públicos e conversem com os pais sobre a sua navegação. A página permite que os usuários enviem piadas; indica *links* para a assinatura da revista *Recreio* e *link* para a página do *YouTube*[73], com vídeos sobre os conteúdos da revista. Nesse sentido, confirma-se que o *YouTube* exibe diversos conteúdos, para diferentes públicos, inclusive o infantil.

O *site Disney*, <http://disney.com.br/>, citado por *Palavra-cruzada*, expõe dados sobre os personagens da *Disney*, vídeos, jogos digitais *online* e músicas. Informa na política de privacidade *online* para crianças[74] que "em qualquer situação em que pedirmos a idade e constatarmos que o usuário tem 12 anos ou menos, solicitaremos um endereço de correio eletrônico dos pais ou responsável legal antes de coletar qualquer informação pessoal da criança", conforme exige a lei de proteção da privacidade *online* para crianças dos EUA[75].

Também mencionado por *Palavra-cruzada*, *Mundo Gloob*, da *Globosat*, <http://mundogloob.globo.com/>, exibe informações, jogos digitais *online* e vídeos sobre a programação, entre outras: Gaby Estrella, Hora da Yoga, Larry e os Sinistros, Pac-Man e as Aventuras Fantasmagóricas, Peter Pan, Sítio do Picapau Amarelo e Tem Criança na Cozinha. Ainda, tem uma área especial para os pais, onde há matérias sobre diversos assuntos, tais como a ansiedade infantil, ideias e brincadeiras para pais e filhos. Para o usuário ter acesso a determinados conteúdos, é necessário que ele faça um cadastro gratuito ou como assinante. *Pega-varetas* e *Damas* sugeriram o *Jogos de Meninas*, <http://www.jogosdemeninas.net/>, composto por diversos jogos digitais *online* classificados em categorias, entre elas, culinária, Monster High, Barbie, colorir, salão de beleza, maquiagem e vestir, para todas as faixas etárias, conforme informações publicadas no *site*[76].

[72] Disponível em: <http://recreio.abril.com.br/navegacao-segura.shtml>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[73] Disponível em: <https://www.youtube.com/user/recreiotube>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[74] Disponível em: <https://disneyprivacycenter.com/kids-privacy-policy/brazilian-portuguese/>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[75] *U.S. Children's Online Privacy Protection Act* ("COPPA") Mais informações disponíveis em <http://www.onguardonline.gov/articles/0031-protecting-your-childs-privacy-online/>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[76] Disponível em: <http://www.jogosdemeninas.net/ajuda.html/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Gartic, <http://gartic.uol.com.br/>, indicado por *Dominó*, é um *site* de jogo digital *online*; permite que os usuários criem desenhos com as palavras sorteadas e disputem quem acerta o desenho de quem. Expõe quarenta e quatro regras[77], explicitando o que os jogadores podem e o que não podem fazer. Caso os usuários não cumpram alguma regra, recebem punições. Entre as regras, destacam-se: é proibido utilizar quaisquer letras, ou conjunto de letras no desenho; é proibido desenhar algo que não seja correspondente com a palavra sorteada; não é permitido fazer desenhos que mostrem, em qualquer idioma, palavras, siglas, gestos, símbolos, ou qualquer conteúdo com discriminação, seja esta social, religiosa, racial, sexual, política, esportiva, por idade, por origem, por nacionalidade, por cor, por doença, por estado civil, por situação familiar ou por qualquer característica que exclua a pessoa socialmente ou que cause constrangimento à mesma.

Apontado por *Sete Erros*, o *site Minecraft*, <https://minecraft.net/>, da mesma forma que o indicado por *Pontinho*, *9 Minecraft*, <http://www.9minecraft.net/>, tem informações sobre o jogo de sobrevivência, feito de blocos, *Minecraft*. Nessas páginas, é possível fazer *download* do jogo e das atualizações. Para jogar, é necessário que o usuário cadastre-se, que possua uma conta *Mojang*. O jogo é pago, embora tenha uma versão demonstrativa. Os termos da conta[78] alertam que se "você tem menos de 13 anos de idade, você não deve usar o [...] *site*". *Mojang*, <https://mojang.com/>, também sugerido por *Pontinho*, é o *site* da empresa sueca *Mojang* que desenvolveu o *Minecraft*; exibe informações e curiosidades sobre o jogo. Os termos da conta[79] alertam: se "você tem menos de 13 anos de idade, você não deve usar o [...] *site*".

Cross Fire, <http://br.crossfire.z8games.com/index2.aspx/>, indicado por *Pontinho*, apresenta notícias, atualizações, fórum sobre o jogo digital *online* de tiro, gratuito, *CrossFire*. Os termos e condições de uso[80] alertam que os usuários devem ter "ao menos 18 anos de idade no momento do registro" e que, se a idade for inferior a dezoito anos de idade "porém maior de 13 anos de idade, você afirma que possui o consentimento de seus pais ou guardiões legais que concordam plenamente com estes Termos & Condições. Indivíduos menores de 13 anos de idade não podem utilizar os nossos serviços a não ser navegação do sítio".

[77] Disponível em: <http://gartic.uol.com.br/rules.php/>. Acesso em: 01 ago. 2014.
[78] Disponível em: <https://account.mojang.com/terms#web*site* />. Acesso em: 01 ago. 2014.
[79] Disponível em: <https://account.mojang.com/terms#web*site* />. Acesso em: 01 ago. 2014.
[80] Disponível em: <http://br.crossfire.z8games.com/termsandcondition.aspx/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Pega-varetas sugeriu o *The Sims*, <http://www.thesims.com/pt_BR/>, que expõe notícias, produtos para a venda do jogo de simulação de vida "*The Sims*". Os termos de serviço[81] indicam que, ao utilizar os serviços, o usuário deve ter pelo menos dezoito anos de idade ou que tenha o consentimento dos pais ou responsável. Após verificar os *sites* mais acessados pelos estudantes, na próxima seção expõe-se o porquê da seleção do *Click Jogos*, utilizado na próxima etapa da pesquisa.

3.3.2 A seleção do *Click Jogos*

Reunindo todos os *sites* mencionados pelos estudantes do 5º ano do EF, verifica-se que o *YouTube* como o mais citado por eles; dos 20 participantes questionados, 12 responderam acessá-lo (10 meninos e 2 meninas), conforme Gráfico 15.

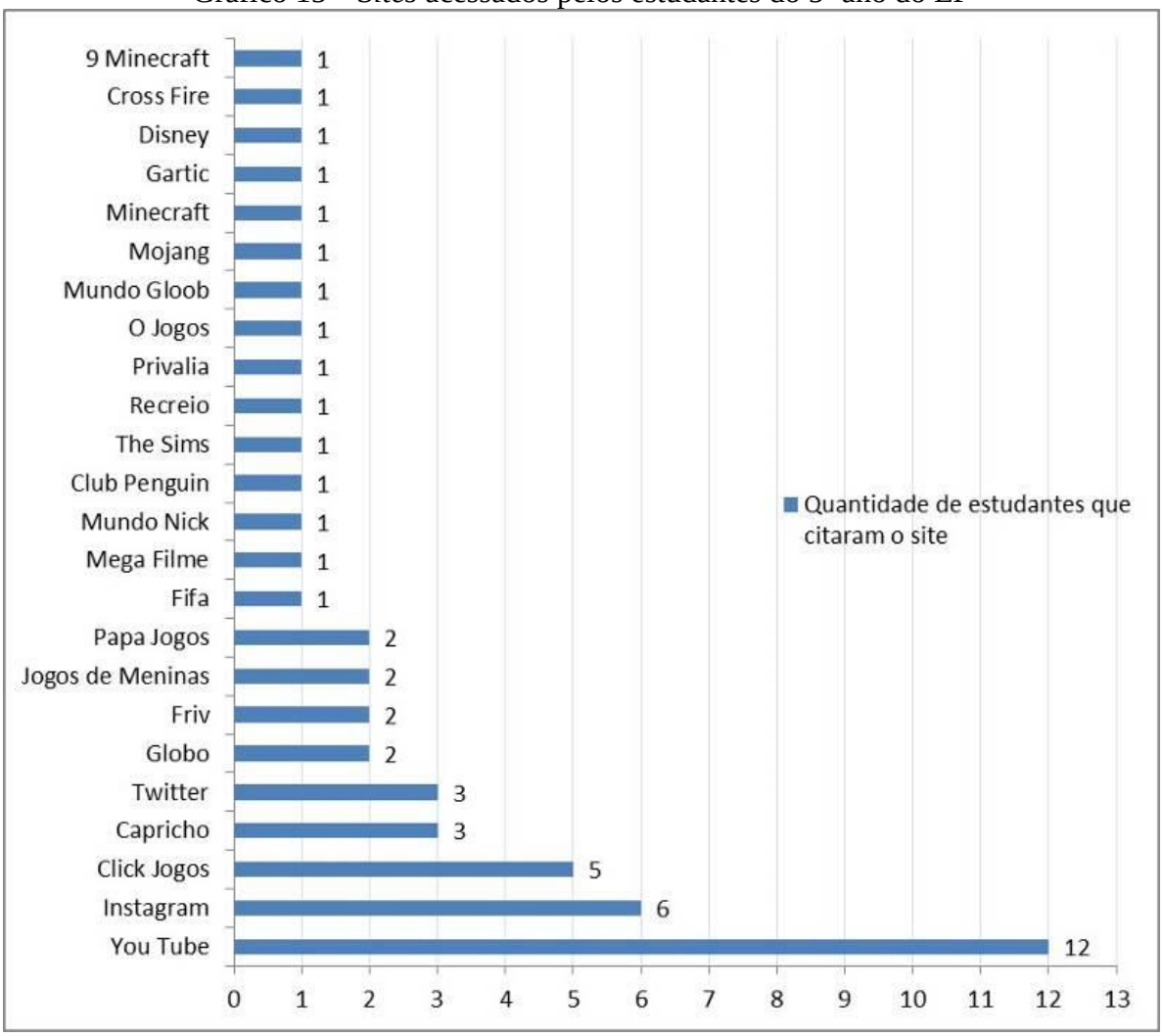
Apesar de o *YouTube* ser o mais referido pelos participantes, a categoria dos *sites* mais acessados pelos estudantes do 5º ano do EF, citados por dezenove vezes, são os relacionados a jogos digitais *online*, Gráfico 16, que oferecem jogos digitais *online* ou informações sobre determinado jogo.

Nesse sentido, não se selecionou o *YouTube*, porque, apesar do uso deste *site* pelos estudantes do 5º ano do EF estar relacionado ao uso de jogos digitais *online*, de expor diversos vídeos, músicas, canais infantis e jogos digitais *online* apropriados para crianças e adolescentes, nos termos de uso, fica claro que a visitação e o uso do *site* não é indicado para usuários com idade inferior aos dezoito anos. Da mesma forma, o *Instagram*, o segundo mais acessado pelos participantes, exige que os usuários tenham, no mínimo, treze anos de idade, ou seja, idade superior a idade dos sujeitos da pesquisa.

Ainda, verifica-se que não há uma unanimidade na preferência de acesso a um único *site* de jogos digitais *online* pelos estudantes, pois foram citados, por eles, doze diferentes. Porém, mencionou-se mais vezes o *Click Jogos*, por cinco estudantes (3 meninos e 2 meninas).

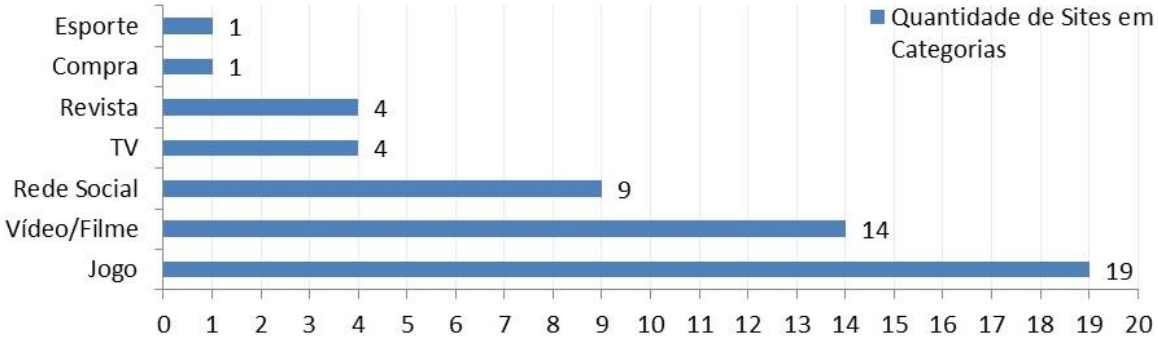
[81] Disponível em: <http://www.ea.com/terms-of-service/>. Acesso em: 01 ago. 2014.

Gráfico 15 – *Sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Gráfico 16 – Categorias dos *sites* acessados pelos estudantes do 5º ano do EF



Fonte: Questionário da pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Em setembro de 2014, o *Click Jogos* e o *Grupo NZN* firmaram fusão[82]. Conforme dados publicados, Figura 9, o *site* conta com 14.458.400 usuários, 52% homens e 48% mulheres, principalmente, com idade de seis a catorze anos, 73%; eles acessam o *site* por meio da tela de *desktops*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*; também, por meio das redes sociais, sobretudo *Facebook*[83] e *Twitter*[84], com 1.253.135 e 76.838 seguidores, respectivamente.

Figura 9 – Acesso ao *Click Jogos*

SITE	USUÁRIOS	MOBILE	APP	FACEBOOK	GOOGLE+	YOUTUBE	TWITTER
Click Jogos	14.458.400	760.044	107.060	1.253.135	31.655	----	76.838

Fonte: Google Analytics – Set/15. Disponível em: <http://www.gruponzn.com/midia-kit/click-jogos.htm>. Acesso em: 06 jan. 2016. Disponível em: <http://www.gruponzn.com/midia-kit>. Acesso em: 06 jan. 2016. Adaptada.

Além de ter sido o mais indicado pelos participantes, o *Click Jogos* é composto por grande quantidade de jogos digitais *online*, divididos em diversas categorias e oferece aos usuários a descrição e a indicação da faixa etária de cada jogo. Ainda, não exige cadastro e tem conteúdo apropriado e de interesse dos estudantes do 5º ano do EF. Por esses motivos, selecionou-se[85] esse *site* para a próxima etapa da pesquisa, necessária para a constituição do *corpus*, ou seja, os protocolos verbais, que serão abordados a seguir.

[82] Na qual entrou como sócio o fundo de investimentos americano H.I.G Capital. O Grupo NZN possui as marcas *Baixaki Downloads*, *Click Jogos*, *Tecmundo*, *Tudo Gostoso*, *Baixaki Jogos*, *Superdownloads*, *Mega Curioso*, *Minha Série*, *Em Resumo*, *Jogos de Meninas*, *Joguinhos*, *Robô Laranja*, *ReXposta* e *QuizPop*. Disponível em: <http://www.gruponzn.com/midia-kit/click-jogos.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

[83] Disponível em: <https://www.facebook.com/clickjogos>. Acesso em: 06 jan. 2016.

[84] Disponível em: <https://twitter.com/clickjogos>. Acesso em: 06 jan. 2016.

[85] Ressalta-se que a identificação, seleção e caracterização do *site* realizou-se durante três semanas, a partir do dia seguinte da aplicação do questionário, dia 11 de julho de 2014, até o dia 01 de agosto de 2014.

3.4 PROTOCOLO VERBAL: LER E JOGAR NO *CLICK JOGOS*

Nesta pesquisa empírica, de caráter qualitativo, após a definição do *site*, os estudantes produziram protocolos verbais enquanto liam e jogavam no *Click Jogos*. Ericsson e Simon (1993) defendem que o registro verbal dos sujeitos, o comportamento verbal, também pode ser gravado, observado e analisado, compondo o *corpus* de pesquisa de diversas áreas. Os autores ressaltam que, inicialmente, os psicólogos apresentaram dúvidas sobre a adequação das verbalizações dos sujeitos como dados científicos. Diante disso, Ericsson e Simon (1993) construíram uma teoria da verbalização, especificando quando, onde, e em que tipos de instruções os relatos verbais podem ser obtidos a partir dos sujeitos.

Para os autores, há duas formas de relatos verbais, que buscam ser o reflexo mais próximo dos processos cognitivos dos sujeitos (ERICSSON; SIMON, 1993). Uma das formas são os protocolos verbais "*talk aloud*" e "*think aloud*", "falar em voz alta" e "pensar em voz alta", nos quais os processos cognitivos são verbalizados diretamente, no momento em que a atividade está sendo realizada pelo sujeito. A outra forma é através do protocolo verbal "*retrospective*", retrospectivo, realizado logo após ter sido finalizada a atividade pelo sujeito, exigindo que ele acesse as informações e as verbalize a partir da memória de curto prazo (STM, *Short-Term Memory*), pelo menos em parte, ou recuperando a memória de longo prazo (LTM, *Long-Term Memory*). Van Someren, Barnard e Sandberg (1994) advertem que o protocolo verbal que exige a retrospecção pode ser mais difícil para garantir a fidelidade do processo realizado pelo sujeito, porque nem sempre é fácil, para o participante, lembrar exatamente o que ele fez, especialmente se já passou algum tempo após a conclusão da tarefa.

Buscando evitar que os protocolos verbais produzidos pelos estudantes do 5º ano do EF ficassem incompletos, dependendo do acesso às informações da memória de curto prazo e de longo prazo, decidiu-se utilizar nesta pesquisa o protocolo verbal "*talk aloud*" e "*think aloud*", "falar em voz alta" e "pensar em voz alta", em que os participantes falaram sobre o que estavam fazendo e pensando no momento em que realizavam as atividades propostas. Portanto, os participantes, individualmente, no laboratório de informática do colégio, relataram as ações, os procedimentos que executaram, que foram utilizados nos seus percursos, enquanto liam e jogavam no *Click Jogos*, na sequência em que foram surgindo, inclusive dificuldades, interferências e qualquer outra informação pertinente. Ericsson e Simon (1993) destacam que os avanços tecnológicos têm melhorado a nossa capacidade de tratar os protocolos verbais como dados de pesquisa. Assim, verifica-se que estão sendo utilizados diferentes recursos para a coleta e armazenamento dos protocolos verbais.

Entre eles, a utilização de gravadores para capturar o áudio e filmadoras para capturar o áudio e a imagem/vídeo dos sujeitos. Nesta fase da pesquisa, utilizou-se a câmera digital compacta[86], como filmadora, e o *notebook*[87], Figura 10. Apesar de o acesso ao *site* pelo *notebook* poder ser realizado somente com o deslizar e toque dos dedos, por meio do *touchpad*, forneceu-se o *mouse*; assim, estudantes poderiam optar ou não pela utilização deste enquanto liam e jogavam no *site*.

Figura 10 – Tela *notebook* com o jogo *Papa's CupCakeria*

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

[86] Utilizou-se a câmera digital compacta do colégio; a profissional responsável pelo laboratório de informática do colégio, encarregou-se de realizar o empréstimo da câmera Nikon, modelo Coolpix L820: lente de cristal NIKKOR, com zoom ótico de 30x; zoom digital até 4x (ângulo de visão equivalente à lente de 2.700 mm em formato de 35 mm [135]). Tamanho do monitor 3,0 polegadas na diagonal. Memória interna aproximadamente: 65MB. Formatos de armazenamento de arquivos imagens estáticas: JPEG; arquivos de áudio: WAV; vídeos: MOV (vídeo: MPEG-4 AVC/H.264, Áudio: AAC estéreo); imagens 3D: MPO. Aproximadamente: dimensões (Largura x Altura x Profundidade) 110,0 mm x 76,3 mm x 84,5 mm; peso 470 g, com bateria e cartão de memória SD. Vídeo Full HD: 1920px1080p/ 30 qps, HD: 1280px720p/30 qps, HS 1920x1080/ 15 qps, HS 1280x720 / 60 qps, HS 640x480/ 120 qps, HS 320x240/ 240 qps, iFrame® 540: 960x540/30 qps, VGA: 640x480.

[87] Utilizou-se o *notebook* da pesquisadora; *Notebook* Asus A45A, com processador Intel® Core™ i5-3210M Dual Core, cache 3 MB e sistema operacional Windows® 7. Tamanho da tela 14" tipo LCD LED, com resolução de 1366 x 768. Possui gravador de DVD/CD, leitor de cartão SD, webcam integrada resolução 0.3 MP, wireless (Wi-Fi).

No *notebook*, instalou-se o programa para captura das telas, *Camtasia Studio*, versão 8.2, escolhido não por permitir a criação e edição de vídeos, mas porque permitia, simultaneamente, capturar e armazenar o áudio, a imagem, vídeo e, especialmente, capturar as telas, a trajetória, os movimentos do *mouse*, dos estudantes, enquanto liam e jogavam no *site*, Figura 11. Portanto, um único programa fornecia condições para recolher todos os dados necessários para compor o *corpus*. Ainda, não seria necessário solicitar autorização para instalação desse programa nos *desktops* do laboratório de informática da escola. Além disso, o *notebook*, por ser portátil, facilitava o seu transporte e instalação, e os participantes da pesquisa, em geral, também estão acostumados a utilizar os seus recursos.

Figura 11 – Tela *notebook* – programa *Camtasia Studio*

Fonte: "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os arquivos de áudio e vídeo obtidos, protocolos verbais, posteriormente, foram transcritos, compondo também o *corpus* da pesquisa. Assim, adotaram-se alguns procedimentos antes, durante e depois da produção do protocolo verbal, como será exposto a seguir.

3.4.1 Antes do protocolo verbal

Primeiramente, organizou-se um cronograma para que os vinte estudantes do 5º ano do EF participassem, de forma individual, da atividade de leitura, por meio dos jogos digitais *online* do *Click Jogos*, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Cronograma da atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos*

(continua)

Quant.	IDENT. *SITE* PROTOCOLO VERBAL	DATA DO ENVIO BILHETE	DATA LEITURA – JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA – JOGO *SITE*	OBS. C ou NC[88]	DATA DO ENVIO 2.º BILHETE	DATA LEITURA – JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA – JOGO *SITE*	OBS. C ou NC
1	*Gude*	07/08/2014	08/08/2014	9h10 às 10h	NC	14/08/2014	15/08/2014	9h10 às 10h	C
2	*Velha*	14/08/2014	18/08/2014	9h10 às 10h	C				
3	*Resta um*	14/08/2014	15/08/2014	10h20 às 11h10	NC	15/08/2014	18/08/2014	10h10 às 11h	NC
4	*Sete Erros*	21/08/2014	22/08/2014	7h30 às 8h20	C				
5	*Pontinho*	21/08/2014	22/08/2014	10h10 às 11h	C				
6	*Amarelinha*	28/08/2014	29/08/2014	9h10 às 10h	NC	25/09/2014	26/09/2014	9h10 às 10h	C
7	*Dominó*	28/08/2014	29/08/2014	10h10 às 11h	C				
8	*Quebra-cabeça*	04/09/2014	09/09/2014	8h20 às 9h10	NC	27/11/2014	28/11/2014	8h20 às 9h10	NC
9	*Forca*	04/09/2014	05/09/2014	9h10 às 10h	C				
10	*Stop*	04/09/2014	09/09/2014	8h20 às 9h10	NC	27/11/2014	28/11/2014	9h10 às 10h	NC
11	*Pega-varetas*	11/09/2014	16/09/2014	9h10 às 10h	NC	18/09/2014	19/09/2014	9h10 às 10h	C
12	*Cinco Marias*	11/09/2014	12/09/2014	9h10 às 10h	C				
13	*Buraco*	11/09/2014	16/09/2014	10h10 às 11h	C				
14	*Gamão*	18/09/2014	19/09/2014	10h10 às 11h	NC	25/09/2014	26/09/2014	8h20 às 9h10	NC
15	*Dorminhoco*	08/10/2014	09/10/2014	10h10 às 11h	C				
16	*Memória*	08/10/2014	09/10/2014	9h10 às 10h	C				

[88] C (compareceu) e NC (não compareceu).

Cronograma da atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos*

(conclusão)

Quant.	IDENT. *SITE* PROTOCOLO VERBAL	DATA DO ENVIO BILHETE	DATA LEITURA – JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA – JOGO *SITE*	OBS. C ou NC[89]	DATA DO ENVIO 2.º BILHETE	DATA LEITURA – JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA – JOGO *SITE*	OBS. C ou NC
17	*Tangram*	09/10/ 2014	10/10/ 2014	9h10 às 10h	NC	27/11/ 2014	28/11/ 2014	11h10 às 12h	NC
18	*Caça-Palavras*	16/10/ 2014	17/10/ 2014	9h10 às 10h	NC	30/10/ 2014	31/10/ 2014	9h10 às 10h	C
19	*Damas*	06/11/ 2014	07/11/ 2014	9h10 às 10h	C				
20	*Xadrez*	06/11/ 2014	07/11/ 2014	10h20 às 11h10	C				
21	*Caçador*	13/11/ 2014	14/11/ 2014	9h10 às 10h	C				
22	*Palavra-cruzada*	13/11/ 2014	14/11/ 2014	10h10 às 11h	C				
23	*Trilha*	20/11/ 2014	21/11/ 2014	9h10 às 10h	C				

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Enviou-se bilhete (APÊNDICE I), colado na agenda dos participantes, aos pais ou responsável, informando a data e horário dessa etapa da pesquisa[90]. O bilhete foi enviado não só para os vinte estudantes, que participaram da etapa do preenchimento do questionário, no dia 11 de julho de 2014, mas também para os outros três, *Gude*, *Velha* e *Resta Um*, que, apesar de não terem respondido ao questionário, não sendo possível recolher suas informações, haviam devolvido o TCLE com o objetivo de utilizar os protocolos verbais produzidos por eles como pilotos, a fim de testar e definir o tempo da atividade, o posicionamento da mesa, cadeira, *notebook*, câmera filmadora. Foram esses estudantes que receberam os primeiros bilhetes, agendando a atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *site* no laboratório de informática do colégio. *Resta Um* não compareceu a nenhum dos agendamentos[91]. Dessa forma, foram utilizados como piloto os protocolos verbais produzidos por *Gude* e *Velha*.

[89] C (compareceu) e NC (não compareceu).

[90] As datas e horários eram agendados após consulta à profissional responsável pelo laboratório de informática do colégio, para evitar que as aulas marcadas pelos professores fossem canceladas ou transferidas. Da mesma forma, antes de colar o bilhete na agenda, conversava-se com os estudantes para verificar se era possível agendar a atividade em determinada data e horário; caso tivessem algum compromisso, era trocado o dia e horário para a realização da atividade pelo estudante por data e horário que pudessem comparecer ao colégio; ou era agendado com outro estudante, que não tivesse impedimento para realizar a atividade na data e horário previstos.

[91] Além de *Resta Um*, *Quebra-cabeça*, *Stop*, *Gamão* e *Tangram* não compareceram ao segundo agendamento para realizar a atividade de leitura do *site*.

O tempo máximo de cinquenta minutos, por cada participante, destinou-se à realização da atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos*; nesse período, está inserido o tempo necessário para testar os equipamentos (*notebook* e programa instalado, a câmera e o microfone); também o tempo utilizado para explicar e demonstrar a atividade aos estudantes.

Os protocolos verbais foram produzidos em quinze encontros, no período de agosto a novembro de 2014, distribuídos nas seguintes datas: quatro dias do mês de agosto (15/08/2014, 18/08/2014, 22/08/2014, 29/08/2014); cinco dias do mês de setembro (05/09/2014, 12/09/2014, 16/09/2014, 19/09/2014, 26/09/2014); dois dias do mês de outubro (09/10/2014, 31/10/2014) e três dias do mês de novembro (07/11/2014, 14/11/2014, 21/11/2014), conforme Quadro 7.

O bilhete, em geral, era enviado aos pais ou responsável, colado na agenda dos estudantes no dia anterior ao da realização da leitura por meio dos jogos digitais *online* do *site* no laboratório de informática do colégio ou próximo, no máximo cinco dias, do dia da realização da atividade. Além disso, procurou-se agendar somente dois estudantes por dia, em horários diferenciados, pois precisava conciliar essa ação com suas atividades profissionais[92], já que as desenvolvia na instituição em que estava sendo realizada a pesquisa, conforme esclarecido anteriormente.

Ressalta-se que, apesar de tentar marcar as datas e horários, após consultar os estudantes, em dias e hora que pudessem participar, nove deles (cinco meninos e quatro meninas) não compareceram ao colégio na data e horário marcado para a realização da atividade. Assim, agendou-se uma segunda data com os nove estudantes; destes, quatro estudantes (meninas) compareceram, na data e horário marcado; cinco (meninos), novamente, não compareceram ao segundo agendamento. Alguns deles justificaram a ausência na atividade, entre os motivos, pelo mau tempo e, principalmente, compromissos, imprevistos, atrasos ou esquecimentos dos pais ou responsável que os impediam de levar os estudantes ao Colégio X.

[92] Embora tenha sido realizado um planejamento para conciliar as atividades profissionais com atividade de pesquisa realizada no laboratório de informática da instituição, tentando não prejudicar nenhuma das atividades (as profissionais e a pesquisa), destaca-se que nem sempre isso era possível, pois alguns imprevistos aconteceram, interrompendo a atividade de pesquisa por alguns minutos ou as acelerando para que se pudesse resolver as situações ocorridas no colégio: presença de pais sem agendamento, conversa com os estudantes do EF ou EM, retirados da sala de aula pelos professores por algum motivo.

A cada dia marcado com os participantes para a atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *site*, antecipadamente, preparava-se o laboratório de informática do colégio: verificava se o ambiente estava organizado (*desktops* desligados, cadeiras nos lugares, quadro apagado); abria as janelas; posicionava a câmera filmadora, a mesa, a cadeira e o *notebook* a ser utilizado pelos sujeitos sempre na mesma disposição; ligava o *notebook*; testava o acesso ao *Click Jogos*, o programa de captura da tela (o volume do microfone e a posição da *webcam*) e a câmera filmadora, que gravaria os movimentos corporais dos estudantes durante a realização da atividade.

Antes de iniciar a atividade de leitura por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos*, posicionava-se cada estudante em frente ao *notebook*; testava volume do microfone; iniciava a filmagem por meio da câmera; iniciava o programa *Camtasia Studio* e explicava as atividades que seriam realizadas pelo participante: primeiro, deveria acessar o *site* selecionado, o *Click Jogos*, <http://clickjogos.uol.com.br/>; e depois um *site* escolhido pelo estudante; o seu preferido, sem contar o *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, o *site* do colégio ou qualquer outro *site* que apresentasse conteúdos inadequados. Enfatizava que quando acessassem os *sites* deveriam seguir algumas instruções.

Explicou-se detalhadamente como cada estudante participaria, enfatizando que deveria falar, com voz pausada e alta, o que estava fazendo e pensando enquanto realizasse as suas ações nos *sites*, a partir dos questionamentos. Além de explicar, fez-se uma demonstração: enquanto realizava as ações, relatava o que estava fazendo, como se pensasse alto. De tal modo, clicou no navegador para acessar a *Internet*; acessou o *site* do grupo educacional Y; navegou pelo *site*, selecionando a página sobre o Colégio X; leu algumas notícias e visualizou algumas fotos; saiu da *Internet*. Finalmente, esclareceu as dúvidas dos estudantes com relação à execução da atividade, antes de iniciar a produção dos seus protocolos verbais.

3.4.2 Durante o protocolo verbal

Posicionado à frente do *notebook*, após todos os testes de funcionamento dos programas e equipamentos para a captura de áudio e vídeo; também depois as explicações e demonstrações e esclarecimentos de dúvidas do participante, iniciava-se a produção do protocolo verbal, a partir da atividade de leitura, por meio dos jogos digitais *online* no *Click Jogos* pelo estudante.

Para isso, os participantes deveriam agir e verbalizar suas ações a partir das perguntas, do formulário impresso (APÊNDICE J); preenchia-se a data, o horário e o nome do estudante, além de observações que considerasse importante durante a realização da atividade.

Inicialmente, questionou-se como o estudante acessava o *Click Jogos*. Após a demonstração e verbalização do sujeito, perguntou-se, agora, o que ele lia neste *site* e por quê. Em seguida, interrogou-se como o participante elegia um jogo digital *online*, o que lia e por que. Após, examinou-se como ele jogava, ou seja, enquanto jogava, para atingir os objetivos propostos pelo jogo, o estudante verbalizava suas ações. Depois de finalizar o jogo digital *online*, ou quando o sujeito demostrava que não estava mais interessado pelo mesmo, interrogava-se como ele escolhia outro jogo no *Click Jogos*, repetindo os questionamentos anteriores. Finalmente, o participante deveria verbalizar e demonstrar como ele saía do *site*.

Da mesma forma, depois de encerrada a navegação no *Click Jogos*, a partir dos mesmos questionamentos, os estudantes deveriam acessar outro *site*, de sua preferência, sem contar o *site* do Colégio X, *Facebook*, *Instagram*, *YouTube*, ou qualquer outro *site* que oferecesse conteúdos inadequados, eleger e jogar um jogo digital, verbalizando suas ações. Assim, os sujeitos demonstraram e verbalizaram como acessavam, o que liam, como optavam, jogavam e saiam do *site*[93]. Esclarece-se que não se transcreveu a atividade de leitura no *site* escolhido pelo participante, embora realizada, e compor uma das autorizadas pelos pais ou responsável no TCLE, em virtude da grande diversidade de *sites* nomeados pelos estudantes do 5º ano do EF e, principalmente, da quantidade de enunciados produzidos pelos sujeitos nos protocolos verbais, enquanto leram e jogaram no *Click Jogos*, que foram suficientes para a análise. Nesse sentido, os protocolos verbais produzidos pelos estudantes a partir da leitura em seus *sites* preferidos fornecem *corpus* que poderão ser transcritos, decodificados, categorizados e analisados em outros trabalhos ou publicações.

Observa-se que, mesmo sendo testada antecipadamente, não se filmou completamente, por meio da câmera, a atividade realizada por *Amarelinha* e *Dorminhoco*, pois a resolução de vídeo configurada para a gravação era muito alta e não havia espaço na memória da câmera, que não possuía cartão de memória adicional. Ainda, a filmagem da atividade realizada por *Memória*, por meio da câmera, ficou sem foco.

[93] Ao encerrar a atividade de leitura com cada estudante, agradecia-se a sua participação e os acompanhava até a recepção da escola para que pudessem informar seus pais ou responsável de que a atividade já havia sido encerrada e estes pudessem buscá-los. Dessa forma, enquanto os sujeitos esperam a chegada de seus pais na recepção, retornava-se para o laboratório a fim de salvar, arquivar e organizar os arquivos produzidos enquanto os participantes leram e jogaram nos *sites*.

Porém, embora não tenha sido possível filmar os movimentos corporais por meio da câmera, foram filmadas as expressões faciais desses estudantes por meio do programa *Camtasia Studio*, instalado no *notebook*. Além do problema detectado na filmagem dos movimentos corporais, o *notebook* não gravou o percurso realizado por *Dorminhoco* no *site*, desligando-se duas vezes durante a realização da atividade.

Assim, a partir da utilização de dois protocolos dos estudantes como testes; o não comparecimento de cinco estudantes nos agendamentos; os três problemas detectados (duas interrupções e falha) na filmadora; e o problema de desligamento do *notebook* durante a realização da atividade, reduz-se as possibilidades de utilização dos vinte e três protocolos verbais possíveis, a partir do aceite em participar da pesquisa por meio do TCLE, dos estudantes do 5º ano do EF.

Portanto, fez-se o primeiro filtro para selecionar os protocolos verbais que seriam transcritos. De tal modo, constata-se a possibilidade de transcrever até doze protocolos verbais produzidos a partir da leitura dos jogos digitais *online* do *Click Jogos*, conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Protocolos possíveis de transcrição

(continua)

Quant.	IDENT. *SITE* PROTOCOLO VERBAL	DATA DO ENVIO BILHETE	DATA LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA JOGO *SITE*	OBS. C ou NC	DATA DO ENVIO 2.º BILHETE	DATA LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA JOGO *SITE*
1	*Pontinho*	21/08/2014	22/08/2014	10h10 às 11h	C			
2	*Dominó*	28/08/2014	29/08/2014	10h10 às 11h	C			
3	*Forca*	04/09/2014	05/09/2014	9h10 às 10h	C			
4	*Pega-varetas*	11/09/2014	16/09/2014	9h10 às 10h	NC	18/09/2014	19/09/2014	9h10 às 10h
5	*Cinco Marias*	11/09/2014	12/09/2014	9h10 às 10h	C			
6	*Buraco*	11/09/2014	16/09/2014	10h10 às 11h	C			
7	*Caça-Palavras*	16/10/2014	17/10/2014	9h10 às 10h	NC	30/10/2014	31/10/2014	9h10 às 10h
8	*Damas*	06/11/2014	07/11/2014	9h10 às 10h	C			
9	*Xadrez*	06/11/2014	07/11/2014	10h20 às 11h10	C			

Protocolos possíveis de transcrição

(conclusão)

Quant.	IDENT. *SITE* PROTOCOLO VERBAL	DATA DO ENVIO BILHETE	DATA LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA JOGO *SITE*	OBS. C ou NC	DATA DO ENVIO 2.º BILHETE	DATA LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA JOGO *SITE*
10	*Caçador*	13/11/2014	14/11/2014	9h10 às 10h	C			
11	*Palavra-cruzada*	13/11/2014	14/11/2014	10h10 às 11h	C			
12	*Trilha*	20/11/2014	21/11/2014	9h10 às 10h	C			

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Depois de reunir os doze protocolos verbais, produzidos a partir da leitura e jogo dos estudantes, possíveis de transcrição, sendo cinco protocolos de meninos e sete protocolos de meninas, realizou-se seleção, a fim de reduzir para quatro protocolos verbais que foram transcritos, decodificados, categorizados e analisados, conforme se apresenta na próxima seção.

3.4.3 Após o protocolo verbal

Para reduzir e selecionar os quatro protocolos verbais que foram transcritos, buscou-se algumas pistas, tais como o tempo, o envolvimento e o tipo de jogo escolhido pelos sujeitos, nos registros, durante a realização da atividade pelos estudantes, nos formulários impressos (Tabela 9).

Verificou-se, eliminando-se os protocolos verbais em que ocorreram problemas durante a realização, que com os doze protocolos verbais aptos à transcrição, tem-se 3 horas e 39 minutos de gravação, média de 18,25. Porém, ressalta-se a diferença no tempo de acesso ao *site* entre os estudantes meninas e meninos; enquanto as sete meninas acessaram o *site* por 160 minutos, os cinco meninos acessaram por 59 minutos; média de 22,85 e 11,8 minutos, respectivamente. Os doze estudantes do 5º ano do EF escolheram vinte e dois jogos diferentes; repetiu-se a opção do jogo "*Soccer Physics*" por dois (meninos) e do "*Papa's CupCakeria*" por duas (meninas).

Tabela 9 – Informações sobre os protocolos verbais[94]

Quant.	IDENT. *SITE* PROT. VERBAL	DATA LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO LEITURA JOGO *SITE*	HORÁRIO DE REALIZAÇÃO[95]	TEMPO minutos	JOGO 1	JOGO 2
1	*Pontinho*	22/08/ 2014	10h10 às 11h	10h17 às 10h28	11	*Gibbets 4*	*Defend your Nuts*
2	*Dominó*	29/08/ 2014	10h10 às 11h	10h11 às 10h22	11	*Soccer Physics*	*Os Simpsons - The Ball Of Death*
3	*Forca*	05/09/ 2014	9h10 às 10h	9h26 às 9h46	20	*Operetta - Monster*	*Super Car Wash*
4	*Cinco Marias*	12/09/ 2014	9h10 às 10h	9h27 9h36	9	*Papa's CupCakeria*	*Bella's Wedding Cake*
5	*Buraco*	16/09/ 2014	10h10 às 11h	10h36 às 10h51	15	*Soccer Physics*	*Mestre dos Droides*
6	*Pega-varetas*	19/09/ 2014	9h10 às 10h	9h24 às 9h49	25	*Cicily's Vegetable*	*Papa's Hot Doggeria*
7	*Caça-Palavras*	31/10/ 2014	9h10 às 10h	9h28 às 9h45	17	*Fairy Princess*	*Wedding Banquet*
8	*Damas*	07/11/ 2014	9h10 às 10h	9h12 às 9h30	18	*Stan - Meu Novo Cãozinho*	*Strawberry Short Cake 2*
9	*Xadrez*	07/11/ 2014	10h20 às 11h10	10h29 às 10h42	13	*Birdy Fruit*	*Billiards*
10	*Caçador*	14/11/ 2014	9h10 às 10h	9h20 às 9h29	9	*Roby Baggio Magical*	*Van Gaal*
11	*Palavra-cruzada*	14/11/ 2014	10h10 às 11h	10h32 às 11h11	39	*Papa's Wingeria*	*Papa's Cup Cakeria*
12	*Trilha*	21/11/ 2014	9h10 às 10h	9h21 às 9h53	32	*Messy Talking Ginger*	*Papa's Cup Cakeria*
				Total: 219 minutos			

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

A partir da tabulação e análise geral dos protocolos verbais dos doze estudantes, não levando em consideração apenas o tempo, foram selecionados quatro protocolos verbais, que compuseram o *corpus* da pesquisa, e que foram transcritos, codificados, categorizados e analisados.

[94] Os protocolos, dos estudantes, *Pega-varetas* e *Caça-Palavras* foram realizados a partir do segundo agendamento.

[95] Neste tempo não está inserido o tempo destinado às explicações, demonstração e esclarecimentos de dúvidas dos estudantes.

Para selecioná-los, foram considerados alguns critérios da produção dos protocolos pelos participantes, ou seja, que contemplassem: o gênero masculino e feminino, com idades distintas; com as datas e os horários diferentes; os diversos jogos; os diferentes tipos de jogo; que representassem os jogos, ou a modalidade dos jogos, de interesse dos outros estudantes, isto é, que foram escolhidos por outros sujeitos. Além disso, levou-se em consideração: o tempo de leitura e jogo no *Click Jogos* (nem o maior, nem o menor, das meninas e dos meninos); e a clareza na exposição das ações pelos estudantes.

Portanto, foram selecionados dois protocolos de meninas, *Damas* e *Trilha*, e dois de meninos, *Xadrez* e *Dominó*, sendo dois estudantes (uma menina e um menino) com 10 anos e dois (uma menina e um menino) com 11 anos de idade, totalizando 1 hora e 14 minutos, média de 18,5 minutos (superior à média geral dos protocolos verbais). Destes, 50 minutos correspondem ao acesso das meninas e 24 minutos correspondem ao acesso dos meninos; média de 25 e 12 minutos, respectivamente; médias superiores às médias gerais de acesso, conforme Tabela 10.

Tabela 10 – Protocolos verbais selecionados

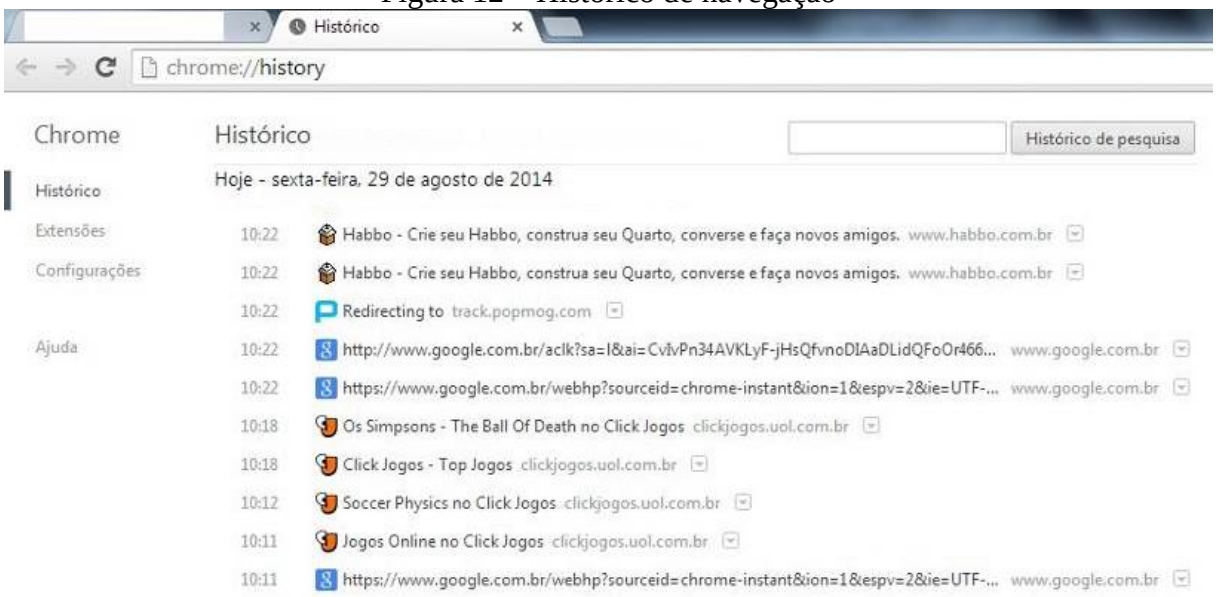
Quant.	**IDENT. *SITE* PROT. VERBAL**	**DATA**	**HORÁRIO**	**HORÁRIO DE REALIZAÇÃO** [96]	**TEMPO minutos**	**JOGO 1**	**JOGO 2**
		LEITURA JOGO *SITE*					
1	*Dominó*	29/08/ 2014	10h10 às 11h	10h11 às 10h22	11	*Soccer Physics*	*Os Simpsons - The Ball Of Death*
2	*Damas*	07/11/ 2014	9h10 às 10h	9h12 às 9h30	18	*Stan - Meu Novo Cãozinho*	*Strawberry Short Cake 2*
3	*Xadrez*	07/11/ 2014	10h10 às 11h	10h29 às 10h42	13	*Birdy Fruit*	*Billiards*
4	*Trilha*	21/11/ 2014	9h10 às 10h	9h21 às 9h53	32	*Messy Talking Ginger*	*Papa's CupCakeria*
				Total: 74 minutos			

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Seguindo a ordem de produção, o primeiro protocolo verbal é o de *Dominó*, 10 anos de idade, produzido no dia 29/08/2014, das 10h11 às 10h22, totalizando 11 minutos. O estudante escolheu inicialmente o jogo *Soccer Physics* e depois o denominado *Os Simpsons - The Ball Of Death*, conforme histórico de sua navegação, Figura 12.

[96] Neste tempo não está inserido o tempo destinado às explicações, demonstração e esclarecimentos de dúvidas dos estudantes.

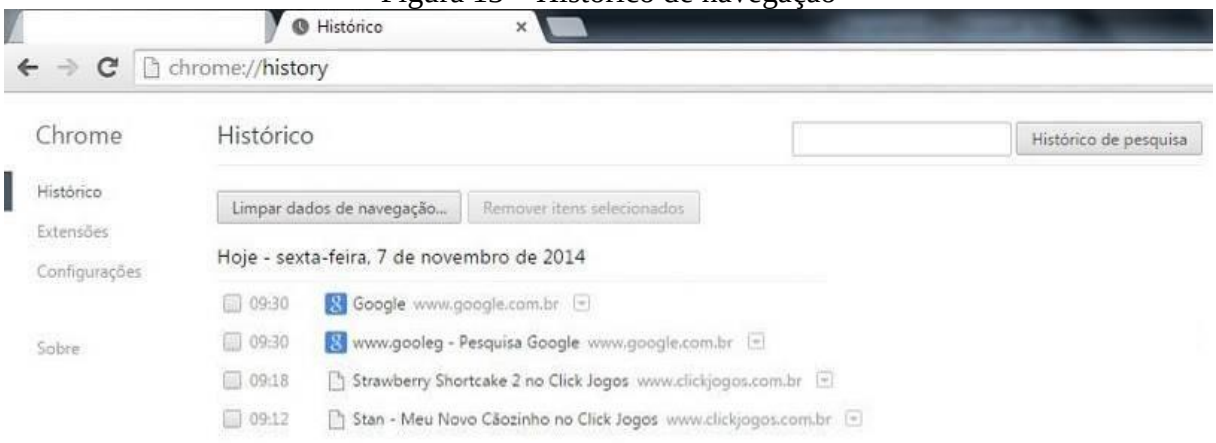
Figura 12 – Histórico de navegação



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Damas, de 11 anos de idade, produziu seu protocolo verbal no dia 07/11/2014, das 9h12 às 9h30, totalizando 18 minutos. Inicialmente, ela acessou o *Click Jogos* <www.clickjogos.com.br>. Em seguida, o jogo *Stan - Meu Novo Cãozinho*; após, o *Strawberry Shortcake 2*, conforme histórico de sua navegação, Figura 13.

Figura 13 – Histórico de navegação

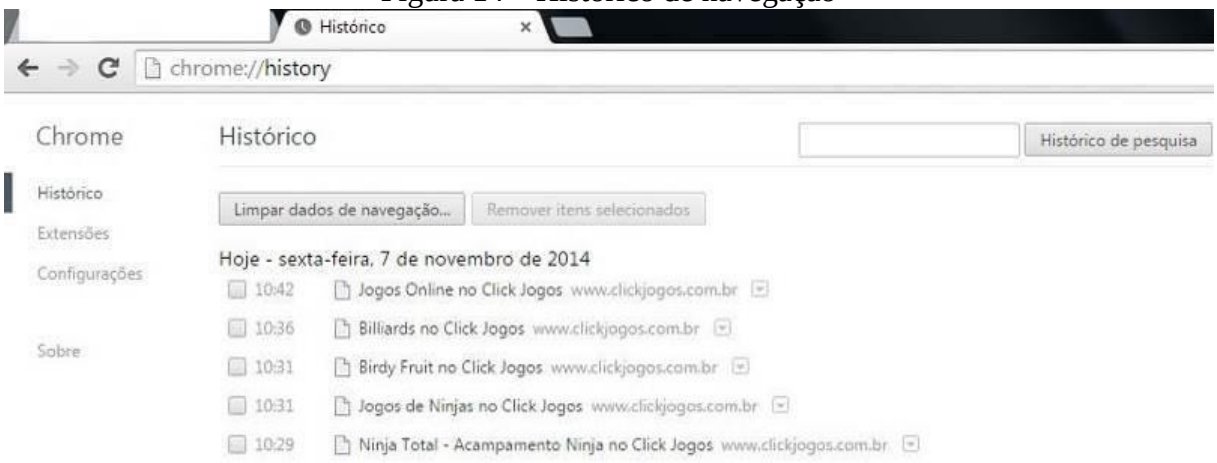


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Também produzido no dia 07/11/2014, das 10h29 às 10h42, o terceiro protocolo verbal, de *Xadrez*, 11 anos de idade, totalizou 13 minutos. Inicialmente, o estudante acessou o *Click Jogos* <www.clickjogos.com.br> e elegeu o jogo *Ninja Total - Acampamento Ninja*.

Porém, como o jogo estava demorando para carregar, *Xadrez* escolheu outro, o *Birdy Fruit*. Depois, optou por *Billiards*, conforme histórico de sua navegação, Figura 14.

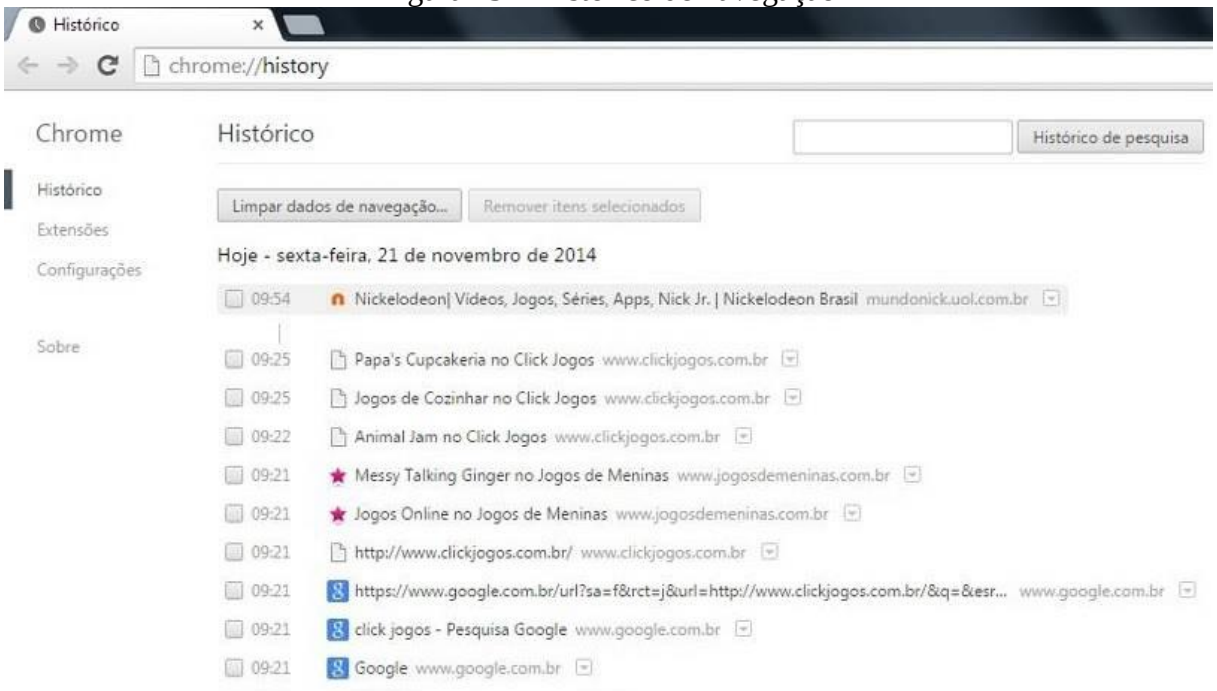
Figura 14 – Histórico de navegação



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

O quarto protocolo verbal selecionado, para posterior transcrição, foi produzido por último, no dia 21/11/2014, das 9h21 às 9h53, por *Trilha*, de 10 anos de idade, a partir dos jogos *Messy Talking Ginger* e *Papa's CupCakeria*, conforme histórico de sua navegação, Figura 15.

Figura 15 – Histórico de navegação



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Utilizou-se o formulário (APÊNDICE K), arquivo criado no programa de edição de textos, ao realizar a transcrição, para registrar as informações sobre: o sujeito (nome e idade); o protocolo (data e horário de realização – início e fim); o jogo escolhido (título, endereço de acesso e descrição); as telas; os enunciados proferidos pelos estudantes durante a produção dos protocolos; observações sobre os sujeitos (seus movimentos corporais, expressões faciais e, especialmente, suas ações, por meio do movimento do *mouse*). Após transcrever os protocolos verbais, fez-se uma cópia do arquivo, conservando o *corpus* original, exatamente como os enunciados se encontravam registrados. Assim, procedeu-se com o processo de tratamento do *corpus*, ou seja, deu-se continuidade à *codificação* e, em seguida, à *categorização*.

3.5 A *CODIFICAÇÃO* E A *CATEGORIZAÇÃO* DO *CORPUS*

Impregnada pelo *corpus*, iniciou-se o processo da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), a partir da *codificação*, ou seja, da transformação dos enunciados verbais registrados no questionário *online*, pelos vinte estudantes, e dos enunciados verbais, visuais e sonoros registrados nos protocolos, por *Dominó*, *Damas*, *Xadrez*, *Trilha*, por recorte (seleção das unidades), enumeração (opção das regras de contagem), classificação, agregação (escolha das categorias), que permitiram atingir representação do conteúdo.

No processo de *codificação*, utilizou-se o arquivo, criado no programa de edição de textos, que armazenou todos os enunciados verbais registrados no questionário *online* e nos protocolos verbais, explorando as ferramentas "cor do realce do texto"[97], "novo comentário" e "localizar". Desse modo, ao realizar mais uma vez a leitura aprofundada e cuidadosa dos enunciados do *corpus*, as cores disponíveis na ferramenta "cor do realce do texto" foram utilizadas para identificar e codificar, a partir dos objetivos da pesquisa, os enunciados que apresentavam possíveis unidades de análise. Empregou-se a ferramenta "novo comentário" para inserir considerações sobre o contexto de determinado trecho identificado e categorizado e a ferramenta "localizar" para facilitar a localização de palavras no arquivo. Além de utilizar diferentes cores para codificar os enunciados, nesse ciclo também se substituiu a identidade dos participantes.

[97] Ao utilizá-la o texto fica destacado como se tivesse utilizado uma caneta marca-texto.

Ao fragmentar e desconstruir os enunciados registrados pelos sujeitos no questionário *online* e nas transcrições dos protocolos verbais, que estavam, inicialmente, organizados na sequência em que apareciam e separados por autoria e data de criação, questiona-se: será possível construir outra ordem a partir da "desordem" de cores dos códigos criados?

A resposta a esta pergunta surge com o próximo processo da análise de conteúdo, que consiste na *categorização* (BARDIN, 2004). Antes de iniciá-la, também se fez uma cópia do arquivo em que se realizou a *codificação*, para registrar o processo desenvolvido. Em um desses arquivos, realizou-se mais uma leitura aprofundada, agora dos enunciados codificados, identificando e nomeando categorias e agrupando os enunciados semelhantes em tabelas, em razão dos caracteres comuns destes elementos. O fato de no ciclo de *categorização* ter-se utilizado, como código, as diferentes cores facilitou o agrupamento dos enunciados semelhantes. Assim, no processo de *categorização*, uma nova ordem revela-se a partir da leitura do material que compõem o *corpus*, unindo os enunciados semelhantes, que estavam identificados e codificados, mas espalhados no arquivo do ciclo de *codificação*.

A partir da transcrição dos protocolos verbais de *Dominó, Damas, Xadrez, Trilha*, identificou-se e se nomeou quatro categorias: "Qual é a porta de entrada do *Click Jogos*?", "Como acontece a escolha do jogo?", "Jogar é experiência de leitura?" e "Qual é a porta de saída do *Click Jogos*?". Em "Qual é a porta de entrada do *Click Jogos*?", primeira categoria, reúnem-se os enunciados dos estudantes que demonstram como eles acessam o *Click Jogos*, ou seja, o caminho percorrido até o *site*. Intitula-se "Como acontece a escolha do jogo?", a segunda categoria, que avalia os enunciados que evidenciam como os estudantes escolhem os jogos no *Click Jogos,* diante da diversidade de opções disponíveis.

"Jogar é experiência de leitura?", título da terceira categoria, é composta pelas seções "Por enquanto eu só estou esperando o jogo carregar", "Deixa eu ver como é que eu faço", "Eu acabei de passar de fase", "Que nem você faz na vida real, é bem legal!". Analisa-se a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) dos estudantes, perante os enunciados do *site*, que revelam as suas estratégias de leitura e navegação (SOLÉ, 1998, KATO, 1999 e SANTAELLA 2004, 2014a, 2014b, 2014c), examinando se a atividade de leitura e jogo podem revelar a experiência (LARROSA, 2002, 2011). Na categoria "Qual é a porta de saída do *Click Jogos*?", reúnem-se os enunciados dos estudantes que demonstram como eles saem do *Click Jogos*.

Desse modo, seguindo os ciclos definidos para a análise de conteúdo, a partir da definição das categorias ,chega-se, finalmente, à produção do metatexto, que corresponde a um texto descritivo-interpretativo a partir enunciados do *corpus*, ou seja, a comunicação das novas compreensões atingidas ao longo do processo de *codificação* e do processo de *categorização* do *corpus* (BARDIN, 2004). Busca-se, ao retornar e analisar os enunciados originais dos estudantes, construir novos enunciados sobre o fenômeno pesquisado, expressando o olhar da pesquisadora, sua compreensão a partir dos registros dos estudantes, que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

No próximo capítulo, descrevem-se e interpretam-se sentidos e significados elaborados a partir do *corpus*. Expõem-se e analisam-se as categorias definidas anteriormente a partir das observações e anotações sobre os enunciados dos estudantes registrados no questionário *online* e no protocolo verbal, a fim de inferir sobre a atividade de leitura e jogo, realizada por estudantes do 5º ano do EF, do Colégio X, de Vacaria, no *Click Jogos*.

4. "CLICA EM *PLAY*" PARA LER E JOGAR NO *CLICK JOGOS*

"Jogar, pesquisar tarefas escolares, ler, digitar textos, desenhar, assistir vídeos, escutar músicas".

Palavra-cruzada

Jogar e ler, conforme epígrafe acima, são algumas das ações dos sujeitos diante das telas. Considera-se que todas as ações, registradas por *Palavra-cruzada*, estão diretamente relacionadas à leitura, tais como: pesquisar tarefas escolares, digitar textos, desenhar, assistir a vídeos, escutar músicas e, especialmente, jogar, sem recorrer à leitura de palavras, imagens e sons. Jogar diante das telas é uma ação popular não só entre crianças, mas também entre jovens e adultos. Defende-se que os jogos digitais são formas de leitura, pois, ao jogar por meio das telas, os estudantes leem, ultrapassando as práticas que privilegiam o enunciado verbal impresso; vão além da decodificação de letras e palavras. Para ler os *hipertextos*, compostos de enunciados verbais (em Língua Portuguesa e Inglesa), visuais (imagens estáticas ou em movimento), sonoros e híbridos, que combinam estes diferentes enunciados, tais como os vídeos, utilizam diferentes estratégias de leitura e navegação,

Este capítulo expõe e analisa as categorias definidas no capítulo anterior, a partir do referencial teórico, a fim de inferir sobre a atividade de leitura e jogo, realizada por estudantes do 5º ano do EF, do Colégio X, de Vacaria, no *Click Jogos*. Apresenta quatro tópicos: "Qual é a porta de entrada do *Click Jogos*?", "Como acontece a escolha do jogo?", "Jogar é experiência de leitura?" e "Qual é a porta de saída do *Click Jogos*?".

4.1 QUAL É A PORTA DE ENTRADA DO *CLICK JOGOS*?

Nesta seção, revela-se o caminho percorrido por *Dominó*, *Damas*, *Xadrez* e *Trilha* para acessar o *Click Jogos*. Observa-se a *interação* (LÉVY, 1996; PRIMO, 2003a, 2003b) e as estratégias de leitura e navegação (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c) dos estudantes, *interagentes* (PRIMO, 2003a, 2003b) para alcançar o seu propósito, possibilitando uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante dos *hipertextos* (LÉVY, 1996), compostos de enunciados verbais, visuais, sonoros e híbridos e suas ligações, exibidos na tela do *notebook*. Para Bakhtin (2003, 2004), os enunciados de uma pessoa têm relação imediata com os enunciados de outra. Entende-se que o locutor e o escritor, ao terminar seu enunciado, oral ou escrito, passa a palavra para o ouvinte e o leitor, que assume uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004).

Destaca-se que esta pode acontecer de diferentes formas; o ouvinte e o leitor pode compreender os enunciados anteriores e, também, questionar, completar, recusar, entre outras, por meio de seus enunciados orais e escritos. Contudo, também pode ser assumida pelo ouvinte e leitor, sem que ele se manifeste por meio de enunciados orais ou escritos. Isso não significa que não tenha lido, ouvido, compreendido, colocado-se conscientemente, e responsabilizado-se pelos enunciados anteriores. Nesse caso, o enunciado, a palavra, igualmente, tem uma função importante; não só para a comunicação, oral ou escrita, mas como atividade mental e pensante, porque pode funcionar como signo interior (BAKHTIN, 2004).

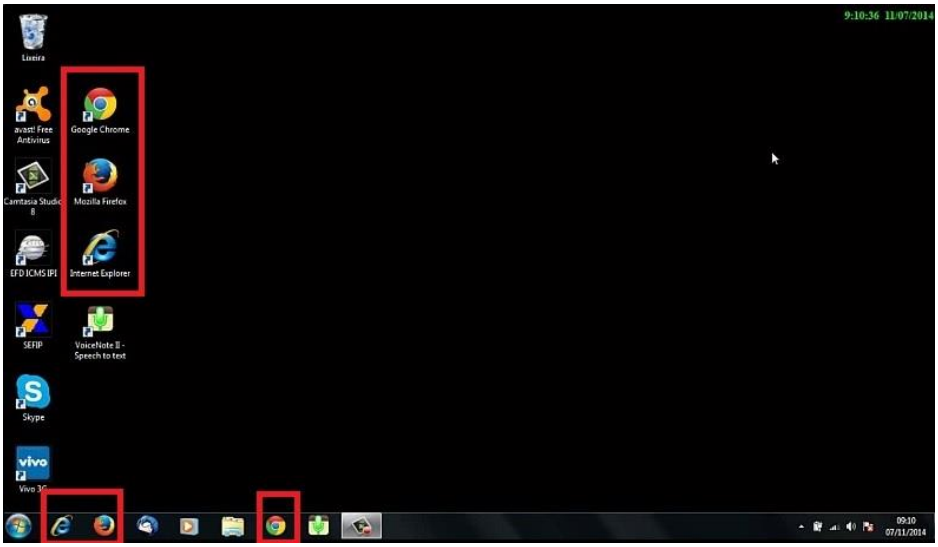
Nesse sentido, aos serem questionados "como você acessa o *Click Jogos*?", os estudantes, de imediato, assumem a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), por meio de suas ações, seus enunciados verbais expressos oralmente e seus enunciados não expressos; leem, posicionam-se e, sobretudo, agem sobre o texto. Este, assim como o enunciado, vai além do posto de forma escrita; pode ser um acontecimento, aquilo que nos passa (LARROSA, 2003). Ressalta-se que não se indicou o endereço completo do *site*, apenas o seu nome (*Click Jogos*), que compõe o seu endereço. Para acessar a *Internet*, primeiramente, os participantes deveriam escolher um navegador, entre os três instalados: *Internet Explorer, Mozila Firefox* e *Google Chrome.* Seus atalhos estavam disponíveis na barra de tarefas e na área de trabalho[98], Figura 16. Buscou-se deixar a área de trabalho com plano de fundo escuro, sem figuras, e com o mínimo de ícones possíveis, a fim de não dificultar a localização dos atalhos dos navegadores pelos sujeitos.

Os estudantes revelaram pleno domínio do que é necessário para acessar um *site*, demonstrando, inicialmente, a estratégia de leitura e navegação utilizada pelo leitor *imersivo* e *ubíquo* de *escanear* a tela (SANTAELLA, 2014a), pois precisaram primeiro reconhecer o terreno, depois localizar e selecionar o atalho do navegador para acessar a *Internet*. Assim, mais do que localizar, precisa-se agir; *Dominó* afirma que, para acessar o *Click Jogos*, "primeiro a gente tem que entrar na *Internet*", ao arrastar, posicionar o cursor do *mouse* e dar duplo clique sobre o atalho do navegador *Google Chrome.* Este, também escolhido por *Damas*, *Trilha* e *Xadrez* que afirmam, respectivamente, "eu aperto no *Google Chrome*", "eu entro no *Google*. Dou dois cliques" e "eu vou... no *Google*".

[98] Além dos navegadores a área de trabalho exibia outros atalhos: *Skype*, *Voice Note*, *Vivo 3G*, *Cantasia*, *SEFIP* (Sistema Empresa de Recolhimento do FGTS e Informações à Previdência Social), Lixeira, *Avast*, *EFD ICMS IPI* (Escrituração Fiscal Digital); a barra de tarefas também mostrava atalhos para o *Windows Media Player*, *Outlook*, e Explorador de Arquivos.

Apesar de utilizarem verbos diferentes (apertar, entrar, ir) para a mesma ação (acessar o *site*) todos ilustram o protagonismo diante dos enunciados de leitura expostos na tela.

Figura 16 – Navegadores



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Desse modo, considera-se que os estudantes assumem uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), não só por meio dos seus enunciados verbais, registrados nos protocolos, mas também por meio de suas decisões e ações, desde o momento em que optam pelo navegador para acessar o *site*, arrastando, posicionando o cursor do *mouse* e clicando duas vezes sobre[99] o atalho do navegador.

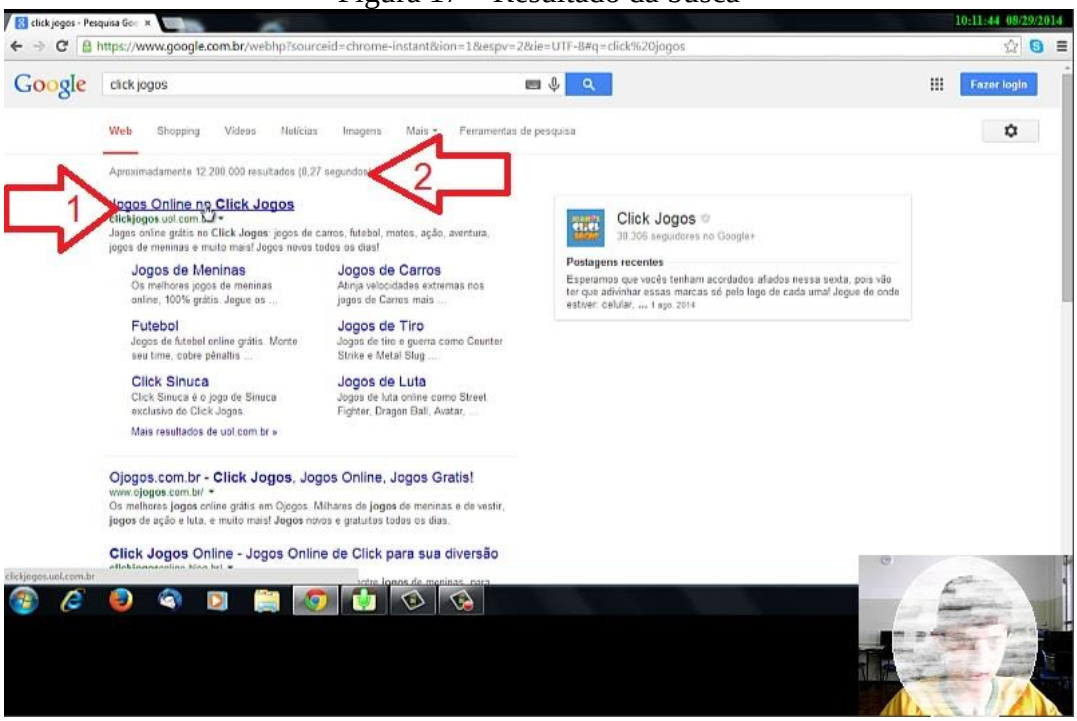
Porém, acessar a *Internet* por meio do navegador *Google Chrome* não garantia a entrada ao *Click Jogos*, pois o *site* que estava como página inicial era o do Colégio X. Portanto, os *interagentes*, mais uma vez, assumiram uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004). Agora, tomando decisões de como acessar o *site* solicitado, precisaram utilizar a estratégia de *escanear* para reconhecer o terreno; de navegar, seguindo pistas até que o seu alvo fosse encontrado; e de buscar, esforçando-se para encontrar o alvo, ou seja, o *site* que tinham em mente (SANTAELLA, 2014a).

[99] A partir desse momento, para não se tornar repetitiva, utiliza-se apenas expressões referentes a ação de "clicar", considerando que antes dessa ação, os sujeitos também arrastaram e posicionaram o cursor do *mouse* sobre seus alvos.

Para isso, *Damas*, usando a mesma aba, clicou, selecionou e apagou o endereço do Colégio X da barra de endereços, e declarou, ao realizar a ação, "eu vou digitar e eu digito w w w ponto *Click Jogos* ponto com ponto br e aperto *enter*".

Dominó também usou a mesma aba; entretanto, não digitou o endereço completo, preferiu utilizar o *site* de busca, digitando na barra de endereço somente as palavras-chave "*Click Jogos*" e pressionando enter. Diante dos resultados e opções de *sites* exibidos na tela, ele assegura, "a gente entra nesse daqui, Jogos Online no *Click Jogos*", Figura 17, ao clicar na primeira opção (seta 1), das aproximadamente 12.200.000, oferecidas pelo *site* de busca (seta 2).

Figura 17 – Resultado da busca



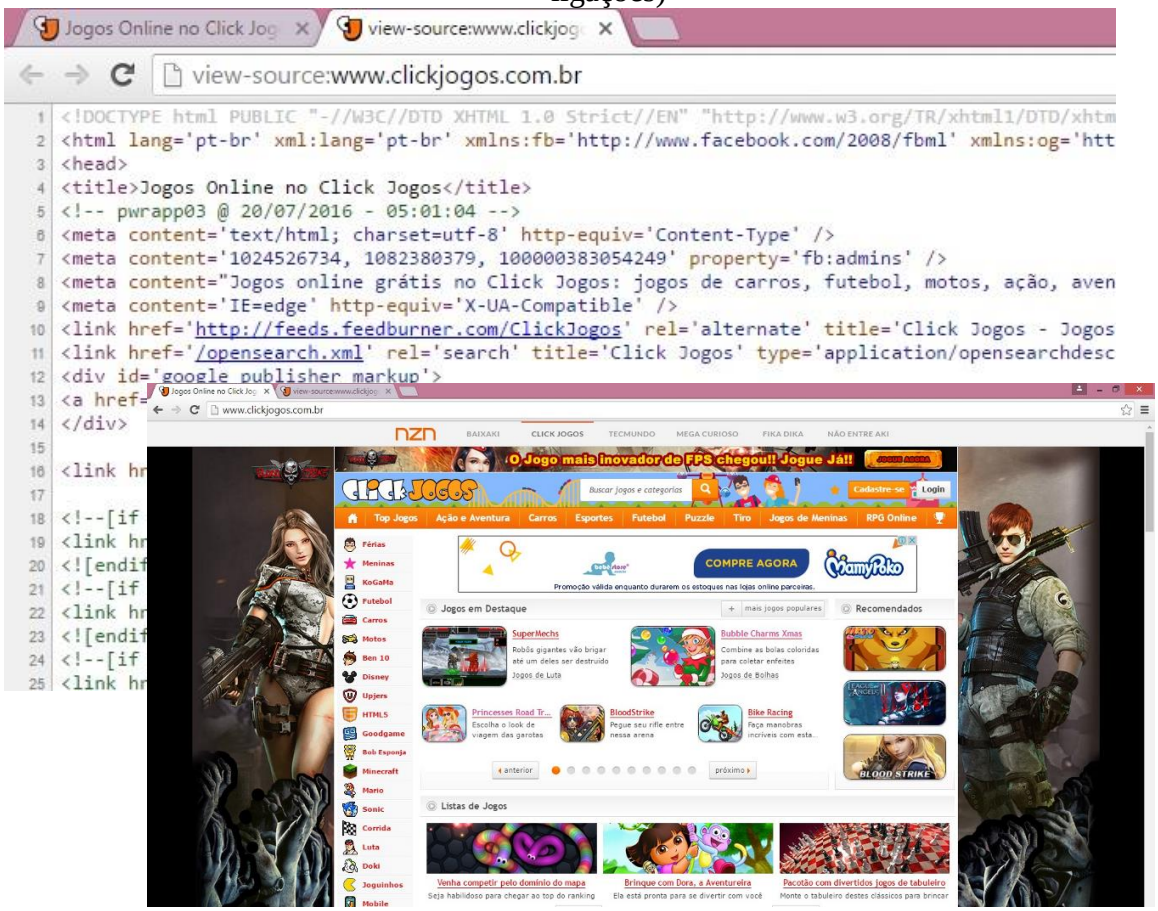
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

A tela apresenta-se "como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial" (LÉVY, 1996, p. 39). É potencial, porque os programas dos *sites* de busca "predeterminam um conjunto de possíveis que, mesmo podendo ser imenso, ainda assim é numericamente finito e logicamente fechado" (LÉVY, 1996, p. 39-40). Dessa forma, apesar de 12.200.000 ser um número expressivo de resultados possíveis, indicados na tela a partir das palavras-chave "*Click Jogos*", é um número finito predeterminado pelo programa do *site* de busca *Google*.

Sob esse aspecto, a tela sugere uma reserva potencial legível, que só se realiza a partir da *interação* do leitor (LÉVY, 1996; PRIMO, 2003a, 2003b), ao assumir uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004). É o que acontece quando, diante dos resultados, da lista de opções proporcionadas na tela pelo *site* de busca, os estudantes utilizam a estratégia de seleção, clicando sobre o título do *site* que desejam acessar. Ao clicar no nó "Jogos Online no Click Jogos", os participantes, igualmente como na página com os resultados do *site* de busca, têm acesso aos enunciados do *site*, composto por *hipertextos* que, conforme enfatiza Lévy (1996), não excluem os sons, as imagens estáticas ou em movimento, ou seja, são compostos por enunciados verbais, visuais, sonoros, híbridos e por suas ligações. Contudo, por detrás destes *hipertextos* legíveis, exibidos na tela, está o código fonte, a linguagem utilizada para sua produção.

Dessa forma, a tela, antes de exibir, também traduz o código fonte para um *hipertexto*, que compõem o *Click Jogos*, legível aos estudantes, Figura 18.

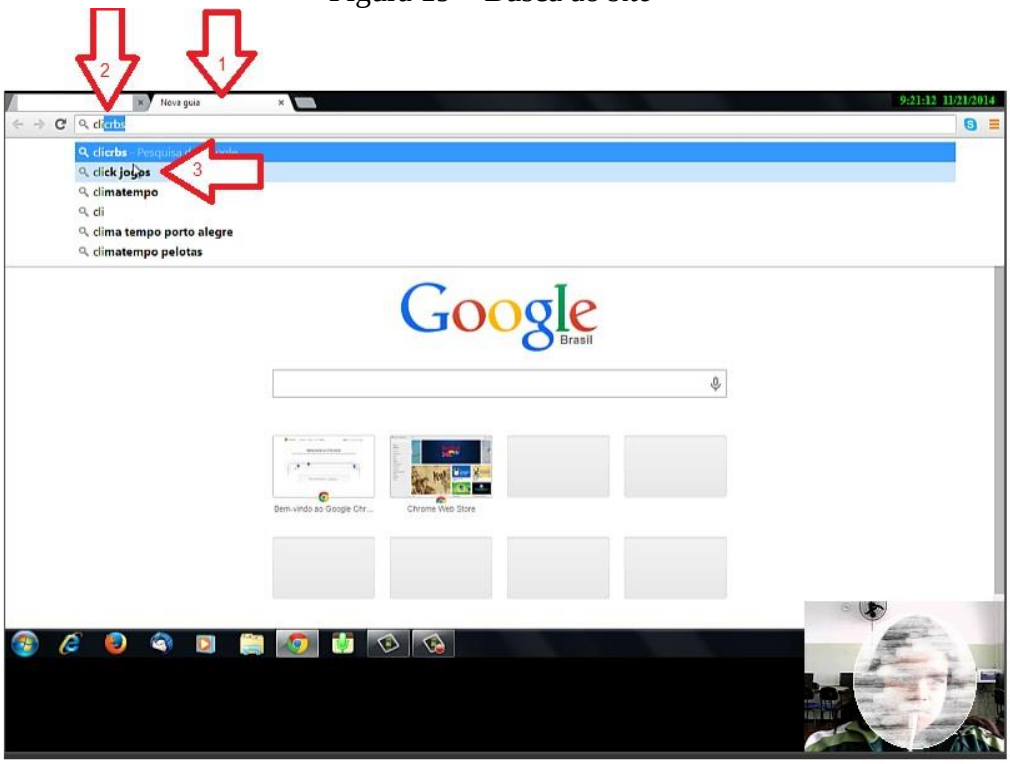
Figura 18 – Tradução do código fonte em *hipertexto* (verbal, visual, sonoro, híbrido e suas ligações)



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Enquanto que *Damas* e *Dominó,* ao acessar o *Click Jogos*, utilizaram a mesma aba, substituindo o endereço do Colégio X para digitar o endereço completo do *site* ou as palavras-chave para realizar a pesquisa pelo *site* de busca, *Xadrez* e *Trilha* utilizaram uma nova aba para acessar o *site* indicado, conforme relata *Trilha*, "aí eu vou na nova guia...", Figura 19 (seta 1). Além de não utilizarem a mesma guia, esses sujeitos, assim como *Dominó*, não digitaram o endereço completo do *site* na barra, eles utilizaram a estratégia de busca, pesquisando e se esforçando para encontrar o alvo que tinham em mente (SANTAELLA, 2014a). Para isso, "eu pesquiso aqui *Click Jogos*", afirma *Trilha*, ao utilizar a ferramenta de busca do *Google*. Entretanto, não se fez necessário completar as palavras-chave "*Click Jogos*", pois, ao digitar as letras "c" e "l", na barra de endereço da nova aba (seta 2), o *site* de busca ofereceu algumas opções de palavras, e *Trilha* selecionou a que correspondia ao alvo que tinha em mente, clicando em "click jogos" (seta 3).

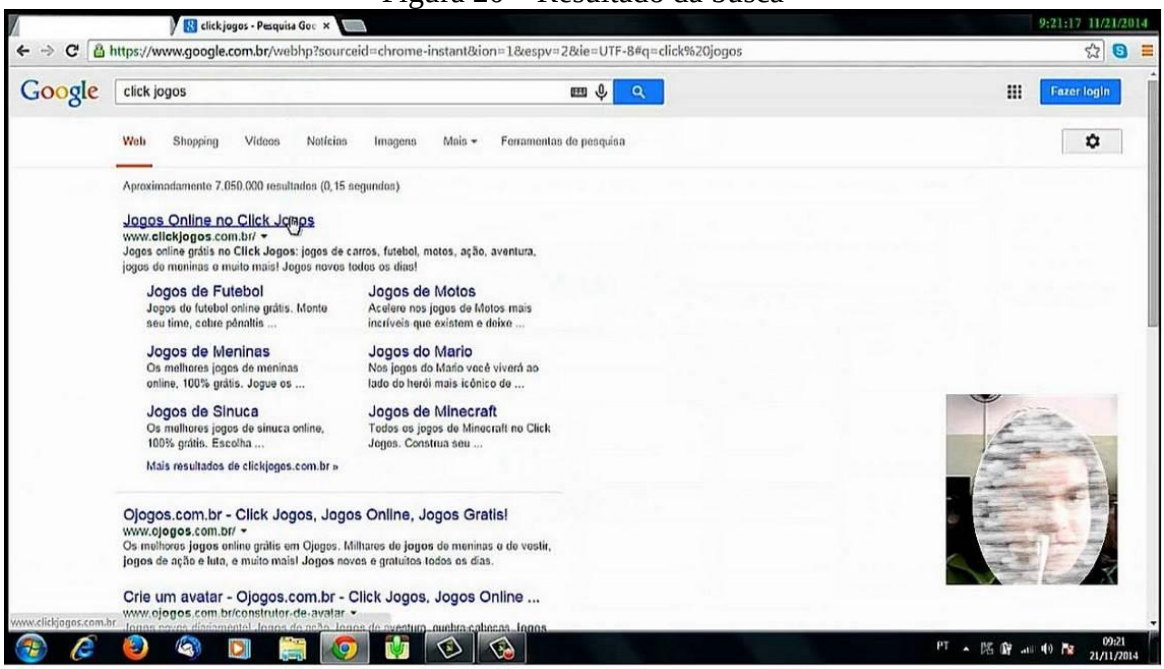
Figura 19 – Busca ao *site*



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Dessa forma, ao utilizar o *site* de busca, aparecem várias opções a partir das palavras-chave digitadas, entre elas "vai aparecer aqui jogos online no *Click Jogos*", declara *Trilha*, Figura 20, diante da tela que oferecia aproximadamente 7.050.000 resultados.

Figura 20 – Resultado da busca



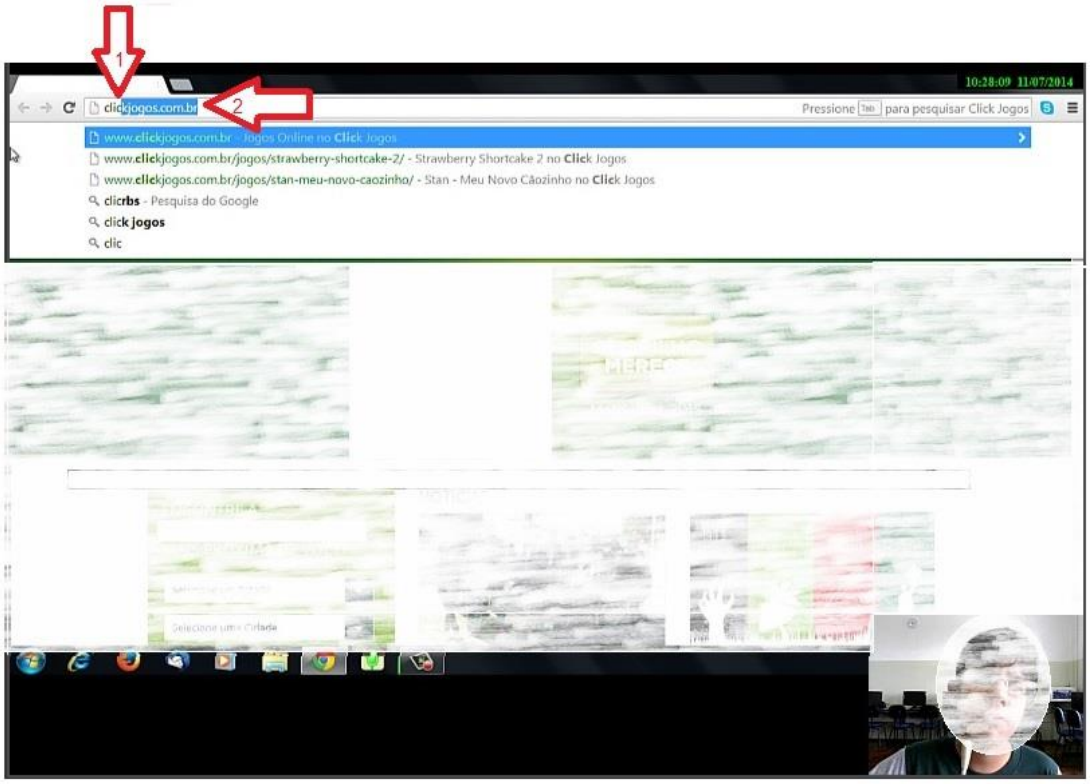
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Assim como *Dominó*, *Trilha,* para acessar o *site,* afirma "aí eu clico, no jogos online no *Click Jogos*", *hipertexto*, que é uma matriz de textos potenciais, que só se realiza com a interação dos leitores (LÉVY, 1996; PRIMO, 2003a, 2003b), por meio de suas escolhas e decisões, ao clicar sobre determinado *hipertexto*. *Xadrez* também preferiu utilizar o *site* de busca, relatando a sua ação: "daí depois eu digito Cli...ck Jogos".

Contudo, digitou apenas "clic", Figura 21 (seta 1), e o *site* de busca completou a barra com o endereço completo do *Click Jogos* (seta 2), além de apresentar algumas opções de palavra-chave e de três páginas do referido *site*. O *Click Jogos* já havia sido acessado por outro estudante naquele dia, e estava armazenado no histórico de navegação do *notebook*. Dessa forma, *Xadrez* destaca que "se já tiver *salvo* o *site*...", ele não precisa digitar o endereço completo, "... eu só dou enter".

Ao clicar duas vezes com o *mouse* sobre o navegador, clicar sobre a barra de endereços, na mesma ou em nova aba, digitar o endereço completo do *site* ou as palavras-chave e clicar em *enter*, para pesquisar no *site* de busca, selecionando uma das várias opções de resultados indicadas na tela, os sujeitos mostraram como acessam o *Click Jogos* e qualquer outro *site* do seu interesse. Demonstraram conhecer diferentes formas e facilidade em pesquisar, localizar e selecionar o alvo, o *site*, que tem em mente.

Figura 21 – Acesso ao *site*



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

O *Click Jogos* é, de acordo com *Damas*, "onde tem todos os jogos que eu posso escolher". Esses também são exibidos por meio do *hipertexto*, enunciados legíveis, verbais, visuais, sonoros, híbridos e suas ligações. Trata-se, novamente, assim como os resultados listados pelo *site* de busca, de parte do *potencial* (LÉVY, 1996) exibida por meio da tela: um número expressivo, porém finito, de *hipertexto*.

Portanto, a leitura na tela e, sobretudo, dos jogos, dependem da interação (LÉVY, 1996; PRIMO, 2003a, 2003b), da *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) dos leitores, ao utilizarem diferentes estratégias de navegação (SANTAELLA, 2004, 2014a, 2014b, 2014c), tais como *escanear*, navegar, buscar e selecionar, clicando sobre os *hipertextos*. No próximo tópico, analisam-se os enunciados dos estudantes que revelam como elegem os jogos digitais, diante da diversidade de opções disponíveis.

4.2 COMO ACONTECE A ESCOLHA DO JOGO

Ao acessar o *Click Jogos*, de acordo com *Trilha*, "dá pra escolher o jogo, por exemplo, tem de meninas, futebol, carros, motos, um monte de coisa". Estas são algumas das categorias dos jogos digitais, que formam o *hipertexto* e estão presentes na barra de menu na lateral do *site*, Figura 22 (seta 1):

Figura 22 – Localização das categorias dos jogos

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Igualmente, encontram-se as opções na parte superior (seta 2) e central da página, por meio das indicações das categorias "Jogos em Destaque" (seta 3), "Recomendados" (seta 4), "Jogos Online Mais Novos" (seta 5), "Top Jogos" (seta 6), entre outras. Ainda, os participantes podem pesquisar um jogo por meio da ferramenta de busca do *site* (seta 7). As indicações de jogos na página inicial, por meio de enunciados verbais e visuais, mostram o título, uma imagem e informação do jogo (seta 8).

Damas relata que, na página inicial, lê-se "os jogos que [...] interessam e pra [...] ver se os jogos são legais pra depois jogar e falar pros [...] colegas que também é bom"; então, o leitor age sobre o texto, por meio de suas escolhas e decisões, e, depois, quando compartilha a experiência, discutindo com seus pares.

Diante do *hipertexto* do *Click Jogos*, os estudantes inicialmente empregam a estratégia de *escanear* (SANTAELLA, 2004), reconhecendo o terreno e verificando o que há disponível no *site*. Em seguida, outras estratégias de navegação são aplicadas; trata-se de *navegar* e *buscar*, seguindo pistas e se esforçando para encontrar o jogo digital que eles desejam (SANTAELLA, 2004).

Nesse sentido, *Damas*, *Xadrez* e *Trilha*, depois de *escanear*, utilizaram a estratégia de *navegar e buscar* o jogo, clicando sobre uma das categorias presentes na lateral, superior ou central da página. Assim, *Damas* movimentando o cursor do *mouse*, inicialmente, por diversas partes da página, e depois o posicionando sobre as informações (Figura 22, seta 8), destaca: "primeiro [...] vejo o título e a imagem do lado, depois, às vezes, [...] olho o que tá escrito embaixo do título, que é o que tem no jogo, daí eu escolho o jogo" clicando sobre o título.

Os estudantes revelam que têm critérios para eleger os jogos. *Damas* optou por "*Stan - Meu Novo Cãozinho*", da categoria "Jogos em Destaque" (Figura 22, seta 3), porque "não gosto muito de jogos violentos [...], mas também não muito parado, então eu acho que esse aqui é legal e eu posso entrar quando eu quiser e cuidar dele [cão]". *Trilha* também utiliza a estratégia de seleção do jogo por meio da categoria "Jogos em Destaque", optando por "esse daqui, do *Talking*, *Messy Talking Ginger*" (Figura 22, seta 8).

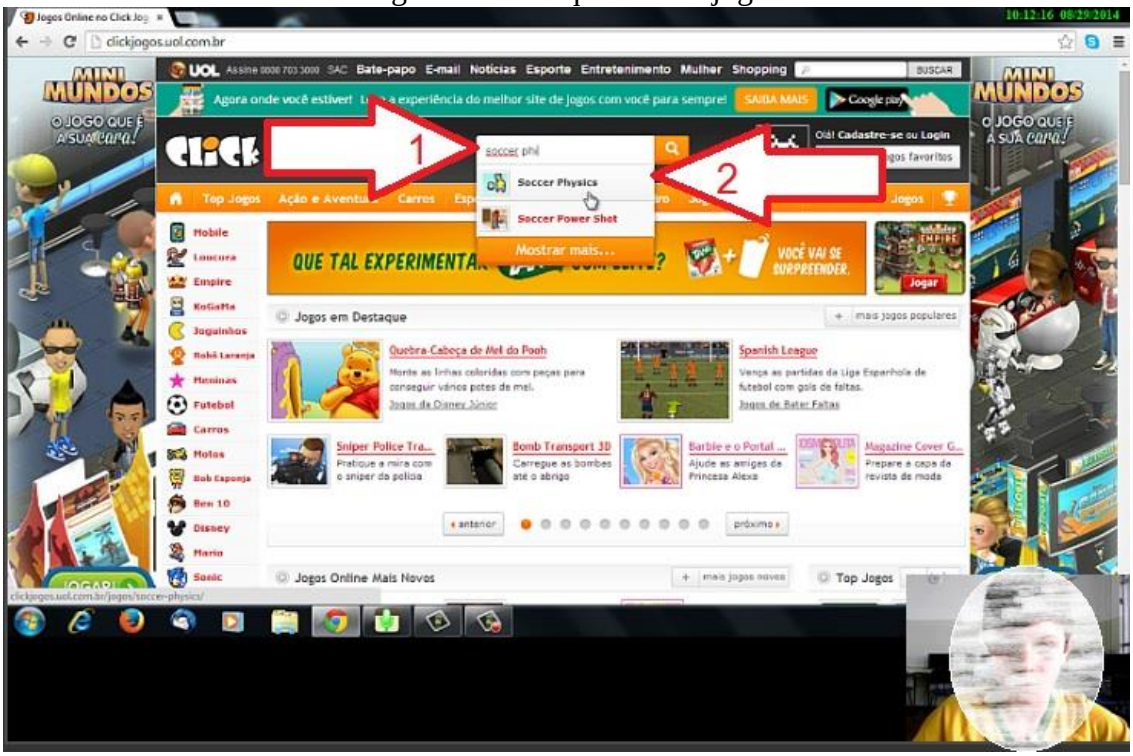
Além disso, seleciona uma das diversas categorias exibidas na barra de menu, na lateral da página (Figura 22, seta 1), relatando, "eu vou entrar aqui em 'meninas'". Ressalta-se que, ao clicar em "Meninas", os sujeitos não têm acesso aos jogos desta categoria do *Click Jogos*, mas a outro *site*, o "*Jogos de Meninas*". Dessa forma, o *hipertexto* verbal das categorias não limita o acesso somente às outras páginas do mesmo *site*, possibilita também o ingresso a outros *sites*.

Da mesma forma, *Xadrez* utilizou as estratégias de *escanear*, *navegar e buscar* o jogo por meio das categorias. Inicialmente, movimentou o cursor do *mouse* por diversas partes da página central, verbalizando "eu procuro aqui"; em seguida, destacou "se não tem aqui [nas categorias em destaque na página central], por exemplo, se eu quero jogar um jogo de ninjas, clico sobre a categoria Ninjas", na barra de menu da lateral da página (Figura 22, seta 1); também utiliza a barra de menu lateral para "procurar jogos de sinuca; ah eu vou jogar bilhar!!!! [...] tem como jogar, tipo assim, um só jogador, ou jogador versus outro jogador, ou eu vou jogar, jogador versus computador". Ao selecionar uma das categorias, *Xadrez* afirma "daí espero a página [da categoria] abrir e escolho o jogo", pois cada categoria contempla diversas opções de jogos.

Neste sentido, *Trilha*, *Damas* e *Xadrez*, depois de utilizarem as estratégias de navegação, *escanear*, *navegar* e *buscar*, empregam a estratégia de *deter-se* (SANTAELLA, 2004), porque, ao eleger uma das categorias, podem explorar as informações, em profundidade, daquela categoria.

Dominó, por outro lado, depois de *escanear*, utilizou a estratégia de *buscar* o jogo, explorando a ferramenta de pesquisa do *site*. Assim, para pesquisar o jogo, Figura 23, localizou o campo "Buscar jogos e categorias"; em seguida, clicou e digitou parte do nome do jogo (seta 1); aguardou as opções exibidas na tela e, diante das alternativas, clicou sobre aquela que correspondia ao jogo do seu interesse, ou seja, em *Soccer Physics* (seta 2).

Figura 23 – Pesquisando o jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Ao propor o segundo jogo, os estudantes repetem as estratégias de navegação, *escanear*, *navegar, buscar e deter-se*. Para isso, *Damas* verbaliza "primeiro eu volto aqui na setinha de cima e entra na página inicial de novo, se eu quiser eu posso procurar um jogo [utilizando a ferramenta de pesquisa do *site*] ou escolher por aqui [nas categorias em destaque na página inicial] deixa eu ver, eu escolhi [dentre várias opções] o jogo de fazer bolos", posicionamento do cursor do *mouse* e clicando sobre o título do jogo, *Strawberry Short Cake 2*, Figura 24 (seta 1).

Figura 24 – A escolha do jogo

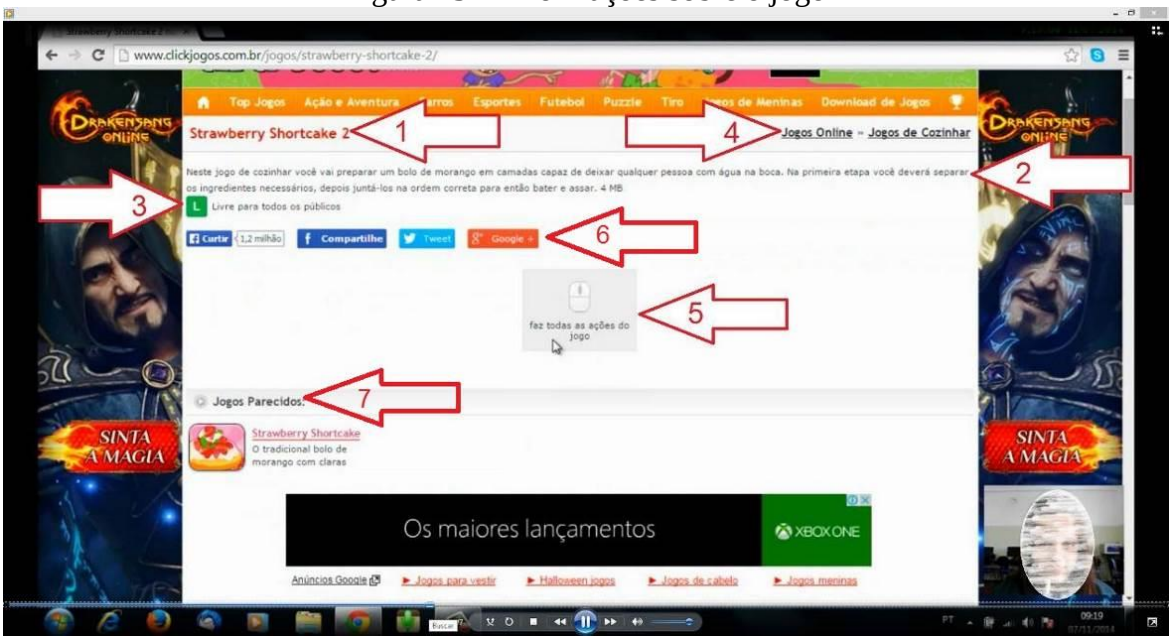
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Nesse sentido, os leitores, *Dominó*, *Trilha*, *Damas* e *Xadrez*, mesmo antes de jogar, já empregam as diferentes estratégias de navegação (SANTAELLA, 2004): depois de utilizarem as estratégias de navegação, *escanear*, *navegar* e *buscar*, empregam a estratégia de *deter-se* (SANTAELLA, 2004), ou seja, ao selecionar uma das categorias exploraram as informações daquela categoria em profundidade. Ainda, a estratégia de *deter-se* é empregada por eles quando escolhem um dos jogos dentro dos diversos disponíveis nas categorias, explorando as informações em profundidade sobre aquele determinado jogo.

Dessa forma, quando clicam sobre *hipertexto* verbal, que corresponde ao nome do jogo, são direcionados à página que "mostra o que que eu tenho que fazer" afirma *Damas*; são expostos, na tela, Figura 25, o título (seta 1), "tem a descrição dos jogos" (seta 2), a classificação (seta 3), a categoria (seta 4) e se "o *mouse* faz as ações do jogo" (seta 5), pois há jogos em que o *mouse* não é utilizado, mas apenas algumas teclas específicas.

Há a possibilidade de o estudante curtir ou compartilhar (seta 6), verificar os jogos semelhantes (seta 7) e "também pode avaliar o jogo tipo, muito bom, bom, mais ou menos um péssimo, [...] dá pra diminuir, aumentar e colocar em tela cheia também", ressalta *Trilha*.

Figura 25 – Informações sobre o jogo

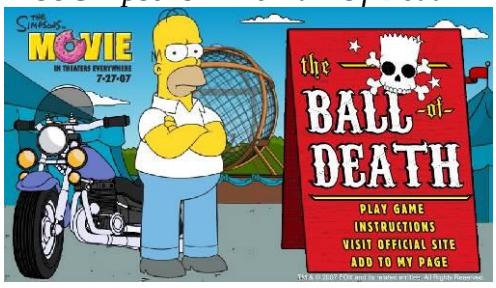


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Diante do *hipertexto potencial* (LÉVY, 1996) exibido na tela, os leitores, por meio de diferentes estratégias de leitura e navegação, assumem uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), responsabilizando-se por suas escolhas, por meio do arrastar, posicionar o cursor do *mouse* e clicar sobre os diferentes nós, acessando, consequentemente, distintos jogos digitais de várias categorias, Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias dos jogos selecionados pelos estudantes

(continua)

Quant.	**IDENT. *SITE* PROT. VERBAL**	**JOGO 1**	**JOGO 2**
1	*Dominó*	*Soccer Physics* *Jogos de Futebol/Jogos de Esportes/Jogos de Física/Jogos Multiplayer/Jogos em Unity/Jogos para 2*	*Os Simpsons - The Ball Of Death*  *Jogos dos Simpsons/Jogos de Ação e Aventura/Jogos de Obstáculos/Jogos Famosos/Jogos de Desenhos/Jogos de Motos*

Categorias dos jogos selecionados pelos estudantes

(conclusão)

Quant.	IDENT. *SITE* PROT. VERBAL	JOGO 1	JOGO 2
2	*Damas*	*Stan - Meu Novo Cãozinho* *Jogos da Disney/Jogos Infantis*	*Strawberry Short Cake 2* *Jogos de Cozinhar/Jogos de Meninas/Jogos de Bolos*
3	*Xadrez*	*Birdy Fruit* *Jogos com Troféus/Jogos de Agilidade/Jogos de Pontuação/Jogos de Plataforma/Jogos de Animais/Jogos em Português/Tang*	*Billiards* *Jogos de Sinuca/Jogos de Esportes/Jogos Multiplayer*
4	*Trilha*	*Messy Talking Ginger* *Jogos de Cuidar/Jogos de Animais/Jogos de Gatos*	*Papa's CupCakeria* *Jogos de Administrar/Jogos de Agilidade/Jogos de Pontuação/Jogos de Cozinhar/Jogos de Bolos/Jogos de Lanchonetes/Tang/Jogos do Papa Louie*

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Damas e *Trilha*, meninas, inicialmente, preferem acessar jogos que envolvem o cuidado com os animais (cachorro e gato); depois, acessam os que tratam do preparo de alimentos (bolo e *cupcakes*). Enquanto que *Dominó* e *Xadrez*, meninos, preferem, especialmente, jogos de ação, agilidade e, também, paciência, conforme Quadro 10, que mostra a descrição e a classificação dos jogos.

Quadro 10 – Descrição e classificação dos jogos selecionados pelos estudantes

(continua)

Quant.	IDENT. SITE PROT. VERBAL	JOGO 1	JOGO 2
1	*Dominó*	*Soccer Physics* Imagina um jogo de futebol em que o comando para pular e chutar é um só. Conseguiu? Agora tente jogar Soccer Physics, onde você controla dois jogadores com um único comando. Chame um amigo para enlouquecerem nessa difícil partida. LLivre para todos os públicos	*Os Simpsons - The Ball Of Death* O Homer dos Simpsons decidiu partir para mais uma de suas loucas aventuras, e desta vez muito perigosa. Ande de moto na roda da morte, desafiando os limites da gravidade e pegando todos os itens que aparecem como "objetivo" e "bônus" no início do estágio e evitando os "obstáculos". 10Não recomendado para menores de 10 anos
2	*Damas*	*Stan - Meu Novo Cãozinho* Dê todo o carinho do mundo para o cachorrinho que escolher, cuidando muito bem de sua saúde e alegria. Para isso basta você brincar com ele ou alimentá-lo, desbloqueando novos itens para interagir com o cão. LLivre para todos os públicos	*Strawberry Short Cake 2* Neste jogo de cozinhar você vai preparar um bolo de morango em camadas capaz de deixar qualquer pessoa com água na boca. Na primeira etapa você deverá separar os ingredientes necessários, depois juntá-los na ordem correta para então bater e assar. LLivre para todos os públicos
3	*Xadrez*	*Birdy Fruit* Você já conhece a história: é preciso desviar do obstáculos com o carismático pássaro... Epa! Desta vez não é o famoso Flappy Bird! Conheça a história de Toge, um pássaro muito empenhado em coletar frutos para passar o inverno com um grande estoque. LLivre para todos os públicos	*Billiards* Jogue sinuca em duas modalidades: 8-ball ou Straight Pool, ambos com até 2 jogadores, ou contra o computador. LLivre para todos os públicos

Descrição e classificação dos jogos selecionados pelos estudantes

(conclusão)

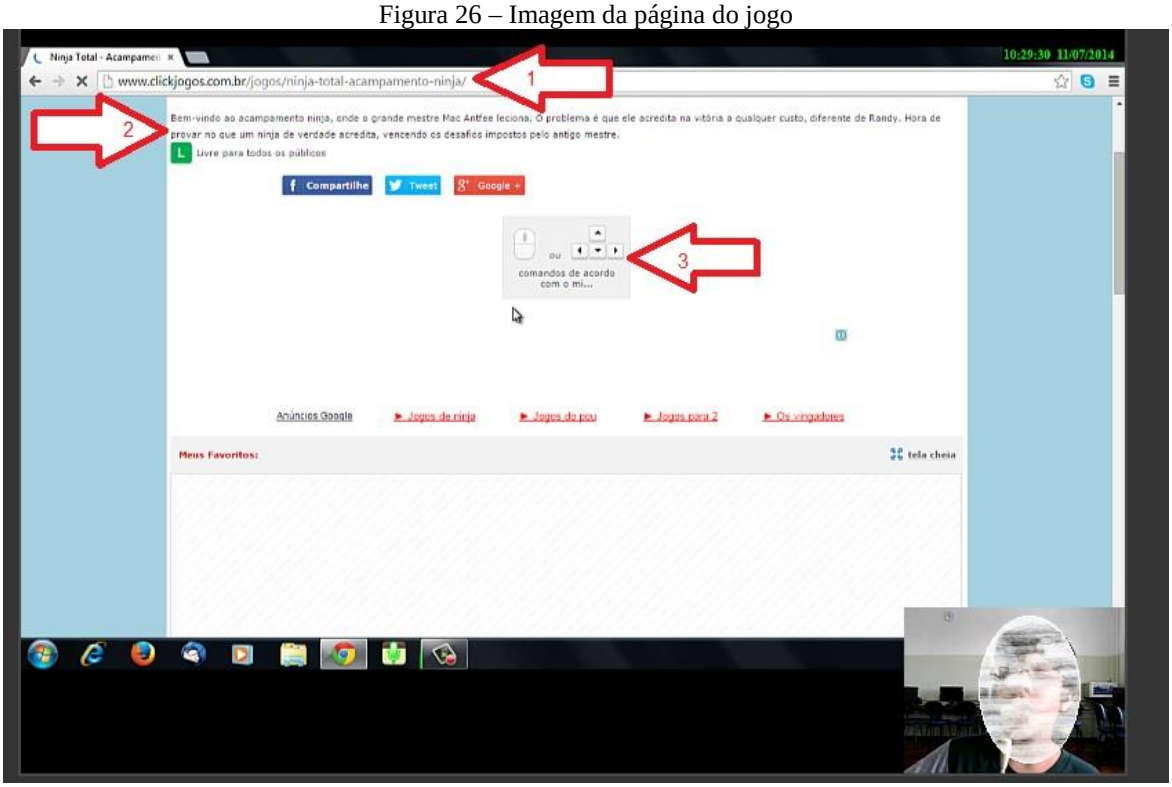
Quant.	IDENT. SITE PROT. VERBAL	JOGO 1	JOGO 2
4	*Trilha*	*Messy Talking Ginger* Depois de uma tarde trabalhando no quintal, o gato Ginger está imundo. Como pode ficar tão sujo tão rápido? Ele precisa de um bom banho e mais um pouco se quiser ficar limpinho para o jantar. Comece removendo os gravetos presos em seu pelo e passe para as pedras. Limpe as feridas e arranhões e só depois comece o banho de verdade, com sabonete e muita água. Agora sim, ele está novinho em folha. LLivre para todos os públicos	*Papa's CupCakeria* A franquia Papa expandiu seus serviços e agora o simpático mascote da série decidiu investir no ramo dos cupcakes - o que, como de praxe, também exigirá muito capricho dos jogadores na hora de seguir os pedidos dos clientes. Asse e decore os deliciosos bolinhos com novos detalhes a cada estação do ano. LLivre para todos os públicos

Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? Estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Somente *Dominó* acessou um jogo com restrição de idade, não recomendado para menores de dez anos de idade. Trata-se do *The Ball Of Death*, no qual o personagem *Homer*, do desenho dos *Simpsons*, anda de moto na roda da morte, desafiando os limites da gravidade.

Na página do jogo, Figura 26 (seta 1), *Xadrez escaneou* a descrição (seta 2) e as informações sobre o que poderia utilizar para jogar (seta3), relatando “eu jogo geralmente usando as setinhas e o *mouse*, só que eu acho melhor usar as setas”.

Figura 26 – Imagem da página do jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Assim, o jogo selecionado por *Xadrez* indicava que ele poderia interagir por meio do *mouse* ou do teclado. Contudo, alguns permitem somente a utilização do teclado; outros, exclusivamente o *mouse*, conforme Quadro 11.

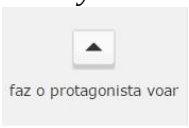
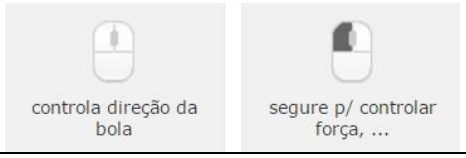
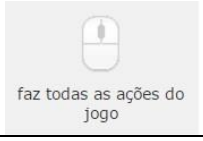
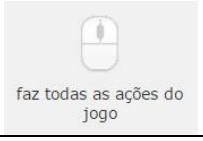
Quadro 11 – Orientações quanto o uso do teclado ou *mouse*

(continua)

Quant.	**IDENT. *SITE* PROT. VERBAL**	**JOGO 1**	**JOGO 2**
1	*Dominó*	*Soccer Physics* pula / chuta W pula / chuta	*Os Simpsons - The Ball Of Death* acelera / freia vira para a esquerda / direita ESPAÇO define a velocidade inicial...
2	*Damas*	*Stan - Meu Novo Cãozinho* faz todas as ações do jogo	*Strawberry Short Cake 2* faz todas as ações do jogo

Orientações quanto o uso do teclado ou *mouse*

(conclusão)

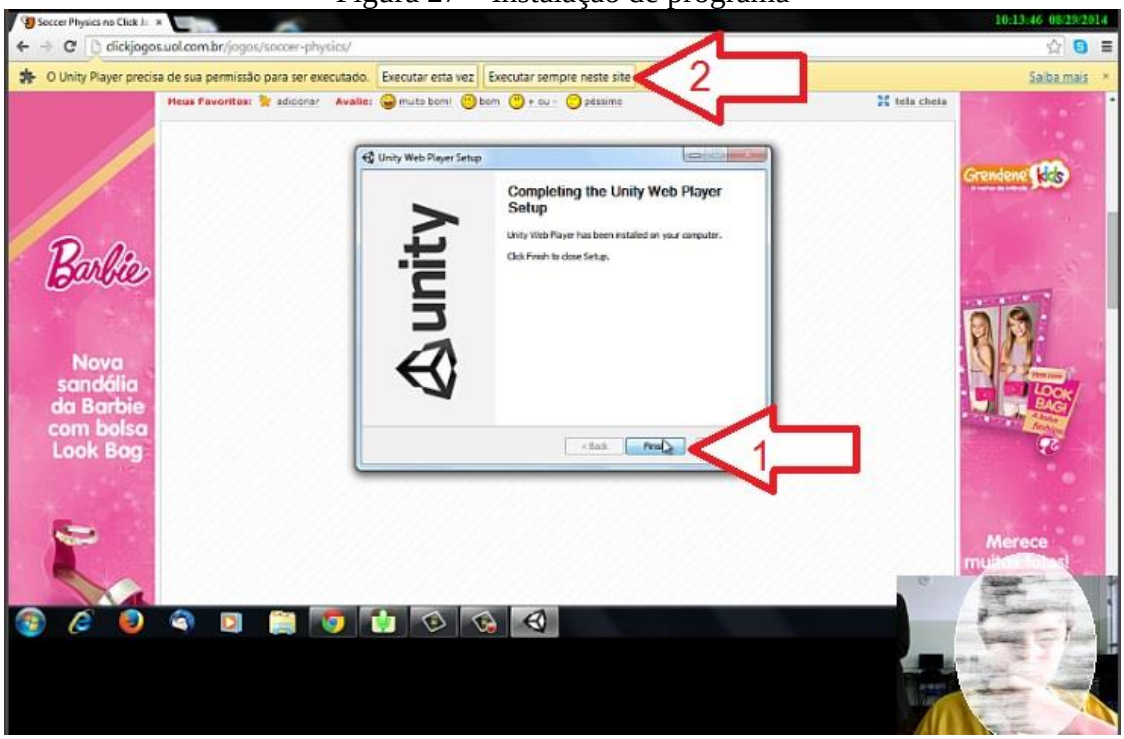
Quant.	IDENT. *SITE* PROT. VERBAL	JOGO 1	JOGO 2
3	*Xadrez*	*Birdy Fruit* 	*Billiards* 
4	*Trilha*	*Messy Talking Ginger* 	*Papa's CupCakeria* 

Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Damas e *Trilha* escolheram jogos em que o uso do *mouse* é suficiente, conforme indicações na tela (por meio dele são feitas todas as ações). Enquanto que os jogos selecionados por *Dominó* e *Xadrez* exigem, além do *mouse*, especialmente, o uso do teclado. Nestes casos, o *mouse* é utilizado para controlar a direção da bola, a força e dar a tacada pelo jogador de *billiard*. Por meio das teclas de setas, são realizados os movimentos de voar do pássaro, que é o protagonista do *Birdy Fruit*; de pular, chutar pelo jogador de futebol do jogo *Soccer Physics*; acelerar, frear, virar para a esquerda ou direita pelo piloto da moto no jogo *Os Simpsons - The Ball Of Death*; por meio da tecla “W” também é possível que o jogador de futebol pule e chute; a tecla de espaço é utilizada para definir a velocidade da moto no início do estágio.

Xadrez alerta que “tem jogos que não dá pra jogar *por causa que* tem que baixar umas coisas”, referindo-se aos que dependem de algum programa específico para serem visualizados. Porém, isso não impediu *Dominó*, pois, diante da tela na qual verbalizou “esse jogo precisa instalar o *Unity*”, solicitou autorização e instalou com facilidade o visualizador necessário para poder jogar, Figura 27. Desse modo, aguardou baixar o arquivo, executou, aceitou os termos de uso e finalizou a instalação do visualizador (seta 1); ainda, autorizou a permissão de execução do *Unity* sempre naquele *site* (seta 2).

Figura 27 – Instalação de programa



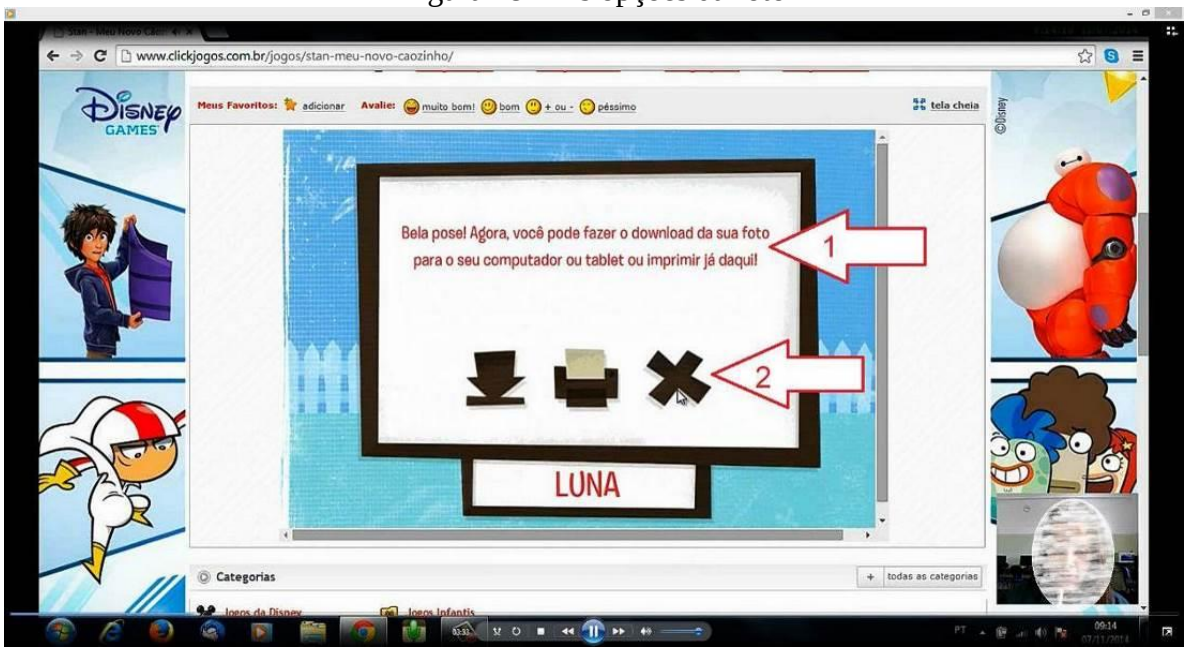
Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Assim, constata-se o letramento (SOARES, 1998, 2002, 2004, 2005) do estudante, que não só sabe ler, tem domínio da leitura, mas faz uso da leitura para superar os obstáculos proporcionados na tela para atingir seu objetivo. Os sujeitos demonstram conhecimento, relacionando os enunciados visuais dos jogos digitais, com ações realizadas também fora dos jogos, quando utilizam outros programas por meio das telas.

Nesse sentido, *Damas*, diante dos enunciados verbais e visuais, Figura 28 (seta 1 e 2), destaca “aqui pede pra... se eu quero imprimir ou salvar” (a foto); opta por clicar sobre o enunciado visual - imagem de um “x” (seta 2), que é lida por ela e corresponde à escolha de nenhuma das opções anteriores, nem salvar ou imprimir a foto.

Os estudantes, no *Click Jogos*, podem eleger jogos parecidos ou que já tinham acessado anteriormente, como também estão abertos para jogar aqueles que nunca tinham tentado. *Trilha*, durante a definição do segundo jogo, ressalta “eu vou jogar um joguinho que eu sempre jogo”, sugerindo que está optando pelo já conhecido. Contudo, adverte que nem sempre é o mesmo jogo, porque o selecionado, “que é o *Papa's CupCakeria*, ele tem vários outros jogos, tem tipo de *hot dog*, tem de fazer *milk shake*, de fazer massa”.

Figura 28 – As opções da foto



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Assim, as escolhas dos estudantes não se encerram ao decidirem por um jogo; pelo contrário, independente do tipo de jogo, a todo o momento, oferece oportunidades de alterar a preferência, pois podem "aparecer várias opções, aí você pode escolher", assegura *Trilha*. Nesse caso, ressalta-se que, ainda que seja o mesmo jogo, a cada acesso os estudantes podem realizar leituras diferentes, trajetórias diversas, de acordo com suas decisões.

Nesta seção, foram listadas as ações e enunciados dos estudantes ao elegerem um jogo no *site*. Em geral, analisa-se que os estudantes, ao optarem por um jogo, utilizam diferentes estratégias de navegação, pelo menos as quatro apontadas por Santaella (2004), ou seja, *escaneiam* a tela para verificar quais os que estão disponíveis; *navegam* pela tela seguindo as pistas por meio das imagens e categorias sobre o tipo de jogo que preferem; *buscam* o jogo que tem em mente, utilizando a ferramenta de busca ou as categorias do *site*, clicando sobre o título ou imagem que correspondem ao nó que o levará até o jogo; e, por fim, *detêm-se* a um jogo, aprofundando as informações por meio das descrição, que indica o que deve ser feito (objetivo do jogo) e o que deve ser utilizado (*mouse* e ou teclado). No próximo tópico, será exposto como os estudantes leem e jogam.

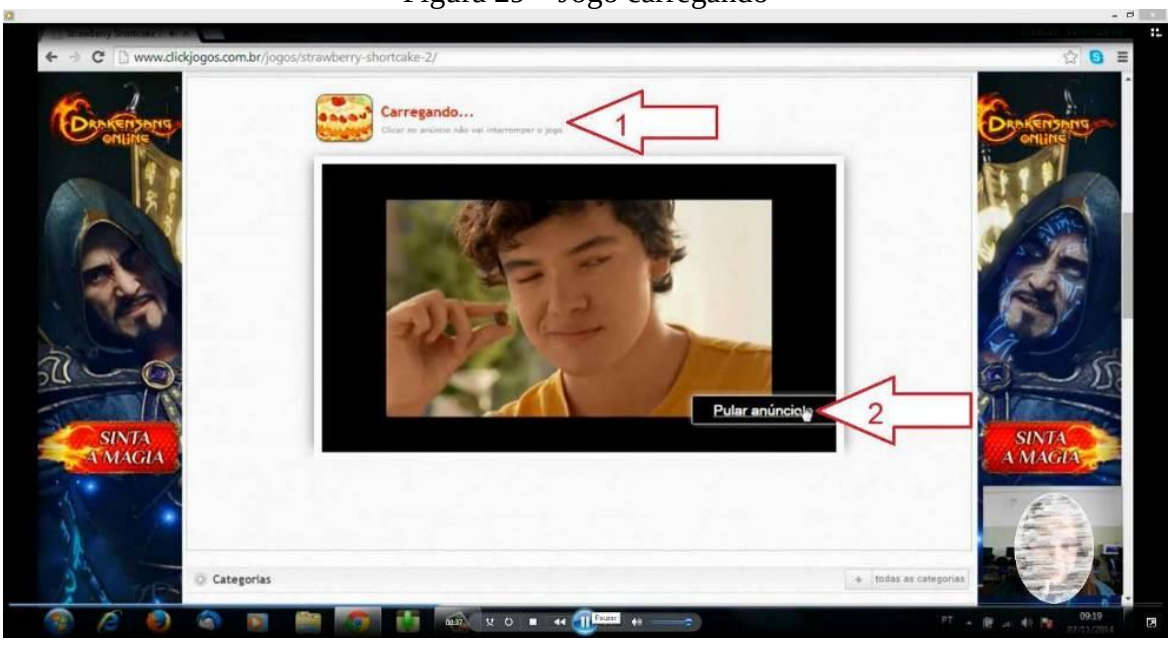
4.3 JOGAR É EXPERIÊNCIA DE LEITURA?

Esta seção expõe e discute se jogar é uma experiência de leitura e organiza-se pelos seguintes subtítulos: “Por enquanto eu só estou esperando o jogo carregar”, “Deixa eu ver como é que eu faço”, “Eu acabei de passar de fase”, “Que nem você faz na vida real, é bem legal!”, são enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.3.1 “Por enquanto eu só estou esperando o jogo carregar”

O jogo não é exibido de imediato na tela, na página com suas informações; o estudante, Figura 29 (seta 1) “tem que esperar [o jogo] carregar [...], às vezes demora, às vezes depende da *Internet* [...], se a *Internet* for muito fraca, aí demora mais pra carregar”, afirma *Xadrez*. Dessa forma, a ação representada pelo enunciado de *Xadrez*, que inicia esta seção, é unânime entre os sujeitos. Ainda, conforme destaca *Trilha*, “antes do jogo, sempre vem uma propaganda”, em formato de vídeo. Assim, além de esperar o jogo carregar, é comum os leitores, diante da propaganda que antecede todos os jogos, aguardarem “dar uns segundos e aí quando aparecer a mensagem ‘Pular anúncio’ (seta 2), dá pra você pular o anúncio, você pula, eu não me interesso muito, eu prefiro o jogo”, enfatiza *Trilha*. *Damas* concorda, pula o anúncio “porque é uma coisa que não me interessa”.

Figura 29 – Jogo carregando



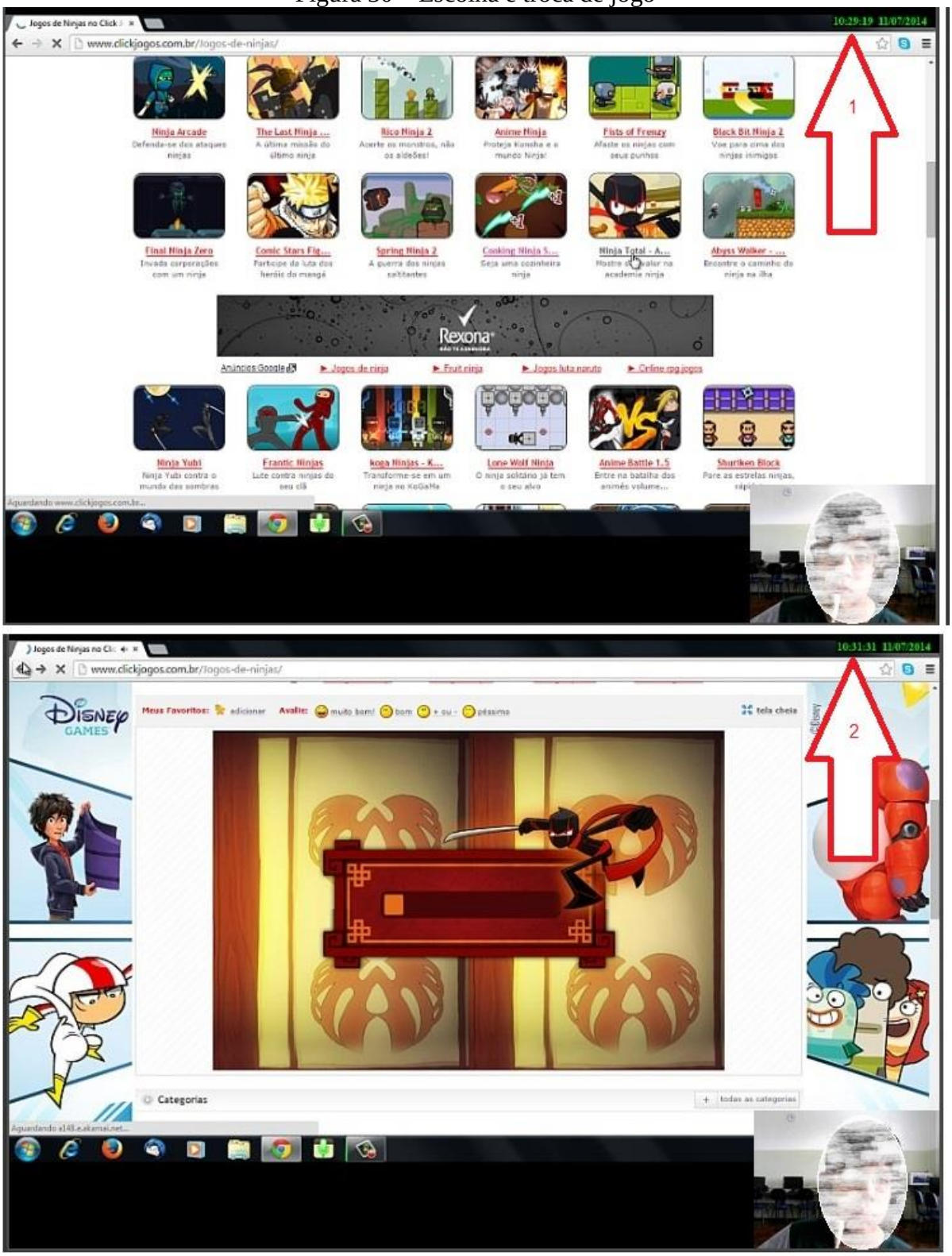
Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Da mesma maneira, *Dominó* e *Xadrez* decidem “agora eu vou pular o anúncio, olhar propaganda perde muito tempo”, clicando sobre o nó “Pular anúncio”. Ressalta-se que o leitor imersivo segue o seu objetivo: jogar, sem perder tempo; por isso, evitaria assistir a vídeos de propagandas que não lhe interessam. A decisão de não assistir ao anúncio é justificada também porque “posso ter já visto a propaganda”, não havendo a necessidade de assistir outra vez, mas, principalmente “porque é melhor jogar o jogo do que ver o anúncio”, enfatiza *Damas*. Contudo, não são somente vídeos de propaganda que aparecem no início dos jogos; há também os vídeos com instruções de como jogar ou que complementam o jogo. Independente do tipo, “sempre que dá pra pular, eu pulo ou se você quiser também dá pra ver o vídeo”, orienta *Trilha*.

Os leitores preferem jogar a assistir os vídeos, seja de anúncio, de instruções ou complemento do jogo; o último “não tem muita coisa, mostra como ela ganhou a loja de Cupcakes” afirma *Trilha*; informações que, como os anúncios e propagandas, não farão a diferença ao jogar. Ao pular o anúncio, o jogo demora mais uns segundos para carregar, enquanto “só fico esperando, olhando pra cima e pra baixo”, verbaliza *Xadrez*, movimentando a página para baixo, por meio da rolagem do *mouse*. Assim “às vezes eu vejo, se tipo, se eu não gostar do jogo [que está carregando], daí eu venho aqui [nas indicações de jogos semelhantes] e eu vejo se tem um jogo mais legal para *mim* jogar”. Nesse caso, além de pular a propaganda “porque [...] irrita e demora”, ressalta *Xadrez*, o leitor, muitas vezes, demonstra impaciência em esperar o jogo carregar.

Diante da “demora” em carregar, *Xadrez* decide: “eu vou então jogar um jogo que carrega rápido”; clicou sobre o botão voltar; *escaneou* a página e clicou sobre o título do jogo *Birdy Fruit*, indicado na categoria Jogos Populares, verbalizando “eu vou jogar esse aqui, que eu nunca joguei, que deve ser mais rápido pra ele ter que carregar”. Ressalta-se que um minuto e doze segundos, tempo entre o clique sobre o título do primeiro jogo escolhido Figura 30 (seta 1) e a decisão de eleger outro jogo (seta 2), é considerado tempo demais para o *leitor imersivo*, demonstrando-se impaciente para esperar o jogo carregar e rápido na decisão de trocar de jogo.

Figura 30 – Escolha e troca de jogo

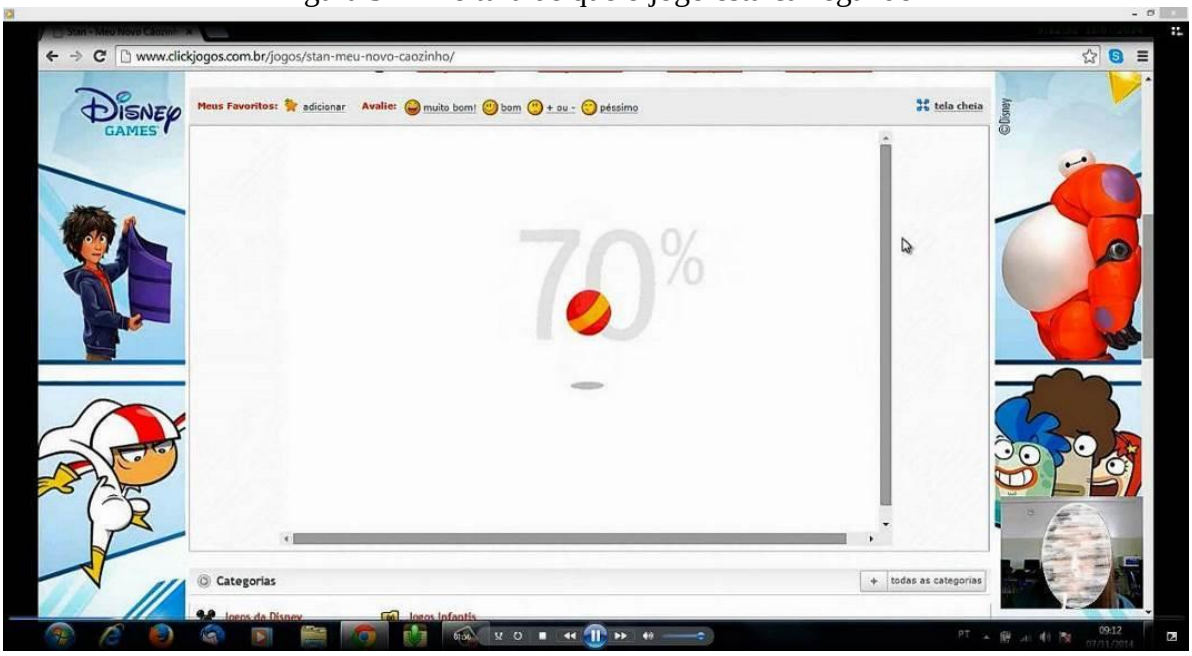


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Durante a navegação *Xadrez* revela que lê no *site* “só as instruções... pra [...] saber jogar”. Os estudantes consideram a leitura das instruções “importante pra saber o que [...] está fazendo e *vê*... como dá pra fazer”, complementa *Damas*. Porém, considera-se que os sujeitos leem além das instruções, porque, desde o momento que acessam o *site* e, especialmente, enquanto jogam, estão, a todo tempo, lendo, pois, para jogar, para fazer suas escolhas, diante do *hipertexto* apresentado no jogo, dependem da leitura que realizam. Neste sentido, a leitura por meio dos jogos digitais *online* ainda precisa “vencer o preconceito de que só estamos lendo quando temos linguagem escrita diante dos nossos olhos. [...] somos também leitores de formas, volumes, direções de linhas, traços, cores etc. Somos ainda leitores de gráficos, imagens, sinais, setas, números, luzes” (SANTAELLA, 2014c, p. 29), leitores de jogos, também por meio das telas.

Dessa forma, verifica-se a leitura, por exemplo, quando *Damas*, no *Stan - Meu Novo Cãozinho*, declara “eu entrei no jogo e agora tá carregando”, aguardando o jogo se completar para poder iniciar sem clicar em outros *hipertextos* do *site*, que ocasionaria a mudança de página e, consequentemente, a interrupção do carregamento do jogo (Figura 31) ou então o acesso à outra página.

Figura 31 – Leitura de que o jogo está carregando



Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Ressalta-se que, por meio do jogo digital *online*, é possível verificar que os estudantes, assim que leem os enunciados verbais, visuais e sonoros, produzidos pelos programadores do jogo e disponibilizados no *site*, assumem uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), pondo-se no texto, responsabilizando-se por suas escolhas, por meio de suas ações no jogo. Portanto, *Trilha*, ao ler o enunciado visual de que o jogo está carregando, decide e verbaliza, "é só esperar carregar e apertar em play" para jogar, clicando sobre o "Play", Figura 32 (seta 1).

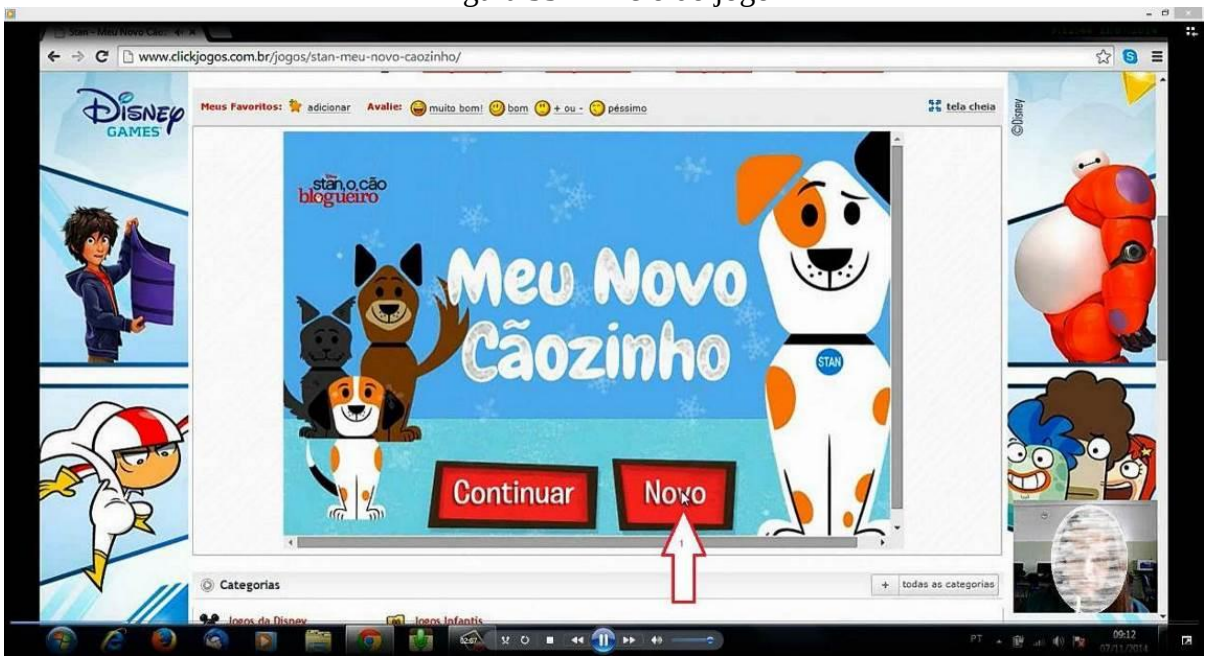
Figura 32 – Jogo carregado

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Da mesma forma, *Damas* ao ler os enunciados verbais e visuais, de que o jogo está carregado, declara "eu vou no [...] novo jogo", decidindo, responsabiliza-se ao clicar sobre o enunciado verbal "Novo", Figura 33 (seta 1).

Desse modo, o leitor, enquanto joga, pode assumir, em vários momentos, uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), pois os *hipertextos* devem ser acionados por eles; mas, antes disso, dependem da responsabilidade nas tomadas de decisões e ações desses sujeitos. Assim, para iniciar os jogos, nem sempre acionam os mesmos *hipertextos*; enquanto *Damas*, no primeiro jogo, clica sobre "*Play*", no segundo, clica em "Novo", que correspondia a esta ação. Ainda, em outros, os enunciados que indicam o início ou a continuidade do jogo podem estar "em inglês, mas é só apertar [...] em '*New Game*"', recomenda *Trilha*.

Figura 33 – Início do jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Ao clicarem nos enunciados verbais, "*Play*, *Novo*, *New Game*", os leitores iniciam o jogo. Nesse momento, a partir das informações presentes na página do jogo, sabem o que tem que fazer e se utilizarão *mouse* e ou teclado, diante dos enunciados verbais, visuais, sonoros, híbridos e suas ligações. Porém, a página não indica explicação detalhada de como fazer, então, está "sempre presente a pergunta: 'dará certo'?" (HUIZINGA, 2000, p. 38); isso só é desvendado pelos leitores ao se lançarem ao jogo, que tem como características a tensão e a incerteza, enquanto interagem, conforme enunciado verbalizado por *Damas*, título da próxima seção.

4.3.2 "Deixa eu ver como é que eu faço"

O jogo inicia, e os leitores não sabem exatamente como vão agir, como vão jogar; têm informações apenas sobre o que devem fazer e utilizar, *mouse* e ou teclado, para atingir o seu objetivo. Desse modo, para fazer gols, *Dominó* precisaria tirar proveito de teclas específicas; estas também foram empregadas para alcançar o propósito do outro jogo: andar de moto no globo da morte, pegar bônus e desviar dos obstáculos. Para preparar o bolo de morango, *Damas* usou apenas o *mouse* para separar os ingredientes necessários, juntá-los na ordem correta para então bater e assar. No outro, valeu-se, exclusivamente, do *mouse* para cuidar, brincar e alimentar o cachorro.

Da mesma forma, o *mouse* foi usado nos jogos eleitos por *Trilha*, para limpar as feridas e os arranhões e, em seguida, dar banho no gato, assim como para preparar *cupcakes* solicitados pelos clientes.

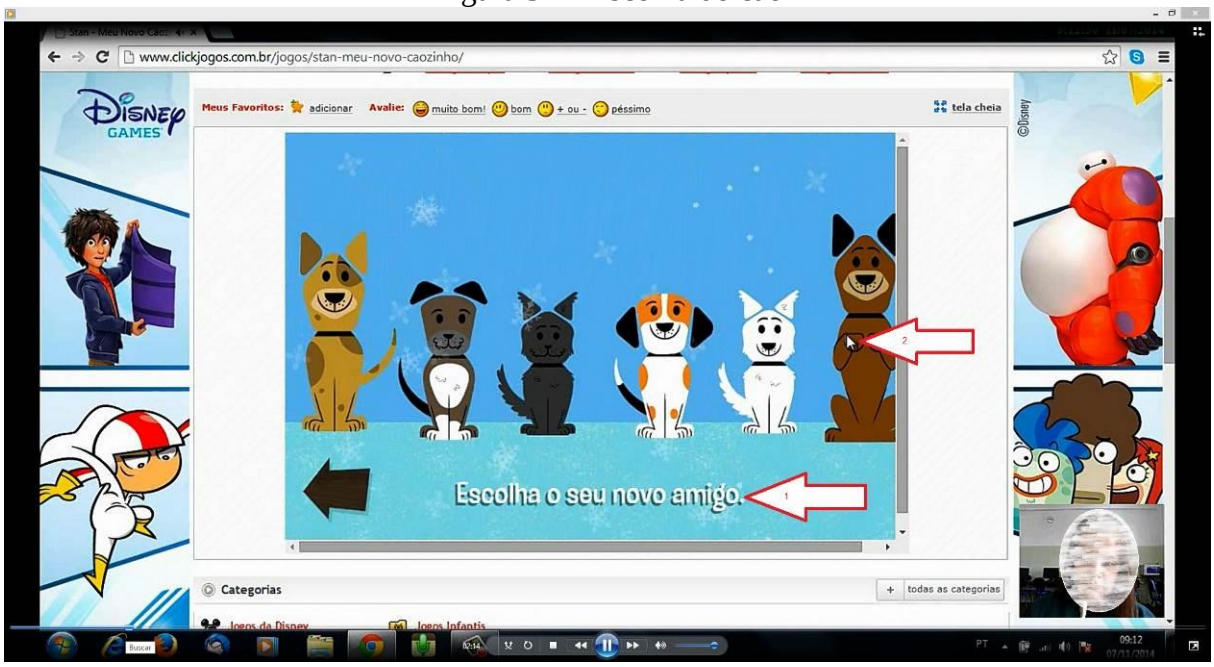
Xadrez escolheu um jogo que deveria utilizar o teclado para desviar os obstáculos e coletar frutos e outro, o *mouse*, para "derrubar todas as bolas", acertando as bolas de bilhar nos locais específicos. E como atingiriam os objetivos dos jogos? Esses são os desafios que não são revelados aos leitores na descrição dos jogos, são decifrados por eles enquanto jogam; os estudantes sabem o que têm que fazer e o que devem utilizar, mas não sabem, antes de jogar, como vão fazer. Essa descoberta ocorre somente quando se lançam ao jogo, por meio da exploração, da investigação, das tentativas, uma vez que as "regras não precisam estar explícitas de início; elas podem ser homeopaticamente inseridas ao longo da experiência de jogar" (SANTAELLA, 2009, p. 57).

Para isso, os leitores assumem a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) ao recorrerem à leitura dos diferentes enunciados, verbais, visuais, sonoros e híbridos e suas ligações, exibidos na tela e, diante deles, se interrogarem e lhes atribuírem sentido. Assim, essa pode ocorrer em vários momentos: no início, quando os leitores responsabilizam-se pela escolha específica de um jogo e decidem jogar, marcado pelo clicar sobre o *hipertexto* (*Play*, *Novo*, *New Game*); durante o jogo, enquanto, diante das opções apresentadas na tela, pensam e decidem por um caminho que percorrem; no fim, quando resolvem jogar novamente, escolher outro jogo ou encerrar. Portanto, "o leitor em tela é mais 'ativo' que o leitor em papel: ler em tela é, antes mesmo de interpretar, enviar um comando a um computador para que projete esta ou aquela realização parcial do texto sobre uma pequena superfície luminosa" (LÉVY, 1996, p. 40).

Dessa forma, *Damas*, Figura 34, logo no início, quando diante do enunciado verbal "Escolha o seu novo amigo" (seta1), exibido na tela, clicou sobre o enunciado visual (seta 2), a imagem do cão selecionado por ela, verbalizando "eu estou escolhendo um cãozinho"; diante das seis opções de cães, decide e assume a sua escolha por um deles.

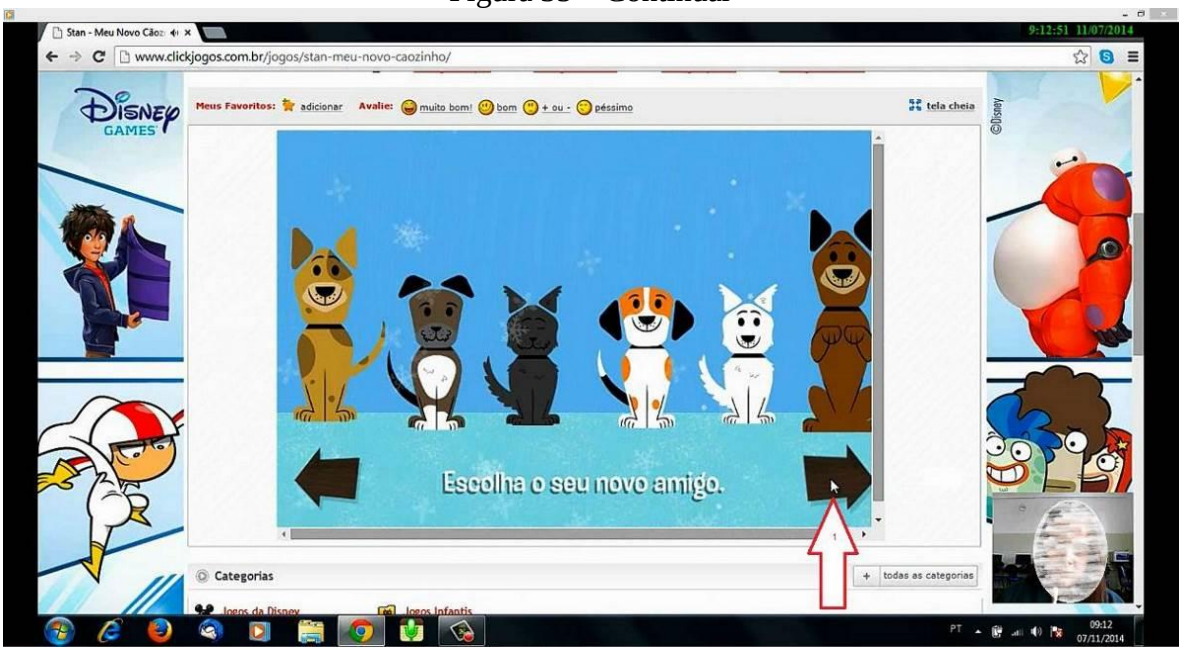
A *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) também ocorre quando *Damas* avança, verbalizando "agora eu vou no continuar", Figura 35, ao ler e clicar sobre o enunciado visual, a imagem da seta para a direita (seta 1), que a levará para outra página do jogo. Neste caso, ela assume que deseja avançar no jogo, ao invés de trocar de cão ou retornar a página anterior.

Figura 34 – Escolha do cão



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Figura 35 – Continuar



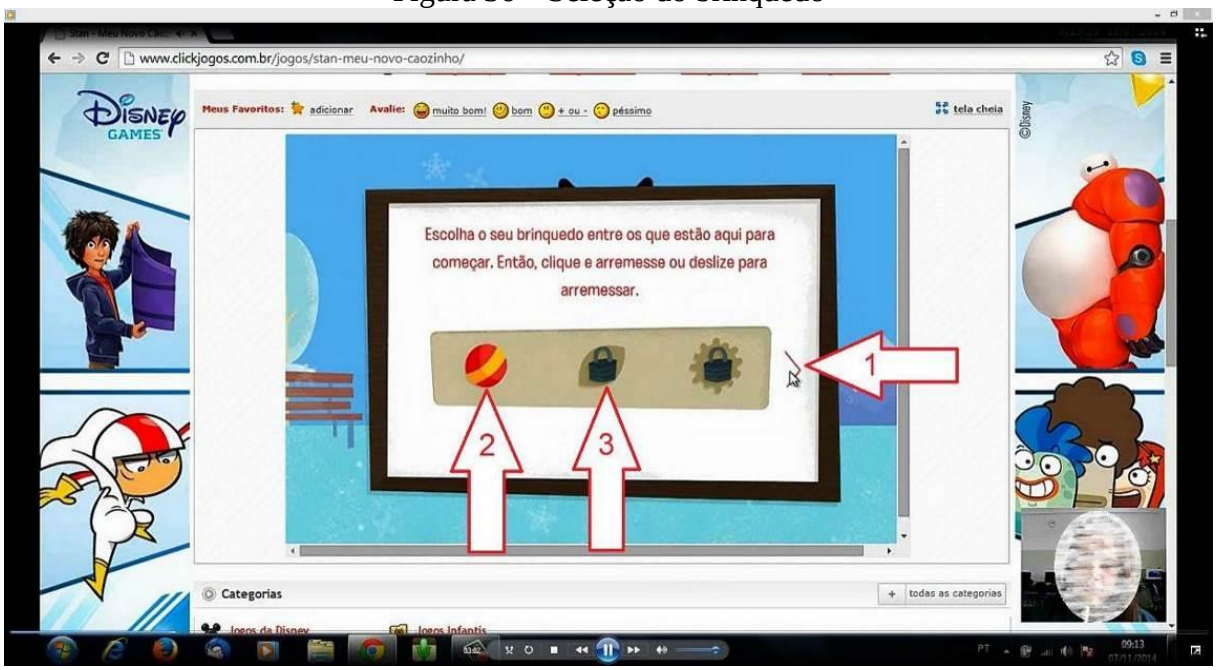
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Ainda, há jogos em que os leitores, depois de clicarem em *hipertextos* da sua escolha, passam a vez para o computador, possibilitando a alternância, conforme destaca *Xadrez:* "quando o mouse que *tá* mexendo sou eu que *to* jogando, quando o taco tá se mexendo junto com meu mouse sou eu que *to* jogando, senão é o computador".

Por outro lado, há situações no jogo que não favorecem a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) por parte dos leitores, porque a sua decisão e ação ocorrem mecanicamente, não possibilitando a reflexão nem penetrando na unidade interna de sentido do leitor, por meio de uma *interação reativa* (PRIMO, 2003a, 2003b), ou seja, o interagente não tem alternativa a não ser clicar sobre determinado *hipertexto*. Assim, por "mais que se defenda que o chamado 'usuário' pode clicar e navegar por onde e quando quiser, na maioria dos ambientes informáticos o interagente só pode agir dentro dos rígidos limites permitidos pela programação" (PRIMO; CASSOL, 1999, p. 78).

Evidencia-se essa situação quando *Damas*, diante dos enunciados, verbais e visuais, que "explica o que eu tenho que fazer", Figura 36, clica sobre o enunciado visual (seta 1), para verificar as outras opções de brinquedos disponíveis. No entanto, dentre as quatro opções de brinquedos exibidas, a única possível de ser selecionada é a bola (seta 2); as outras opções não estão totalmente reveladas, há a imagem de um cadeado sobre elas (seta 3), o que significa, e é lido por *Damas,* como brinquedo não disponível, que não pode ser selecionado.

Figura 36 – Seleção do brinquedo

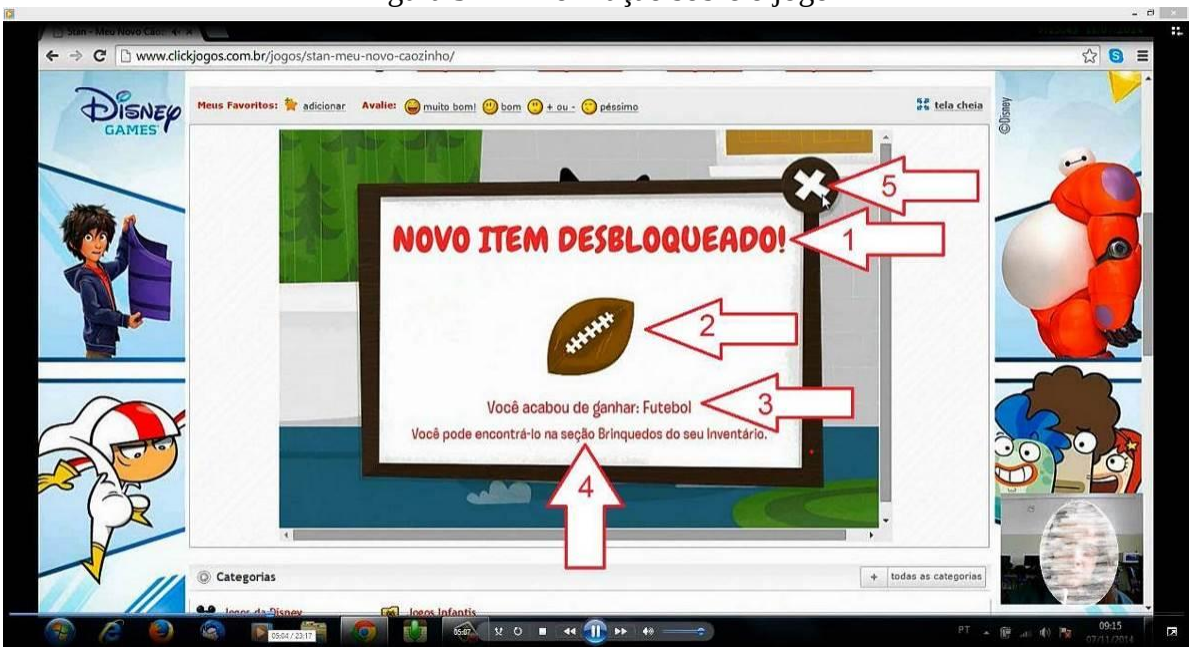


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Um dos objetivos do jogo indicado por *Damas* era liberar novos itens para brincar com o cachorro. Inicialmente, ele limita as ações dos leitores, determinando o *hipertexto* que deve ser acionado.

A medida que joga, conforme enunciados visuais e verbais exibidos na tela, Figura 37 (seta 1, 2 e 3), um "novo item foi desbloqueado, bola de futebol", verbaliza *Damas*, liberando outros enunciados visuais que vão se somar aos *hipertextos* já disponíveis, compondo as opções do jogo e que podem ser escolhidos pelos leitores.

Figura 37 – Informação sobre o jogo

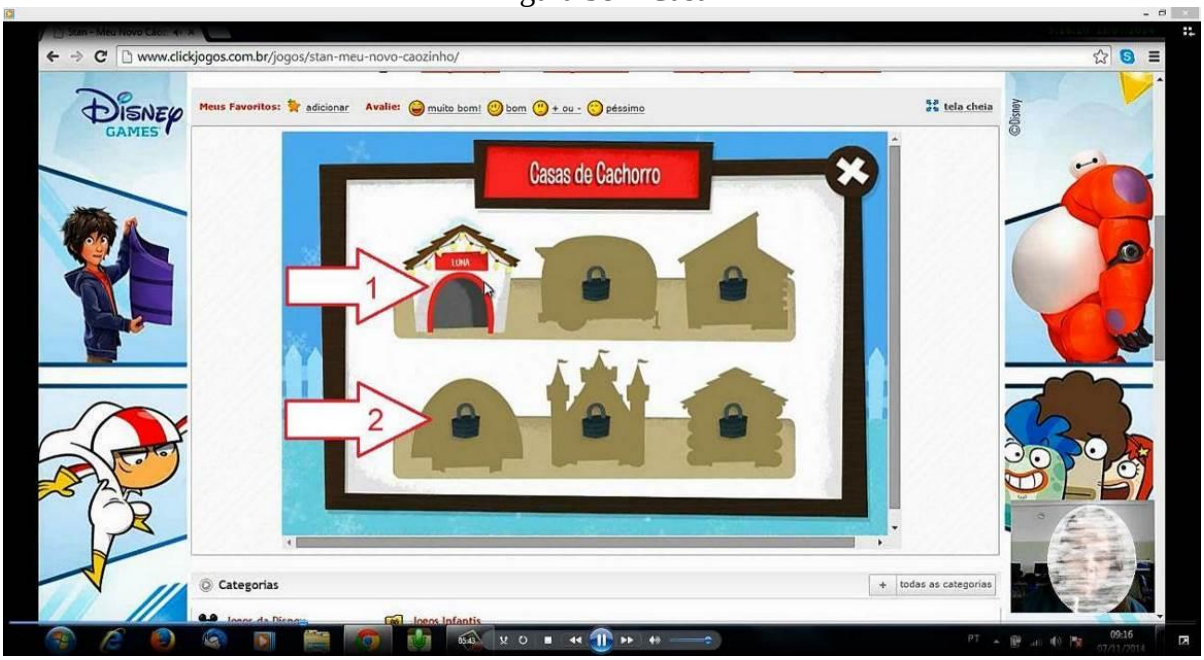


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Logo, "o hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, sua estrutura e seu sentido" (SOARES, 2002, p. 154). A tela exibia a informação de que o novo item desbloqueado, a bola, poderia ser encontrado "na seção Brinquedos" (seta 4). Dessa forma, se *Damas* acessasse novamente a tela, a partir do clique sobre a imagem da bola disponível na tela principal do jogo, teria à sua disposição mais um brinquedo, a bola de futebol americano. Assim, o jogo vai disponibilizando, à medida que os leitores jogam, novas opções para a interação. *Damas*, após conferir essas informações, clica sobre o enunciado visual, imagem x (seta 5), que fecha a mensagem, retornando à tela do jogo.

Damas também encontra limitações nas opções para escolha da casa do cachorro, Figura 38, caracterizando *interação reativa*, pois o leitor é obrigado a selecionar uma opção (seta 1). As outras não estavam liberadas (seta 2), e igualmente apresentavam a imagem de um cadeado.

Figura 38 – Casa



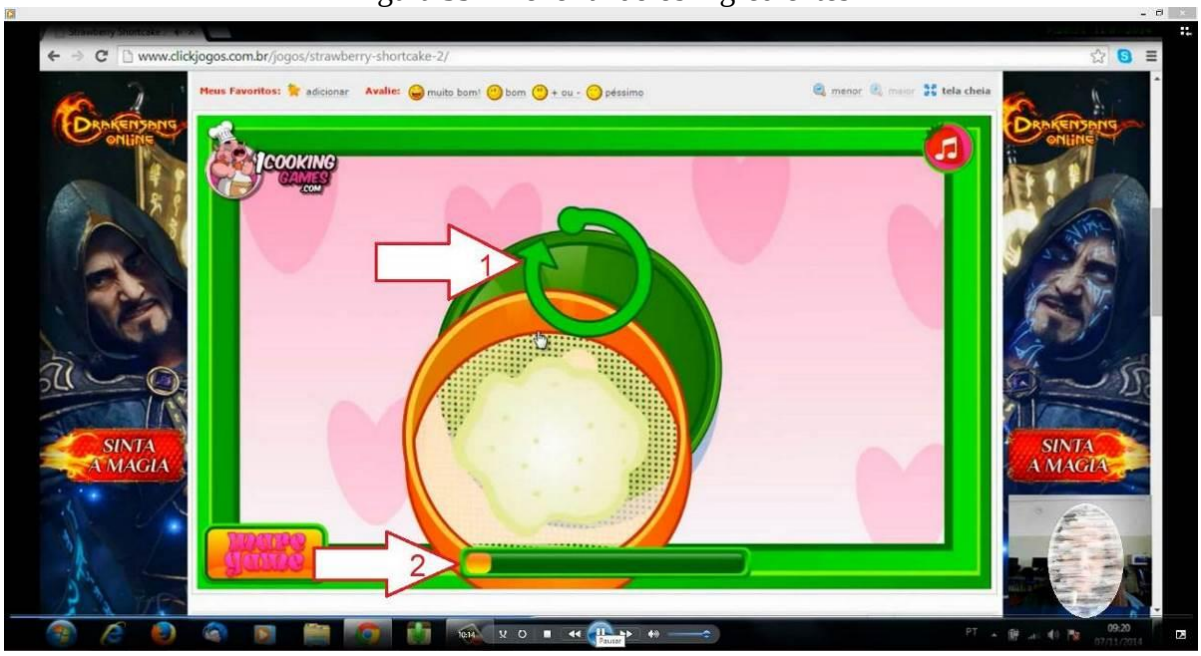
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Por vezes, em algumas partes do jogo, não é suficiente apenas clicar sobre os *hipertextos*. É necessário manter pressionado o botão esquerdo do *mouse* enquanto o movimenta. *Damas*, Figura 39, para peneirar os ingredientes do bolo, teve que manter pressionado o botão esquerdo, enquanto movimentava o *mouse* de forma circular, da direita para a esquerda, (seta 1). Enquanto realizava esse movimento, o gráfico foi sendo preenchido (seta 2).

O jogo digital *online* pode limitar a possibilidade dos leitores assumirem a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), quando promovem apenas a *interação reativa* (PRIMO, 2003a, 2003b), balizando as possibilidades de escolhas, responsabilidades e ações do leitor, pois disponibilizam apenas uma opção de *hipertexto* que pode ser selecionada e a indicação de determinado movimento a ser realizado com o *mouse* pressionado.

Portanto, mesmo que o jogo fosse acessado por outro estudante, as opções de *hipertextos* disponíveis, a alternativa e as ações seriam as mesmas. Independente do leitor, este se depara com a reserva do *potencial* (LÉVY, 1996), exibido por meio da tela, que possibilita apenas a *interação reativa*, porque "os caminhos e movimentos possíveis estão pré-definidos e não abrem espaço para o interagente visitante incluir seus próprios textos e imagens nem tampouco discutir a criação com os responsáveis" (PRIMO, 2003b, p. 9).

Figura 39 – Peneirando os ingredientes

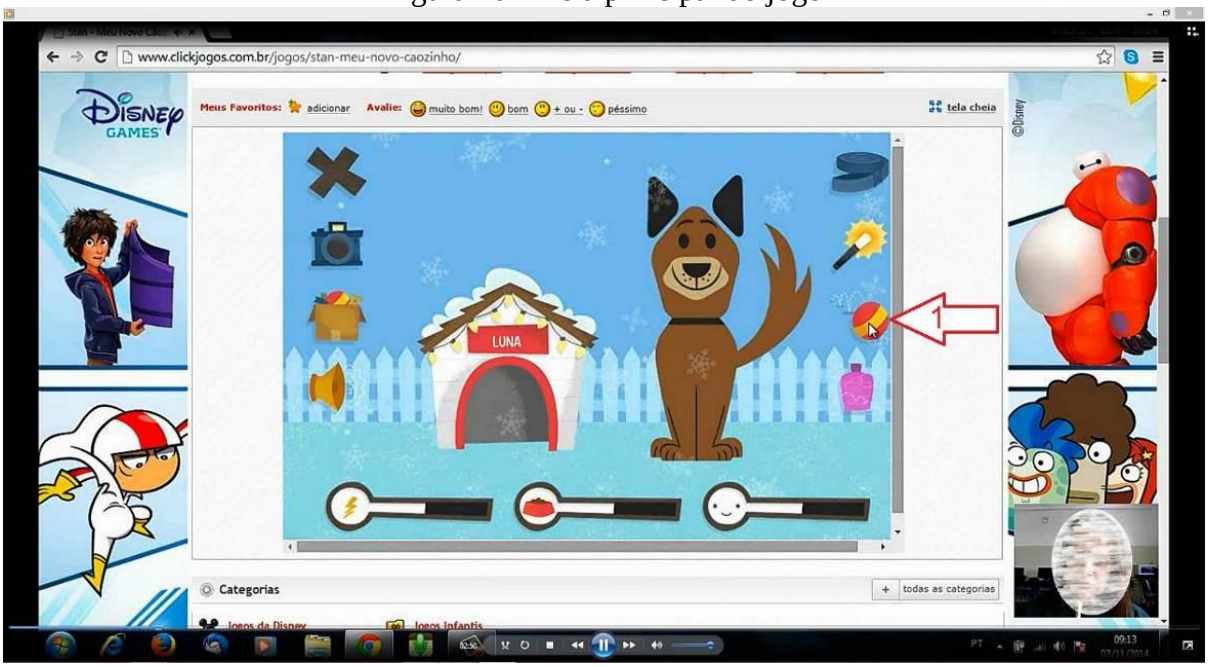


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Contudo, em outras partes do jogo, apesar de não ser possível a inclusão de textos e imagens, ou discutir a criação com os responsáveis, as limitações impostas ao leitores não são tão rígidas. Apesar de a interação ser *reativa*, não há uma determinação, direcionamento, para qual *hipertexto* deva ser acionado. A Figura 40 ilustra que *Damas* tem outras opções, além da declarada por ela "posso jogar bola", ao clicar sobre o enunciado visual, a imagem de uma bola (seta 1).

Damas poderia ter clicado nas opções acima e abaixo das que elegeu, porque não está determinada ordem a seguir. Deste modo, ao jogar, dentro dos limites da programação, é conferido aos leitores liberdade para jogar e ler conforme suas preferências. Outro estudante, ao acessar esse mesmo jogo, pode tomar diferentes decisões, clicando em outros nós, fazendo uma trajetória de leitura e jogo distinta. Portanto, cada leitor "pode escolher os trajetos que melhor lhe convier, fazendo um percurso particular cuja sequência é diferente daquela que outros internautas conectados ao mesmo tempo estão seguindo" (PRIMO, 2003a, p. 187).

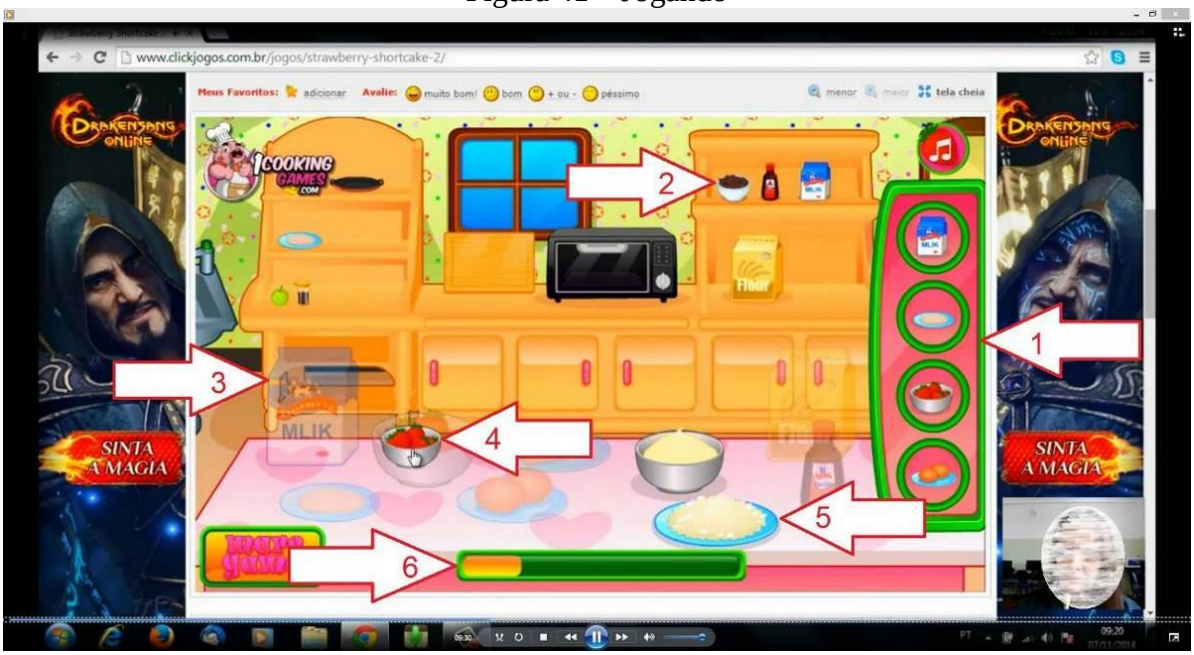
Figura 40 – Tela principal do jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Dessa forma, a *interação reativa*, imposta pelas determinações de *hipertextos* possíveis de serem clicados, é amenizada quando os jogos oferecem aos leitores mais opções de enunciados que podem ser acionados, tal como ilustra a Figura 41.

Figura 41 – Jogando

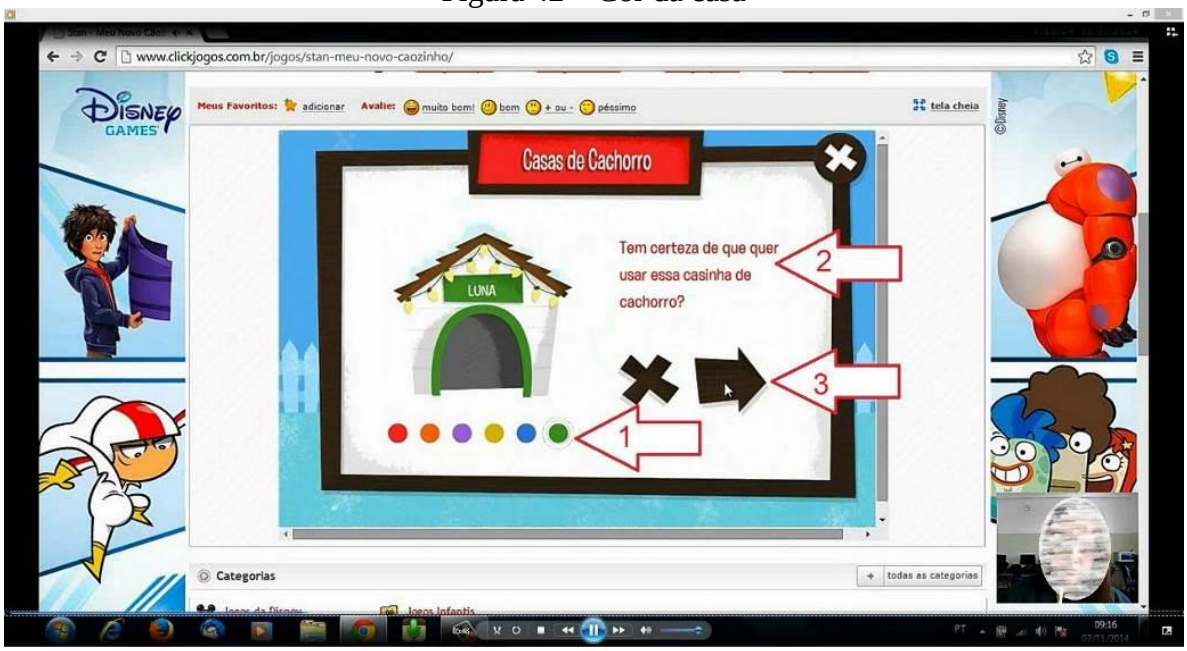


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Damas declara “eu tenho que pegar a panela, os ingredientes todos que faltam”, necessários para a receita (seta 1). Afirma, “eu procuro [...] nos armários (seta 2), onde eles estiverem, para concluir todos os ingredientes”, clicando e mantendo o botão do *mouse* pressionado sobre o ingrediente selecionado, enquanto o arrasta e solta sobre a imagem da sombra (seta 3), correspondente ao ingrediente da mesa (seta 4). Depois, o ingrediente que estava no formato de sombra aparece no seu formato normal (seta 5). Além disso, uma espécie de gráfico (seta 6), na horizontal, indica e avança a cada ingrediente colocado sobre a mesa.

Verifica-se a predominância de uma *interação reativa*, pois os jogos não mudam, independente do estudante, *interagente* (PRIMO, 2003a, 2003b), que o acesse. O jogo disponibiliza vários ingredientes, mas não indica a ordem em que devem ser retirados dos armários e colocados sobre a mesa; todos os *interagentes* que o acessarem vão encontrar os mesmos elementos e indicações de espaços sobre mesa. Dessa forma, pode ser que determinado estudante decida colocar primeiro todos os ingredientes líquidos sobre a mesa, e o outro inicie com os sólidos; no final, independente de suas escolhas, deverão colocar todos os ingredientes sobre a mesa. Ainda, *Damas*, Figura 42, diante das várias alternativas de cores para a casa do cachorro, modificou a cor, que era vermelha, para azul; depois, selecionou a verde (seta 1). Respondendo ao questionamento exibido na tela, “Tem certeza de que quer usar essa casinha de cachorro?” (seta 2), clicou sobre o enunciado visual (seta 3) que possibilitava que avançasse.

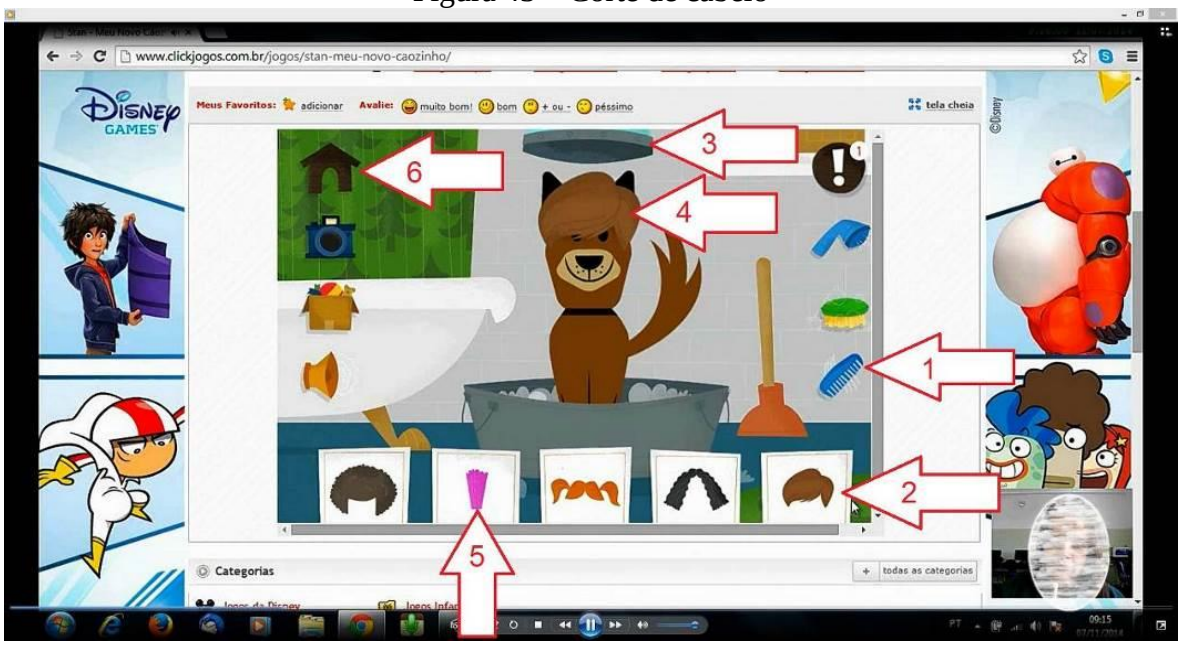
Figura 42 – Cor da casa



Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

A Figura 43 sinaliza que a *interação reativa* é amenizada quando *Damas* decide "agora eu penteio ele [o cachorro]", clicando sobre o enunciado visual, a imagem do pente (seta 1), porque várias opções de penteado são exibidas (seta 2). Ao posicionar o cursor do *mouse* sobre os penteados, sem clicar, estes aparecem no cachorro, embaixo de um secador (seta 3). *Damas* testa vários penteados no cachorro (seta 4), relata que busca um "um penteado diferente" e decide deixá-lo com o estilo moicano cor de rosa (seta 5). Em seguida, ao clicar sobre a imagem da casa (seta 6), retornando à tela principal, afirma: "no jogo é isso que dá pra fazer".

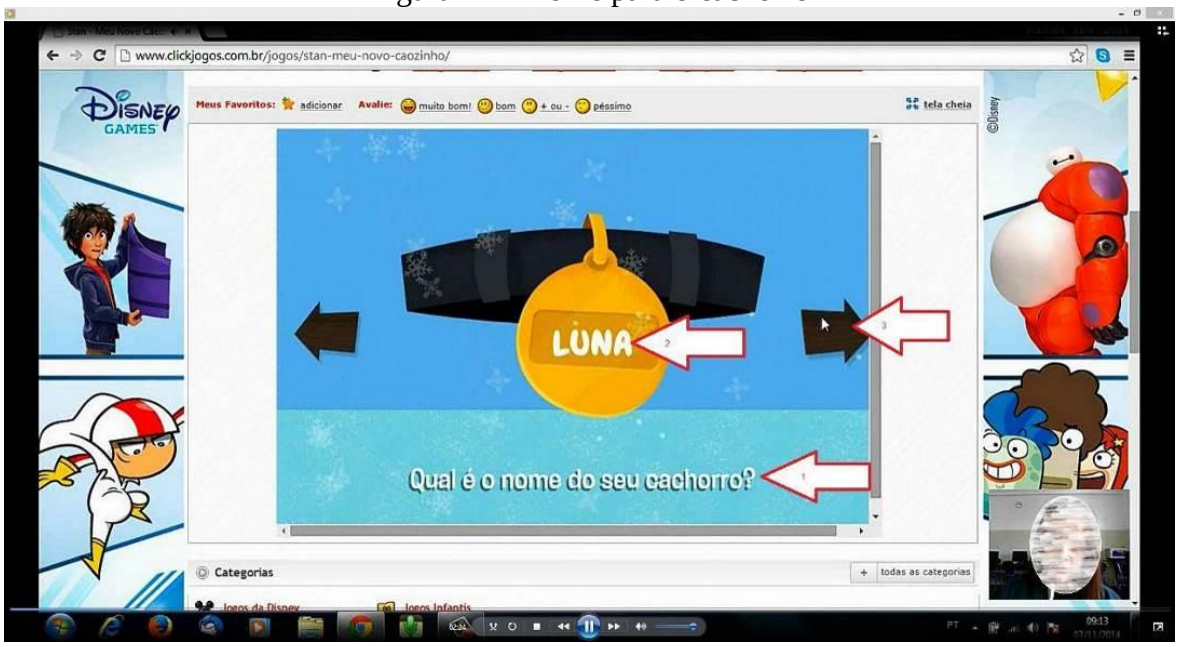
Figura 43 – Corte de cabelo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

O limite da *interação reativa* é "ultrapassado quando o internauta pode escrever e/ou alterar o que acaba de ler. Com essa possibilidade, abre-se caminho para um debate, uma interação mútua entre diferentes autores de um mesmo texto em construção coletiva" (PRIMO, 2003a, p. 141). Assim, alguns jogos não ultrapassam os limites da *interação reativa*, porque o leitor não pode alterá-lo, mas procuram amenizar; *Damas*, diante do enunciado verbal escrito "Qual é o nome do seu cachorro?", Figura 44 (seta 1), verbaliza "vou dar um nome pro cão", enquanto digita a palavra "Luna" (seta 2); em seguida, lê e clica sobre o enunciado visual, imagem da seta para a direita (seta 3) para avançar.

Figura 44 – Nome para o cachorro

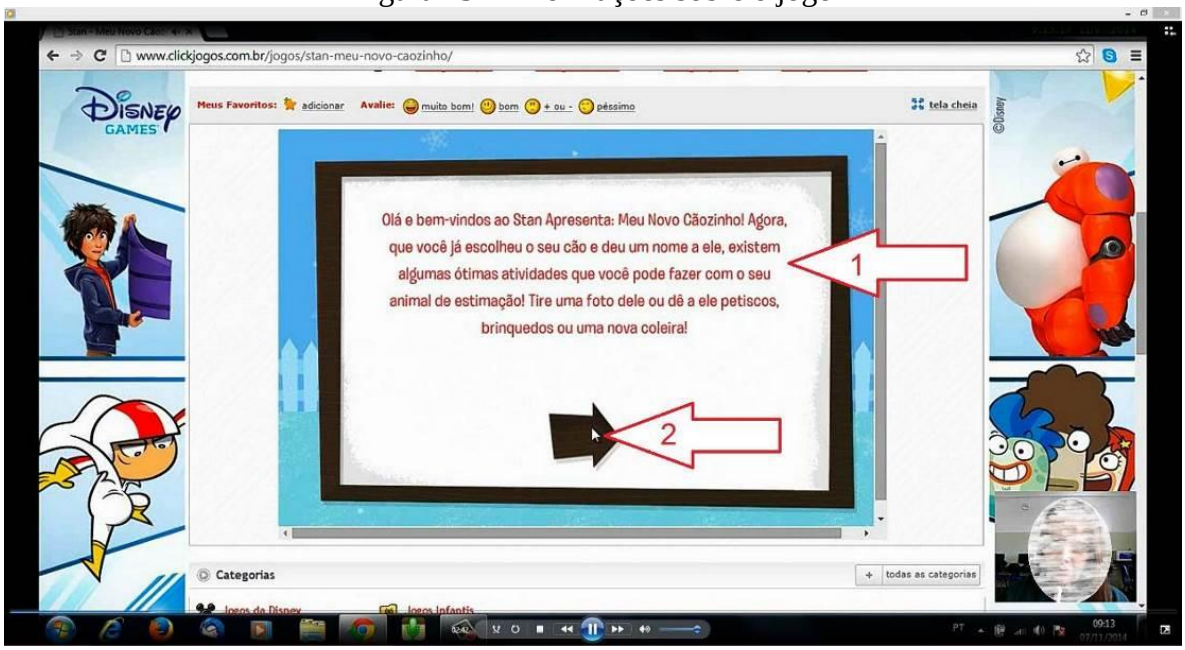


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os leitores podem assumir a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante dos enunciados verbais, visuais, sonoros, híbridos, e suas ligações por meio dos *hipertextos*, que compões os jogos digitais, tanto utilizando o *mouse* quanto o teclado. Porém, ressalta-se que a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) dos leitores diante dos enunciados do jogo não ocorre exclusivamente quando eles arrastam, posicionam o cursor do *mouse* e clicam sobre o *hipertexto* ou quando arrastam o mouse, mantendo-o pressionado; tampouco, quando digitam ou conforme verbaliza *Xadrez*, "eu jogo geralmente usando as setinhas e o *mouse*, só que eu acho melhor usar as setas". A *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) ocorre quando os leitores, diante da leitura na tela, e, sobretudo, dos jogos, agem sobre o texto, interrogando-se e responsabilizando-se por suas escolhas e decisões, atribuindo-lhe sentido; quando interpela e compromete o leitor, "o coloca em questão, [...] afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir além de si mesmo, para tornar-se outro" (LARROSA, 2001, p.101).

Há a predominância de enunciados visuais, sobretudo, em movimento; e quando os leitores se deparam com as telas dos jogos com mais enunciados verbais do que os visuais, algumas vezes, não leem as informações. Evidencia-se, Figura 45, que embora *Damas* verbalize "apareceu a mensagem e o que eu posso fazer com ele [cachorro]", (seta 1), prefere não ler e decide prosseguir com o jogo, "agora eu clico em continuar", clicando sobre o enunciado visual, imagem da seta para a direita (seta 2).

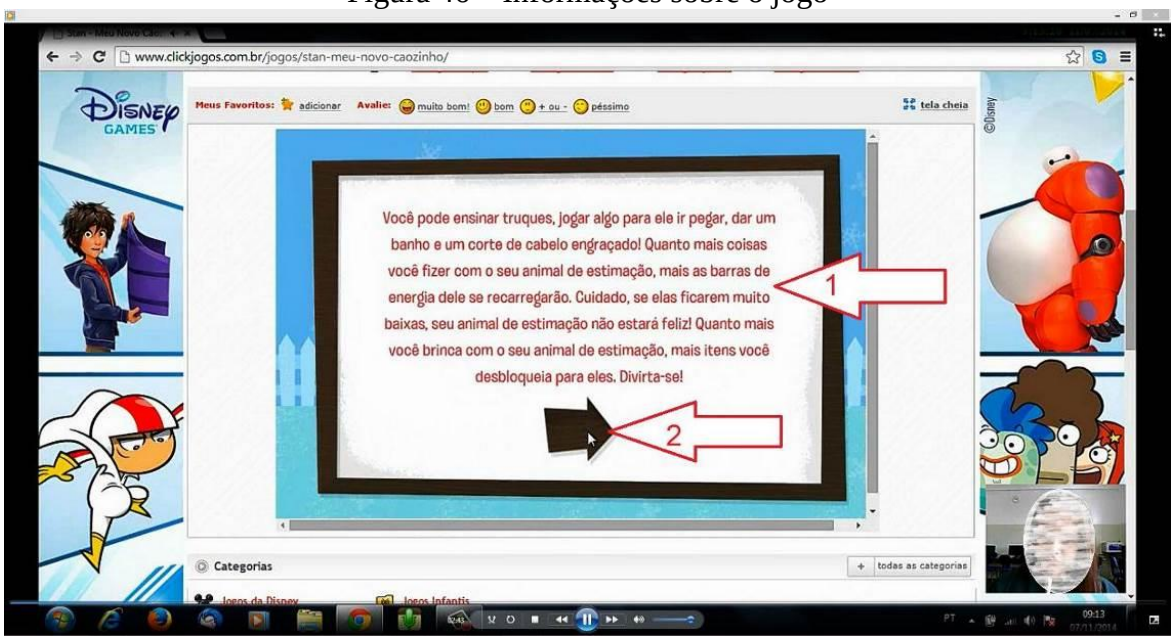
Figura 45 – Informações sobre o jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Em seguida, apesar de *Damas* saber de que se tratavam de informações sobre o jogo Figura 46 (seta 1), estas, novamente, não foram lidas, pois decide avançar (seta 2), "agora eu clico em continuar", clicando sobre a imagem da seta para a direita (seta 1).

Figura 46 – Informações sobre o jogo



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

É possível afirmar que *Damas* não leu, porque um segundo, tempo em que as duas telas, Figura 45 e 46, foram visualizadas, não é tempo suficiente para ler todas as informações veiculadas nos enunciados verbais escritos. Dessa forma, embora os estudantes declarassem a importância da leitura das instruções, muitas vezes ignoram as informações sobre o jogo, sobretudo aquelas postas na tela pelos enunciados verbais escritos. Assim, *Damas* assume, "eu li, passei os olhos nas informações do que eu precisava pra saber, pra brincar com o cachorrinho, que tem como é que brinca, pra dar banho nele, que tem como é que da banho".

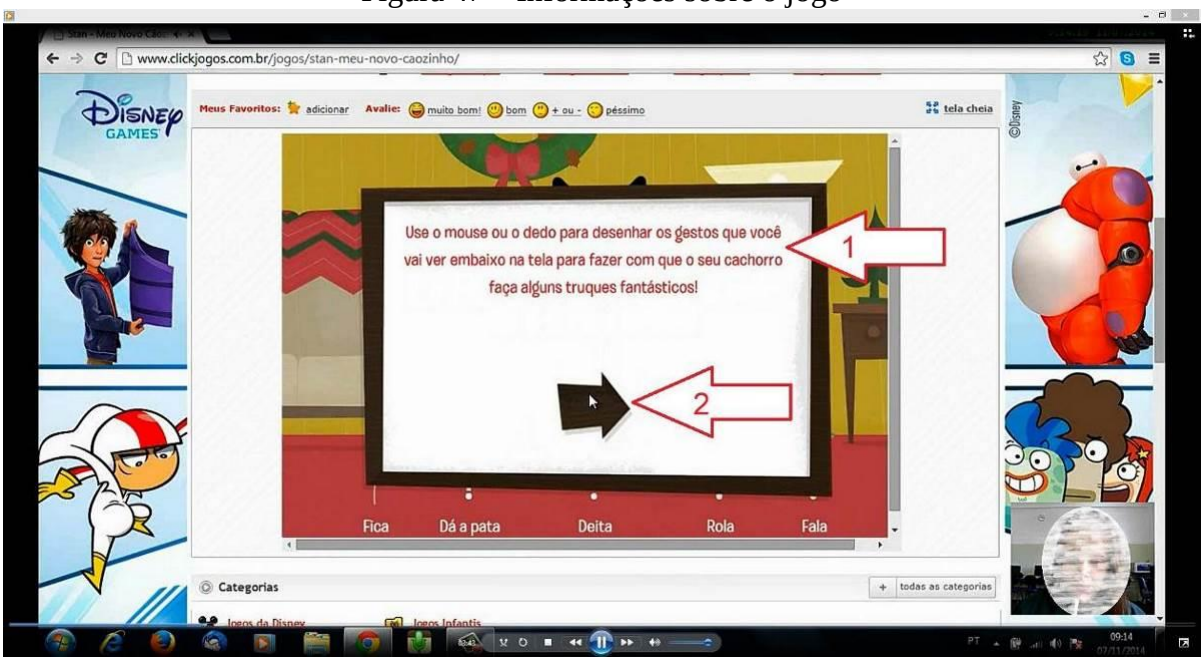
Porém, apesar de não ter lido, assumido que apenas tinha passado os olhos nas informações sobre o jogo digital e tenha sido "a primeira vez" que o acessou, *Damas* não demonstrou dificuldades ao jogar. A facilidade em jogar, mesmo não lendo integralmente as orientações veiculadas na tela, sobretudo por meio de enunciados verbais escritos, pode ser atribuída ao fato de que alguns jogos digitais são semelhantes aos que foram jogados anteriormente, em outras ocasiões; também apresentam indicações, por meio de setas, além das palavras, que facilitam a compreensão do que os jogadores devem fazer.

Ainda, conforme declara *Damas*, "eu acho que eu nunca tinha jogado esse jogo", mas, não demonstrou dificuldade, porque "tenho um jogo parecido no meu celular". Verifica-se, neste caso, que o leitor *imersivo* pode ser também leitor *ubíquo*, quando lê e joga, por meio da tela do seu celular, em qualquer lugar, onde estiver. Além disso, o leitor, ao jogar, vai construindo seu repertório de estratégias de leitura que podem ser acionadas em outros momentos, adotando características do *leitor imersivo previdente* (SANTAELLA, 2004), que, por estar familiarizado com o ambiente, a partir da memória de longa duração, deduz, prevê, experimenta, faz combinações e antecipa as consequências.

Portanto, sobre as informações, *Trilha* considera que "é melhor ler, principalmente, se é a primeira vez que você joga, porque [a informação] te ensina a jogar". Embora reconheçam ao afirmar quando "eu leio as regras do jogo [...] eu consigo jogar mais facilmente", recordam-se que jogaram, em outros momentos, algo semelhante, não se prendem à leitura das instruções, especialmente, dos enunciados verbais escritos, preferem arriscar-se "clicando em todos os botões pra ver o que faz", assegura *Xadrez.* Expondo as características do *leitor imersivo errante* (SANTAELLA, 2004), com memória ausente, as ações são desorientadas, buscando o entendimento explora as opções de forma aleatória, sem rumo.

Dessa forma, *Damas*, conforme informações exibidas na tela, Figura 47 (seta 1), deveria usar o *mouse* para desenhar os gestos que ocasionaria que o cachorro fizesse alguns truques: dar a pata, ficar, deitar, rolar ou falar. Porém, *Damas*, mais uma vez, não leu as informações exibidas na tela e clicou sobre a imagem da seta para à direita (seta 2), com o objetivo de avançar o jogo.

Figura 47 – Informações sobre o jogo

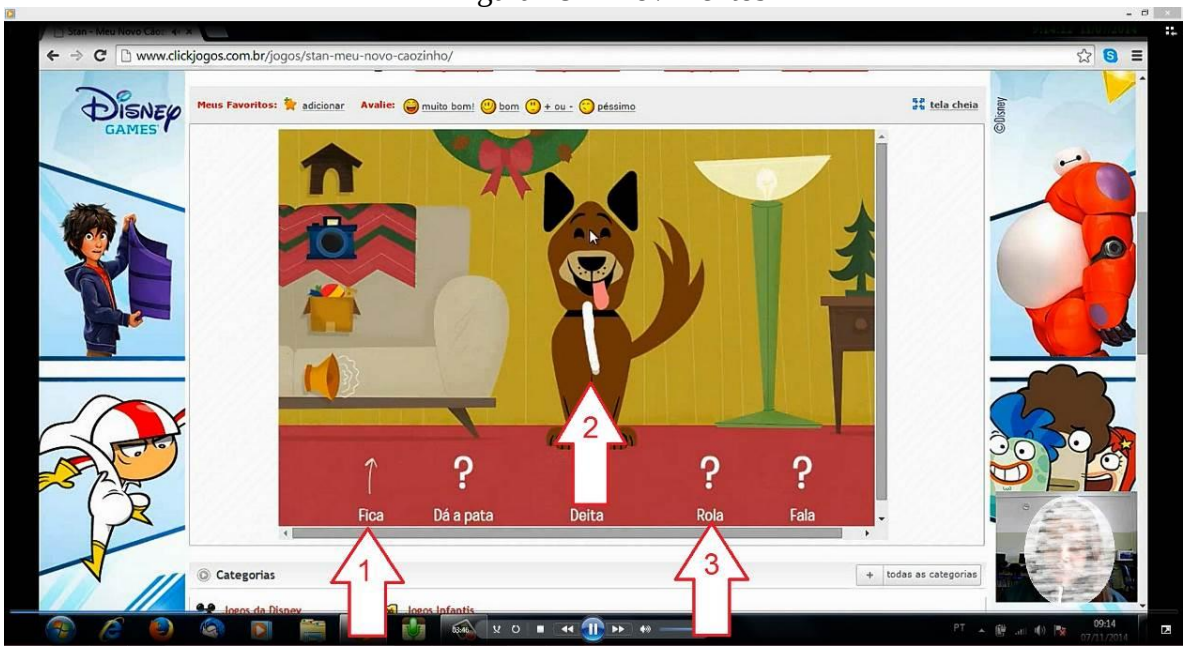


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Apesar de não ter lido os enunciados verbais, *Damas* fez a leitura do enunciado visual, conforme indicação exibida na tela, Figura 48, para que o cachorro reproduzisse o movimento indicado correspondente ao "ficar" (seta 1), clicou, manteve o botão direito do *mouse* pressionado e o arrastou para cima (seta 2), verbalizando este é "um objetivo que tem que fazer [...] agora a gente faz gestos pra ele fazer outros gestos". Contudo, enquanto jogam, não são somente os enunciados verbais que podem não ser lidos pelos leitores; os visuais também, ou podem ser lidos e interpretados de forma incorreta.

Damas não se dá conta de que os outros movimentos, dar a pata, deitar, rolar e falar, não estavam disponíveis, pois havia um sinal de interrogação, enunciado visual (seta 3), no espaço que indicava qual a ação que deveria ser realizada com o *mouse*. Esperando que o cachorro correspondesse ao movimento de dar a pata, deitar, rolar ou falar, ela clicou com *mouse*, movimentando-o no formato de ponto de interrogação; o que não correspondeu a nenhuma ação do cachorro, porque estas não estavam disponíveis.

Figura 48 – Movimentos

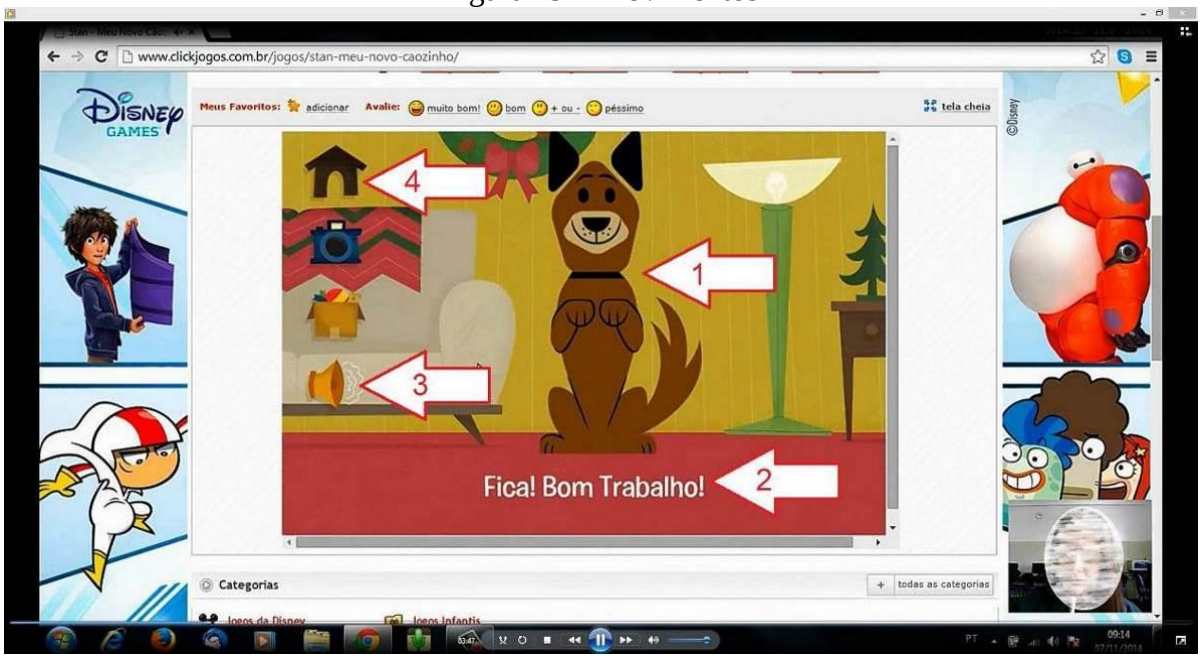


Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Portanto, *Damas* não leu o enunciado visual, ponto de interrogação, como um movimento que ainda não tinha sido revelado, mas como o movimento que deveria ser feito com o mouse pressionado para corresponder a uma ação do cachorro. Tentou, em vão, outros movimentos, clicando, mantendo o botão direito do *mouse* pressionado e o arrastando horizontalmente da direita para esquerda, o que não correspondeu a nenhuma alteração no jogo, ou seja, nenhuma ação do cachorro.

O movimento realizado com o *mouse* por *Damas*, em resposta à leitura do enunciado visual, Figura 49, correspondeu ao enunciado visual, a ação do cachorro adequado ao ficar (seta 1), e ao enunciado verbal, “Fica! Bom Trabalho!” (seta 2), indicando que alcançou o seu objetivo. Ainda, no momento em que o leitor defronta-se com uma dificuldade por não ter lido os enunciados visuais e, sobretudo, os verbais, prefere seguir o jogo fazendo adivinhações até encontrar a forma certa de jogar – atingir seu objetivo; e se suas tentativas, adivinhações, não dão certo, preferem sair da página que estão encontrando dificuldades. Dessa forma, diante da dificuldade, ao realizar movimentos com o *mouse* que não correspondiam a nenhuma ação do cachorro, *Damas* informou ao posicionar o *mouse* sobre a imagem de um alto-falante que “aqui no canto também tem se eu quero som ou não”, (seta 3), e decide “voltar para a casinha dele”, clicando sobre o enunciado visual, a imagem da casa (seta 4).

Figura 49 – Movimentos

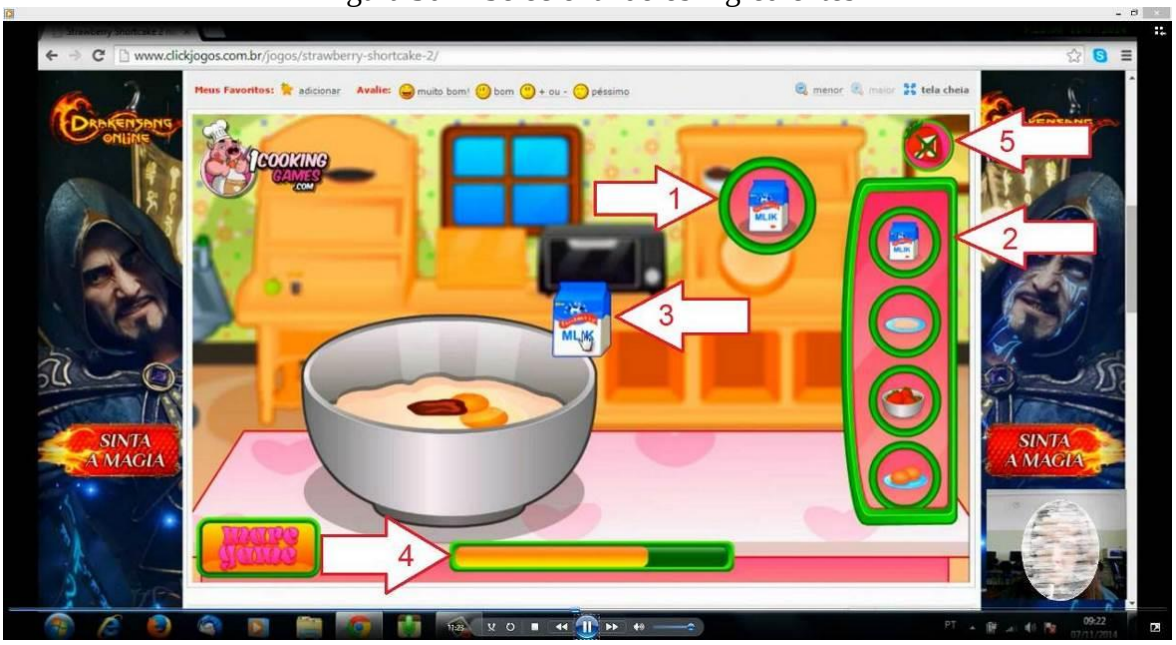


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Evidencia-se a leitura de enunciados visuais dos jogos digitais quando *Damas*, Figura 50, declara "eu vou ter que pegar os ingredientes" necessário para fazer o bolo. Porém, há uma indicação de qual enunciado visual, imagem do ingrediente (seta 1), deve ser selecionado (seta 2); conforme os ingredientes são colocados no recipiente (seta 3), o gráfico avança (seta 4).

Assim, vários enunciados visuais, imagens dos ingredientes, são indicados e lidos por *Damas*, que afirma "agora eu vou pegar outro ingrediente, até ele [jogo] parar de mandar... continuo colocando". Ao mesmo tempo, decide, "eu vou tirar a música porque [...] às vezes a música não tem muito complemento no jogo e me incomoda", clicando sobre o enunciado visual, no canto superior do jogo (seta 5), afirmando "eu gosto de jogar mais em silêncio, assim, sabe?", apesar de ter jogado anteriormente com som.

Figura 50 – Selecionando os ingredientes

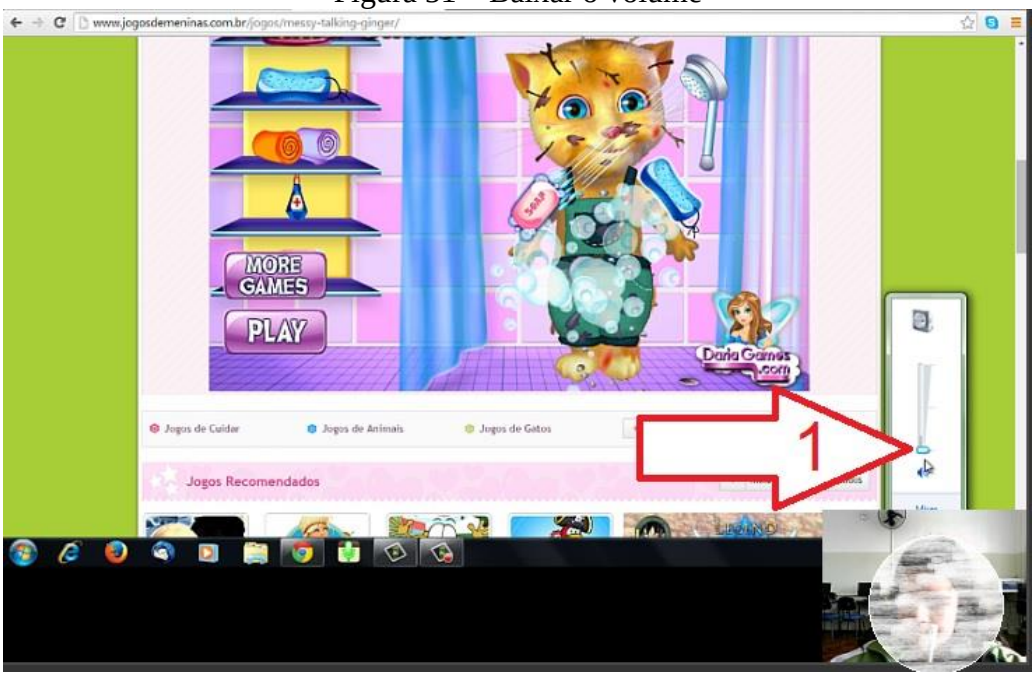


Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Dominó, *Xadrez* e *Trilha* também retiraram o som, pois este, composto de melodia, não possuía enunciados verbais orais que pudessem contribuir para a leitura do jogo. Assim, *Trilha* decide "baixar o volume [...] aqui no canto da tela tem como tu tirar o volume, se tu não gosta de jogar com volume", referindo-se ao ícone de alto-falantes disponíveis nos jogos; porém, utilizou o alto-falante do *notebook*, Figura 51 (seta 1).

Portanto, embora o leitor esteja aparentemente de forma mais ou menos estática em frente a tela do *notebook*, ao ler os enunciados verbais, visuais, sonoros, híbridos e suas ligações, por meio dos *hipertextos*, especialmente, em jogos digitais *online*, ele precisa movimentar-se no ambiente, encontrar caminhos nas diferentes rotas disponíveis. Logo, "atrás da ação de manusear e clicar, há muitas implicações" (SANTAELLA, 2004, p. 144), porque deslizar os dedos sobre a tela ou clicar sobre o *hipertexto* escolhido denota agir sobre o jogo digital *online*, significa "movimentar-se física e mentalmente" (SANTAELLA, 2004, p. 184).

Figura 51 – Baixar o volume



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Em outras palavras, ao jogar, o leitor "tem de interagir com o que vê, mediante as escolhas do que vê. Ele não pode simplesmente olhar para o que se apresenta na tela, sem agir" (SANTAELLA, 2004, p. 144). Ao agir no jogo digital, os leitores leem e se posicionam diante do enunciado exibido na tela, conforme título da próxima seção, verbalizado por *Xadrez* enquanto jogava; esse proporciona desafios aos leitores, ou seja, "funciona como acontecimento, como o isso do 'isso que me passa', tem que ter alguma dimensão de exterioridade, de alteridade, de alienação. [...] tem que ter algo de incompreensível para mim, algo de ilegível" (LARROSA, 2011, p. 9). Assim, do ponto de vista da experiência, não é qual é o jogo, "mas o que nos passa com sua leitura" (LARROSA, 2011, p. 9).

4.3.3 "Eu acabei de passar de fase"

Para atingir o seu objetivo principal, Figura 52, e declarar "o bolo tá pronto!" (seta 1) ao finalizar o jogo, *Damas* precisou, antes, avançar diversas fases. Em alguns jogos, só se pode avançar, à medida que as fases anteriores são completadas. Dessa forma, para finalizar o bolo, ela precisou antes separar, misturar os ingredientes, assar, cortar e rechear as três camadas do bolo. Após finalizar o bolo, adverte, "se quiser, eu posso continuar e fazer outro bolo [posicionando o cursor do mouse sobre o enunciado verbal '*replay'* (seta 2)] ou entrar no *site* do jogo que é o '*more girl games'* (seta 3)".

Figura 52 – Bolo pronto

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Os jogos digitais, compostos de fases que devem ser cumpridas para avançar e conquistar o objetivo, podem oferecer incentivos assim que uma fase é completa, antes de passar para seguinte ou quando uma ação é realizada adequadamente. Dessa forma, por exemplo, se forem produzidos *cupcakes*, de acordo com o pedido do cliente, "se você for bem, você ganha esta coisinha [estrela] e quanto mais você vai jogando, mais vai ganhando coisas, é bem legal!", afirma *Trilha*; ser recompensado ou ganhar o jogo, quando este proporciona disputada, "é legal, porque parece que tu vai ganhar um prêmio", completa *Xadrez*.

Dessa forma, Figura 53, depois que *Damas* retirou todos os ingredientes indicados na lista (seta 1) dos armários (seta 2) e os colocou sobre a mesa (seta 3), há a indicação, por meio de enunciado visual, gráfico (seta 4), de que completou a atividade, aparecendo na tela uma mensagem, em inglês (seta 5), "*Good Job*", de incentivo por sua realização. Observa-se que, ao jogar, os leitores têm acesso a vários enunciados verbais escritos em língua portuguesa e, também, em inglês. Estes podem não ser lidos letra por letra pelos estudantes, mas, a cada jogo, tornam-se conhecidos e vão compondo o repertório de enunciados de leitura que podem ser identificados em jogos futuros.

Figura 53 – Primeira etapa completa

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Assim, em determinado jogo, pode ser exibido o enunciado verbal escrito, "*next*", com o enunciado visual, a imagem de uma seta para a direita; esse pode ser lido pelo estudante como avançar a fase, que possibilita continuar jogando. Assim, à medida que joga, o leitor pode relacionar o enunciado visual, a representação da seta à direita, ao enunciado verbal, a palavra "next", compreendendo o seu significado. Diante disso, *Damas*, após ler os enunciados verbais e visuais, assume a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), decidindo clicar sobre o enunciado verbal, *Next*, verbalizando "agora eu estou colocando pra *mim* continuar". São vários os enunciados verbais escritos em inglês que aparecem nos jogos digitais. Diante deles, "eu leio o que os clientes [personagens] pedem, apesar de estar em inglês é bem fácil de entender", ressalta *Trilha*, porque, além de os leitores poderem ter conhecimento das palavras em língua inglesa, também alguns dos enunciados verbais escritos em inglês, exibidos na tela, podem estar acompanhados de enunciados visuais, por meio de imagens estáticas ou em movimento.

A Figura 54 expõe as orientações do jogo digital com enunciados verbais escritos em inglês, que são complementadas, por enunciados visuais. O pedido do cliente (personagem James), exibido dentro da imagem de um balão de fala (seta 2), "vai mostrar o que ele quer, por exemplo, ele quer essa forminha, ele quer... o tanto de *cupcakes* que ele quer... que ele quer cereja... os granulados"; estes enunciados visuais formam o pedido (seta 3), que deve ser seguido pelo jogador. Assim, a partir da leitura dos enunciados verbais e visuais, *Trilha* assume a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) ao preparar o *Cup Cake*.

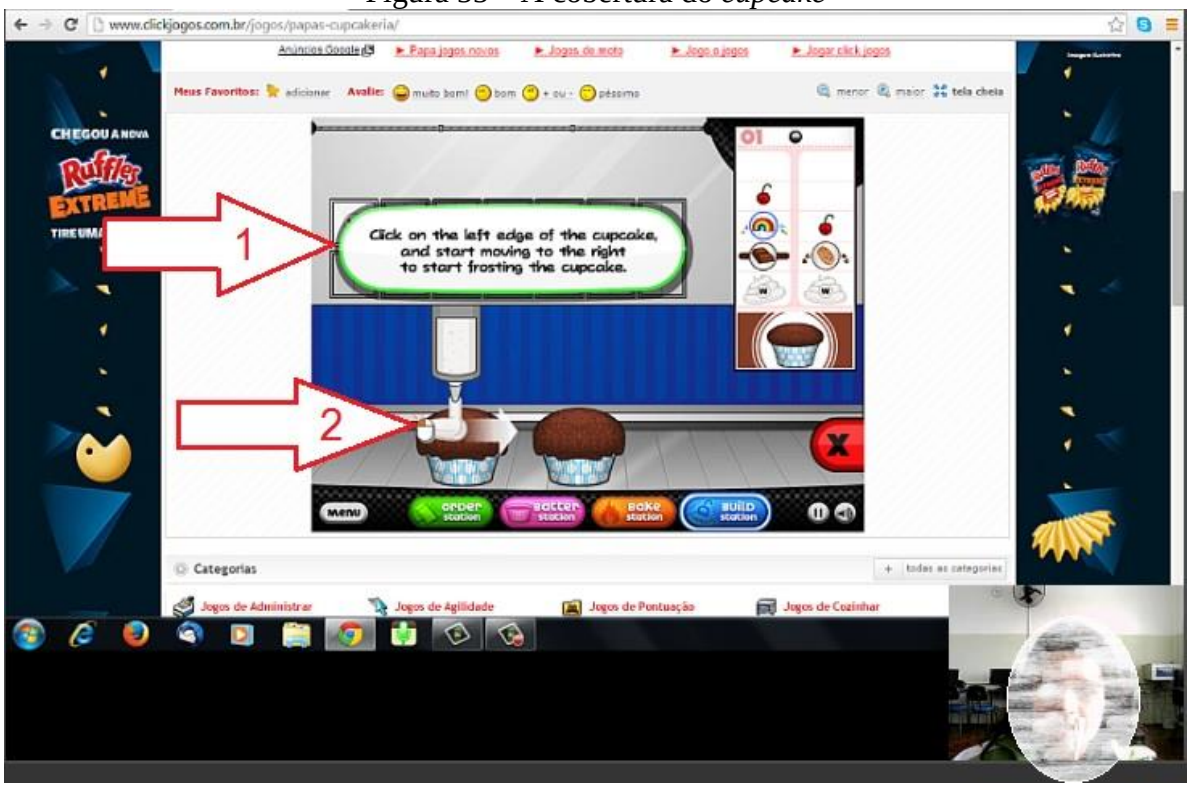
Figura 54 – Composição e leitura do pedido

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Este jogo digital tem orientações, por enunciados verbais escritos em inglês, tais como, Figura 55, "*click on the left edge of the cupcake, and start moving to the right to start frosting the cupcake*" (seta 1), que acompanham os enunciados visuais, imagens estáticas ou em movimento (seta 2), do que deve ser realizado pelo leitor. Diante dos enunciados verbais escritos em inglês e dos enunciados visuais, *Trilha* afirma "aí você clica e é só ir girando assim!".

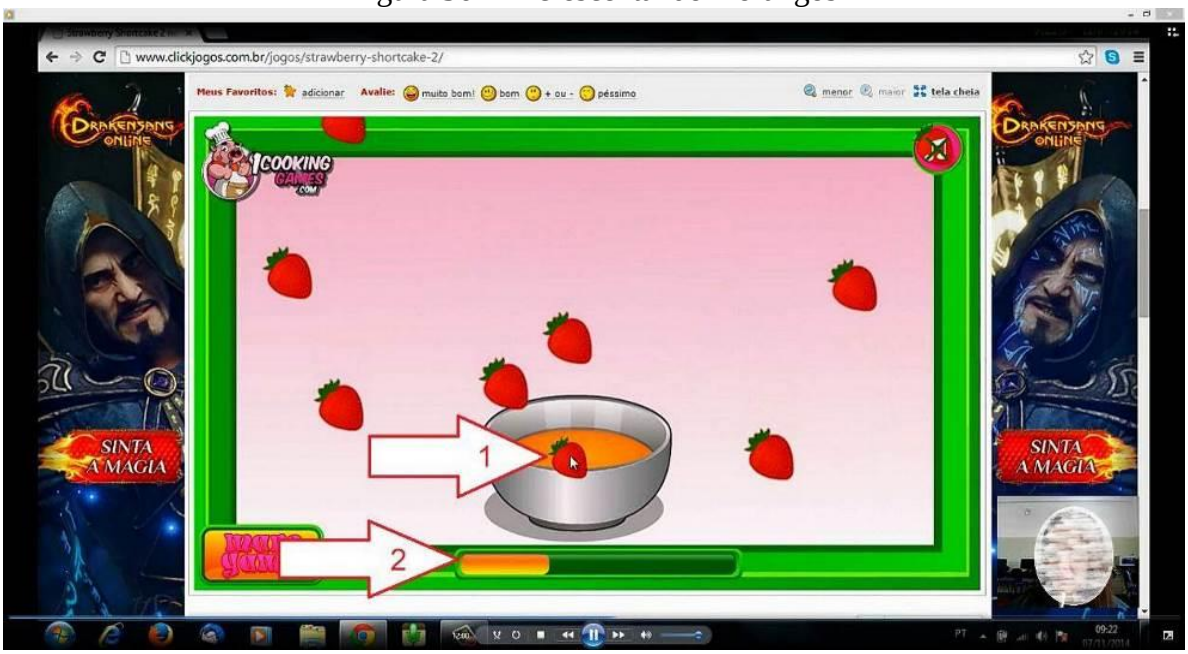
Jogos digitais compostos de diferentes fases exigem que os leitores completem todas as fases para avançar e o finalizar. Dessa forma, depois de ter concluído a fase de seleção dos ingredientes e a de misturá-los, na próxima fase, *Damas* deve "pegar os morangos e ir colocando na *panela*", Figura 56. Ela não pode avançar, enquanto não colocasse determinada quantidade de morangos no recipiente. Inicialmente, tentou somente clicar sobre os morangos, porém, essa ação não modificava o gráfico (seta 2), que ao ser completado, permite avançar a fase do jogo. Diante disso, clica sobre os morangos e, com o botão direito do *mouse* pressionado, arrasta-os até o recipiente (seta 1), o que altera o gráfico e possibilita, assim que estiver completo, avançar, demonstrando a característica do *leitor imersivo detetive* (SANTAELLA, 2004), adaptando suas ações, buscando os resultados, conforme exigência do jogo.

Figura 55 – A cobertura do *cupcake*



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Figura 56 – Acrescentando morangos



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Destaca-se que, na tela inicial desta fase, apareceu a mensagem em inglês[100] de que o estudante deveria agarrar/arrastar os morangos e os colocar na tigela. Se *Damas* tivesse lido os enunciados verbais com esta orientação, poderia não ter tentado, em vão, apenas clicar com o *mouse* sobre os morangos para colocá-los no recipiente. Mais uma vez, constata-se que os leitores, ao jogar, nem sempre leem as informações exibidas por meio de enunciados verbais, sejam em português ou inglês, sobre o que devem fazer, preferindo arriscar-se ou seguir as pistas expostas na tela.

As pistas sugeridas pelos enunciados visuais também precisam ser lidas pelos estudantes para conseguirem jogar. Dessa forma, em uma das fases do jogo digital, Figura 57, *Damas* seguindo as indicações por meio dos enunciados visuais, imagem de um dedo (seta 1) indicando o que fazer, afirma "uso a faca (seta 2) de novo pra passar recheio no bolo (seta 3); coloco os morangos em cima (seta 4)". Depois, "eu vou ter que preencher com *uma* outra camada; pega de novo a faca pra colocar o recheio", também "colocando os morangos na outra camada", até completar o gráfico (seta 5) possibilitando o avanço da fase. Observa-se que, mais uma vez, a leitura dos enunciados visuais pelos jogadores é necessária, pois "tem o lugar certo" para colocar os morangos, "*tá* mostrando mais ou menos com um branquinho, é... ele tem contorno que dá pra se enxergar, é assim meio transparente" (seta 6); "e se colocar onde não tem este contorno, daí precisa colocar de novo porque não entra", adverte *Damas*.

Figura 57 – Montando as camadas

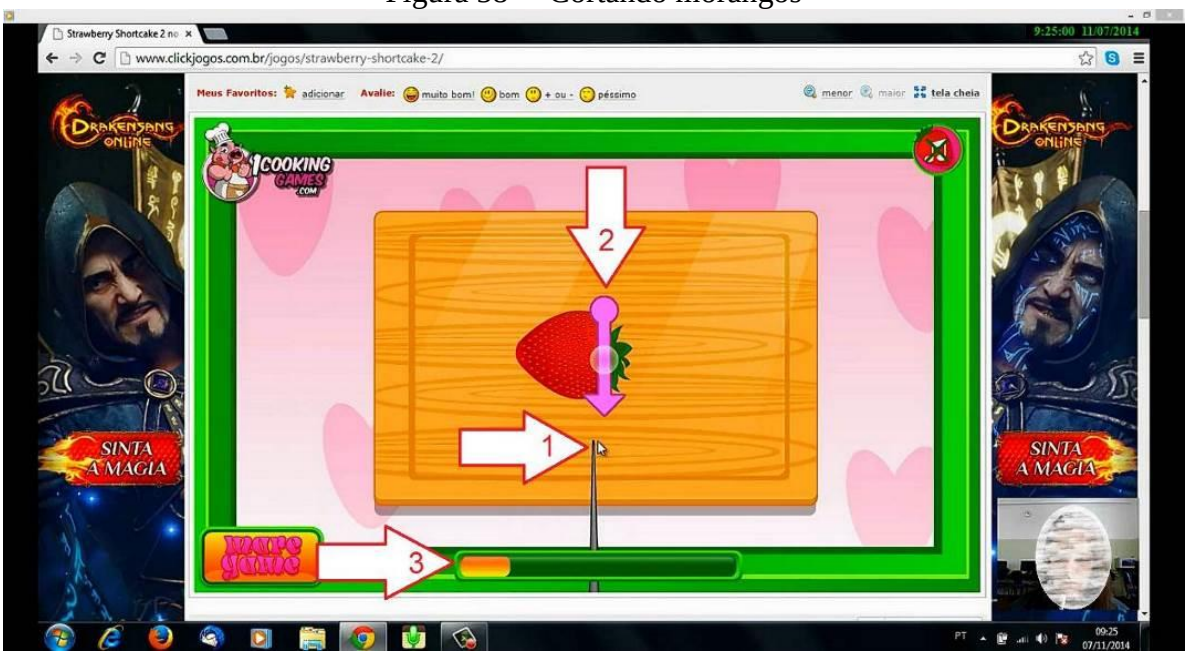
Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

[100] "Grab the Strawberry and put them in the bowl".

Contudo, os leitores não se dão conta de que enquanto jogam, leem, principalmente, enunciados visuais. Para eles, a leitura é realizada quando leem enunciados verbais escritos, conforme afirma *Damas*: para jogar "eu não precisei [ler] porque *tá* tudo em inglês o jogo". Entretanto, leu durante todo o tempo em que jogava, sobretudo os enunciados visuais, exibidos na tela, que indicavam como jogar; porque "sempre mostrava umas setinhas e onde eu tenho que colocar ou o que" revela *Damas*.

Assim, lendo os enunciados visuais, Figura 58, *Damas* declara "agora eu estou continuando, vou cortar os morangos nas posições que ele [jogo] pede", clicando, pressionando o botão direito e movimentando o *mouse* (seta 1) conforme posição indicadas, flecha (seta 2); a cada movimento realizado, corte dos morangos, o gráfico avança (seta 3) até completar a fase e passar para próxima.

Figura 58 – Cortando morangos



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Portanto, evidencia-se que os leitores, enquanto jogam, utilizam-se da leitura, sobretudo dos enunciados visuais, pois é possível jogar "porque tudo que ele [jogo] fazia ou mandava fazer com as setinhas, eu fazia", adverte *Damas*. Dessa forma, os enunciados visuais, tais como as setas que os compõem, também precisam ser entendidas, mas como não são enunciados verbais escritos, letras, palavras e frases, não são considerados materiais de leitura pelos estudantes. Logo, para eles, fazer no jogo o que era indicado por meio de enunciados visuais, tais como as setinhas (seta 2), "ficava mais fácil de entender o jogo, sem precisar ler".

Além dos jogos digitais compostos de fases, do início ao fim, que não permitem que os leitores avancem sem ter completado a etapa atual, há outros em que não é preciso completar a etapa atual para avançar até finalizar, "só que às vezes tem jogos, que tipo demora muito pra finalizar, tu *tem* que ter uma paciência de ouro, porque às vezes demora as partidas pra terminar, se você é iniciante", enfatiza *Xadrez*.

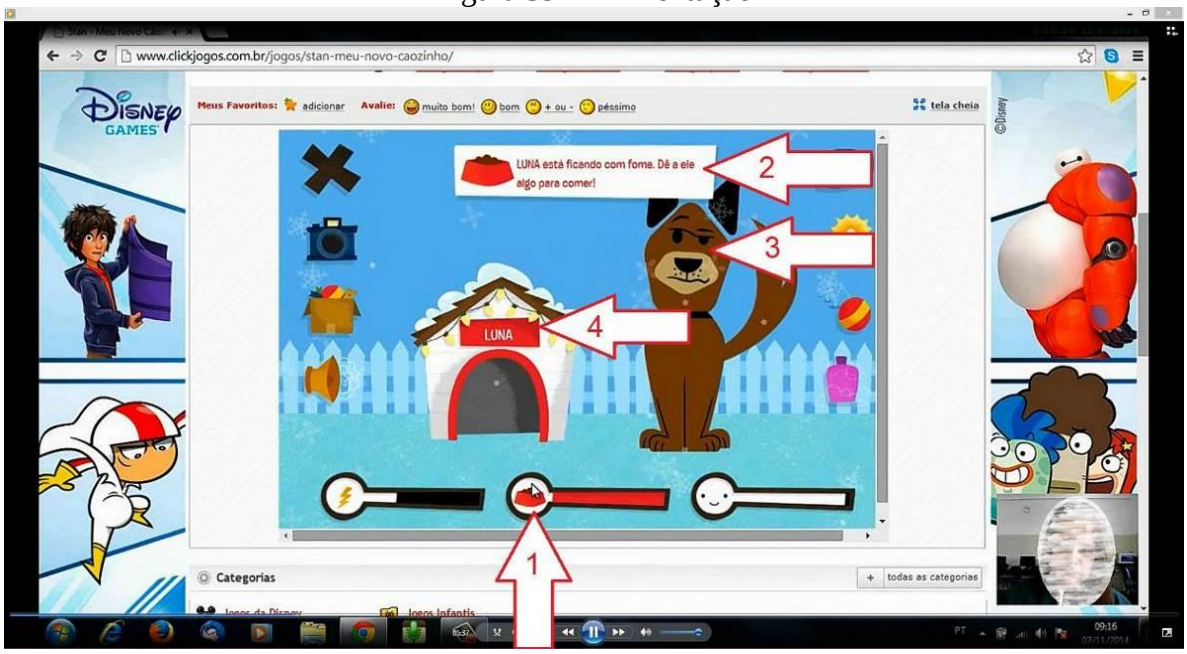
Deste modo, eles podem ser acessados por muito ou pouco tempo, dependendo do interesse dos jogadores. Se forem de interesse, podem ficar por muito tempo jogando, mesmo que não finalizem o jogo, conforme destaca *Trilha,* "esse jogo eu nunca consegui terminar, porque ele é bem longo, assim, tem vários níveis", porque, depois de preparar o *cupcake* de um cliente surgiriam outros clientes, sucessivamente.

Ao contrário, o segundo jogo digital escolhido por *Damas* tinha várias fases, desde a seleção dos ingredientes, passando pela preparação, até completar o jogo, quando o bolo ficou pronto, ou seja, "esse é um jogo diferente do outro que eu joguei, porque ele tem fim" verbaliza *Damas,* enquanto que no primeiro jogo, à medida que jogava, novos itens eram liberados para interagir com o cachorro; ainda, neste jogo que não possuía fases, *Damas* pode avançar, sem restrições, até decidir parar de jogar.

Os leitores, ao jogar esses jogos que não exigem o cumprimento de fases para avançar, podem, além de não ler as informações apresentadas pelos enunciados verbais escritos, não ler as informações veiculadas pelos enunciados visuais. *Damas*, momentos antes de finalizar o seu jogo, decide posicionar o cursor do *mouse* sobre a imagem de um pote de comida, com uma espécie de termômetro vermelho, Figura 59 (seta 1), e relata "daí dá pra dar comida [para o cachorro]".

A tela exibe a informação, por meio de enunciados verbais e visuais, de que o cachorro está ficando com fome e de que o jogador deve dar algo para o cachorro comer (seta 2 e 3). Apesar das indicações dos enunciados verbais e visuais, *Damas* prefere ignorá-los; decide clicar sobre a imagem da casa do cachorro (seta 4), verbalizando "dá pra escolher a casinha dele [do cachorro], a cor e é isso", que é possível de fazer neste jogo, finalizando-o.

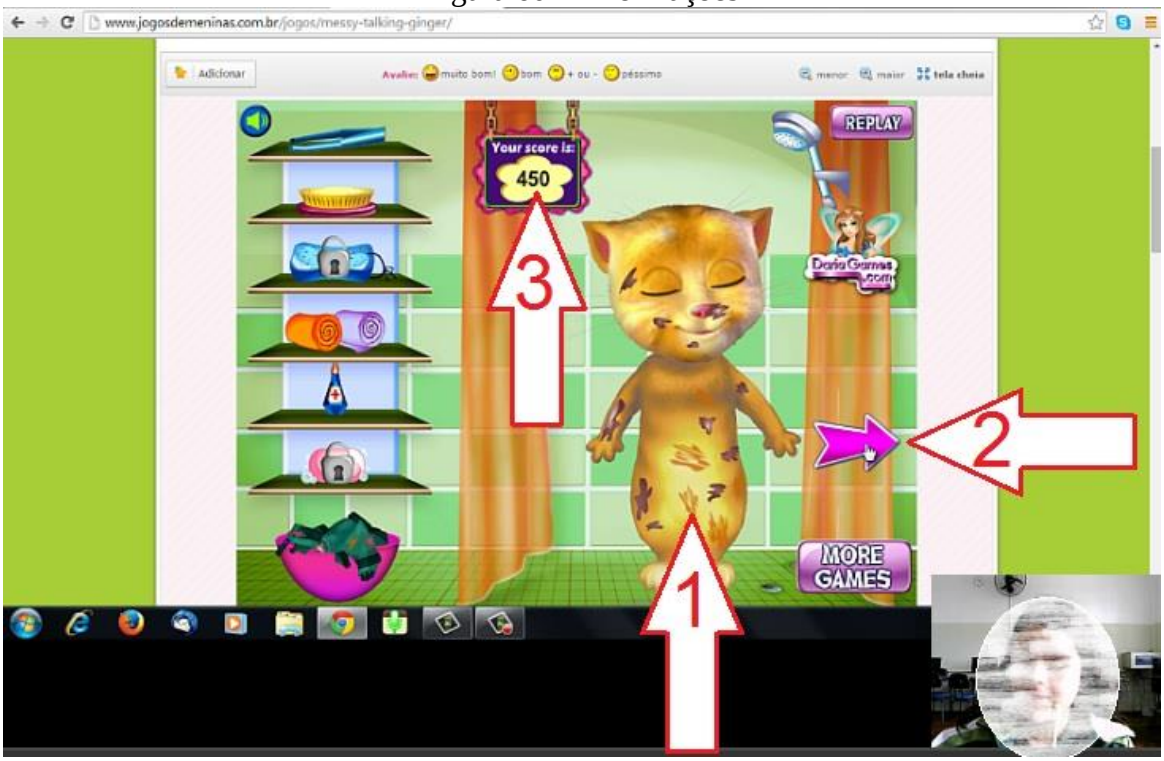
Figura 59 – Alimentação



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Da mesma forma, *Trilha* também não considera os enunciados verbais e visuais exibidos na tela e decide encerrar o jogo digital, Figura 60.

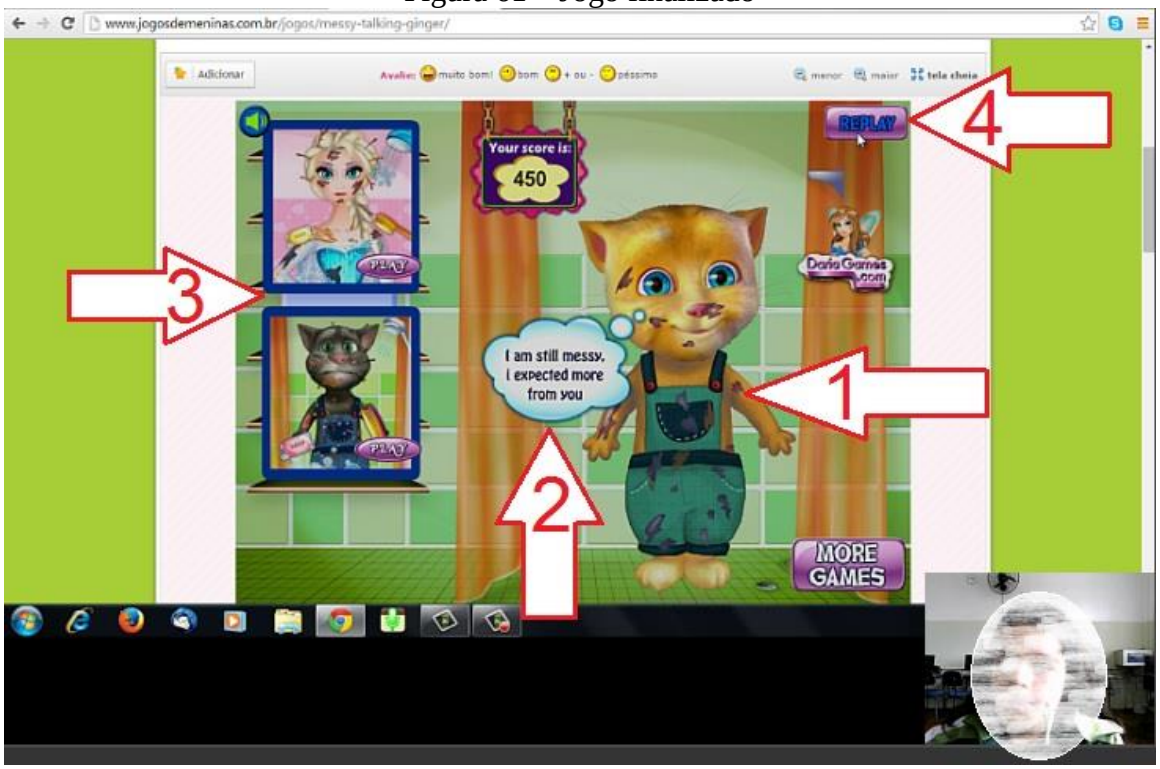
Figura 60 – Informações



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Ignorando os enunciados visuais de que o gato continua sujo (seta 1), prefere avançar, clicando sobre o enunciado visual, seta para a direita (seta 2), não se preocupando com a pontuação alcançada até o momento (seta 3), verbalizando "eu acho que é isso! Aí eu vou passar pra essa setinha pra ver o que tem mais pra fazer". Ao avançar, Figura 61, *Trilha* verbaliza "aí você termina [o jogo] e você pode jogar, aqui mostra os outros jogos que você pode jogar (seta 3) e dá pra fazer de novo (seta 4), também, aí você pode jogar quantas vezes você quiser esse joguinho", não demonstrando estar incomodada por não ter retirado toda a sujeira do gato (seta 1), ter recebido pouca pontuação e um retorno do personagem do jogo, por meio de enunciados verbais, de que "eu estou ainda bagunçado, eu esperava mais de você" (seta 2), que confirma não estar satisfeito com as atividades realizadas pelo jogador.

Figura 61 – Jogo finalizado



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

No entanto, destaca-se que o enunciado estava em inglês, o que pode ter impedido a compreensão do enunciado verbal escrito; ainda, a expressão do gato não é de insatisfação, como indica o enunciado verbal escrito, pelo contrário, ele está sorrindo, podendo ter tido impacto na leitura feita por *Trilha*.

A leitura por meio de alguns jogos digitais pode conferir liberdade aos leitores quando são eles que decidem: o que vão jogar; quais enunciados verbais e visuais exibidos na tela serão lidos; se querem continuar jogando ou se querem finalizar o jogo, mesmo que tenham ainda algo por fazer, pois não exige dos leitores o compromisso de realizarem todas as ações por completo para finalizá-lo, geralmente são acessados "só pra passar o tempo", declara *Xadrez.* Caso dos primeiros jogos indicados por *Damas* e *Trilha*, que foram finalizados sem que o gato estivesse totalmente limpo e o cachorro satisfeito com a alimentação e com as brincadeiras. Ainda, qualquer jogo digital pode ser interrompido de acordo com o interesse dos leitores, que têm facilidade para trocar de jogo, pois "às vezes quando eu canso de jogar ele [o jogo escolhido] eu paro e daí eu jogo um outro do mesmo estilo", afirma *Trilha* ou um jogo com estilo diferente do anterior.

O jogo digital pode ser interrompido também porque "esse joguinho tá chato, [assim,] eu vou procurar outro jogo", afirma *Xadrez*. Portanto, o leitor imersivo, por meio dos jogos digitais

> [...] conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. Através de saltos que vão de um fragmento a outro, esse leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional que lhe apetece (SANTAELLA, 2014, p. 214-215).

Nesse sentido, o "jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é *livre dentro dos limites das regras*. Essa liberdade de ação do jogador, essa margem concedida à ação, é essencial ao jogo e explica, em parte, o prazer que ele suscita" (CAILLOIS, 1990, p. 27-28). Os jogadores são desafiados, de acordo com *Xadrez*, o "legal do [jogo] bilhar é que não é difícil de tu aprender a jogar, só que é difícil de jogar, você contra o computador, e você e outra pessoa, é mais fácil, mas você e o computador é bem mais difícil, porque é o computador que faz as regras".

Assim, por meio dos jogos digitais de competição, os leitores vivenciam sentimentos ocasionados pelas vitórias e derrotas. Ainda, podem possibilitar o diálogo entre os jogadores, já que algumas partidas podem ser compartilhadas, não com o computador, mas com seus pares, conforme revela *Xadrez*, "quando meu irmão mais novo quer jogar comigo, a gente joga, eu contra ele". A leitura é realizada ao seguir as regras do jogo: "uma jogada é minha e uma do computador, mas se o computador acertar ou eu acertar a bola colorida nos buraquinhos, daí joga de novo até tu errar; e se a bola branca cair dentro do buraco, daí passa a vez, mesmo que tu tenha acertado a outra bola", *declara* Xadrez.

Portanto, o prazer suscitado pelo jogo digital pode estar relacionado também às diferentes leituras que podem ser realizadas, possibilitando que os leitores, jogadores, possam viver diferentes experiências, como será abordado a seguir.

4.3.4 “Que nem você faz na vida real, é bem legal!”

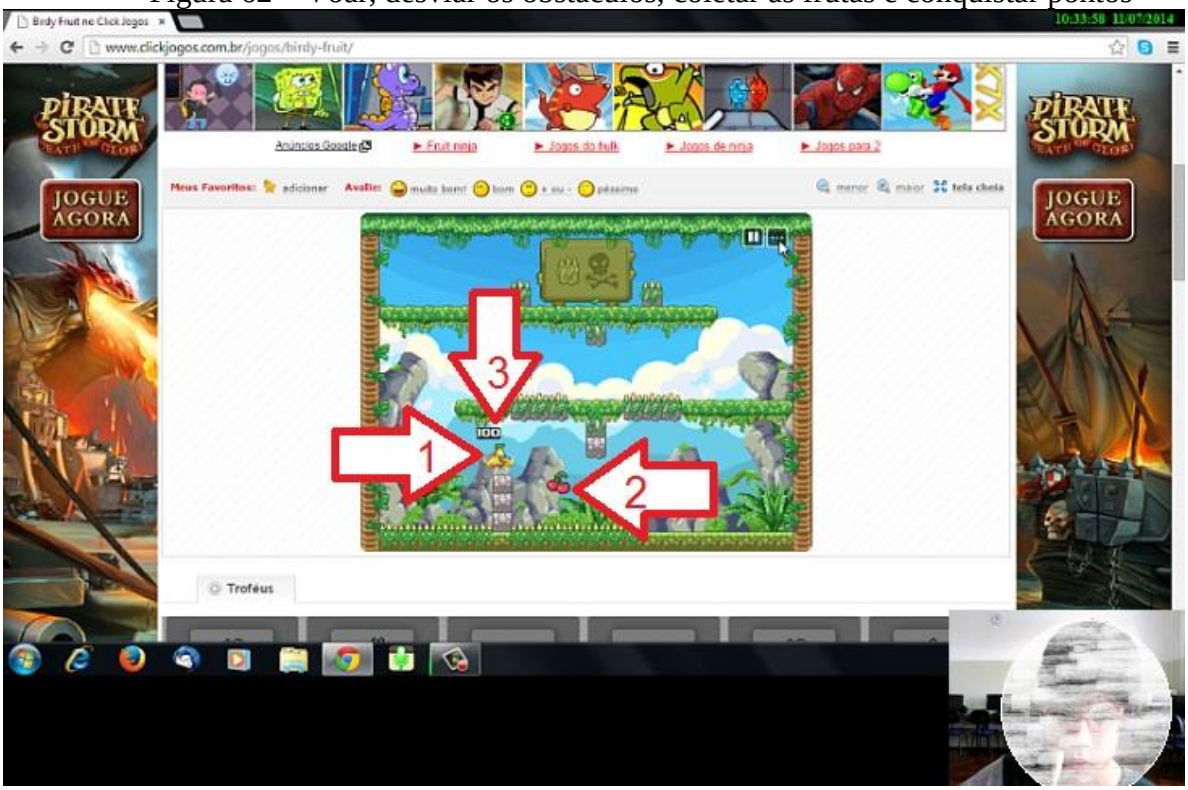
O enunciado que inicia esta seção, verbalizado por *Trilha* enquanto assumia *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004), ao ler os enunciados verbais, visuais e sonoros do jogo digital, referindo-se à semelhança entre a ação de colocar a cobertura num *cupcake*, por meio do *mouse* no jogo digital, com a ação realizada no cotidiano, fora do jogo.

Logo, a leitura por meio dos jogos digitais possibilita que os leitores possam viver experiências do cotidiano, próximas das realizadas por eles, ou com a ajuda deles, ou comum entre as pessoas, tal como preparar um bolo e cuidar de um animal de estimação, como também experiências que só são realizadas por adultos habilitados, tal como pilotar uma moto. Ainda, experiências que só são possíveis por meio da leitura, especialmente, por meio da leitura em jogos digitais, tal como voar como se fosse um passarinho. Situação vivenciada por *Xadrez* por meio da leitura, no *Birdy Fruit*, Figura 62, no qual ele pode viver a experiência de ser um pássaro (seta 1) que, durante o voo, tinha que desviar dos obstáculos para conquistar “o objetivo do jogo [que] é coletar todas as frutas” (seta 2) e conquistar pontos (seta 3).

Verificou-se, durante a gravação do percurso e transcrição dos protocolos verbais, que quando os estudantes estão entusiasmados no jogo, aumentam o tom de voz, e que apresentam dificuldade em falar e jogar ao mesmo tempo.

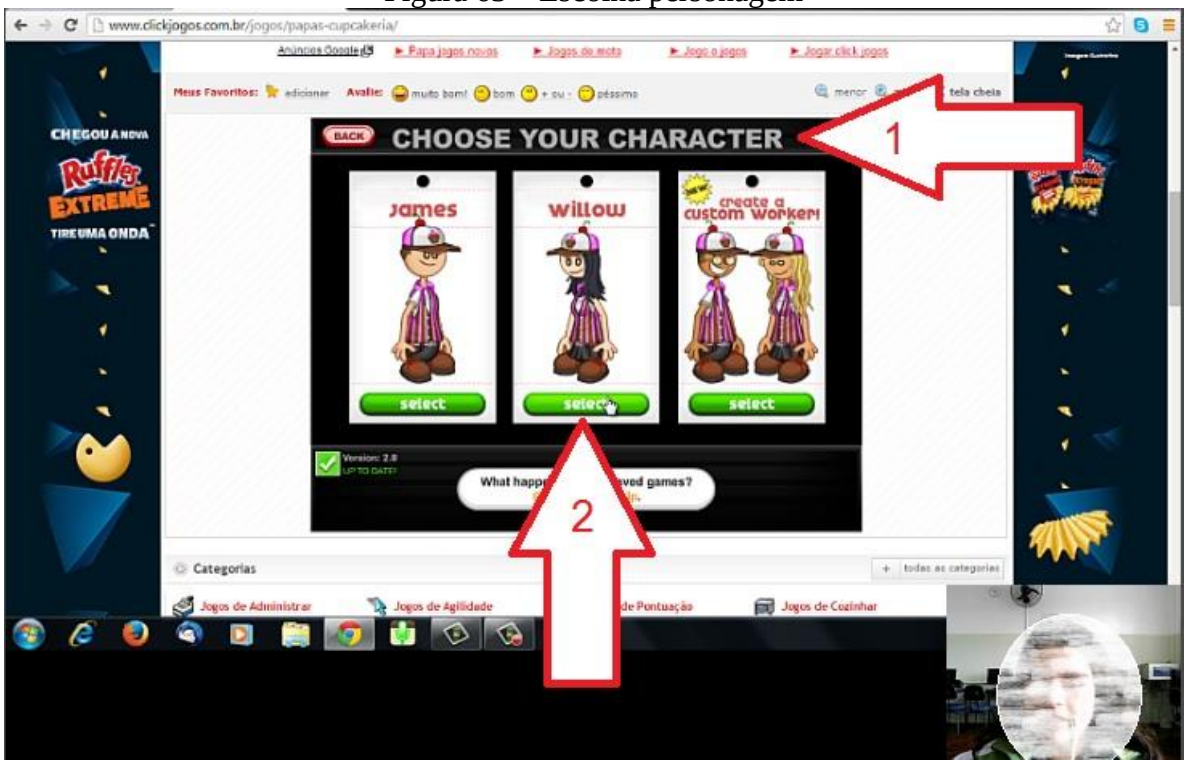
Ao jogar, *Xadrez* não é só um jogador, é leitor e, enquanto joga, pode ser um pássaro que “tem que dar um jeito, tem que chegar lá na plataforma onde tem a linha de chegada”. O leitor, também, por meio de alguns jogos digitais, Figura 63, “pode escolher (seta 1) se você quer ser um menino ou uma menina ou você ter dois personagens. Eu pego sempre uma menina (seta 2)”, ressalta *Trilha*, não alterando seu gênero.

Figura 62 – Voar, desviar os obstáculos, coletar as frutas e conquistar pontos



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Figura 63 – Escolha personagem



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Ressalta-se que os leitores percebem a proximidade entre as atividades realizadas no cotidiano, tal como cozinhar, e aquelas ocorridas nos jogos digitais, conforme declara *Trilha*, "eu gosto desse jogo, porque eu gosto de cozinhar também, eu adoro fazer esses bolinhos e ele parece bastante com a vida real". Da mesma maneira que na atividade cotidiana, para preparar os *cupcakes* por meio do jogo digital, é necessário antes de colocar a cobertura e os confeitos, misturar determinados ingredientes para fazer a massa, colocá-la em forminhas e depois assar. Contudo, quando os leitores, por meio dos jogos digitais, simulam situações que podem ser realizadas no cotidiano, tal como cozinhar, estas têm suas próprias leis, escapam para uma realidade diferente das do seu cotidiano.

Portanto, com a "consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'" (HUIZINGA, 2000, p. 33), os leitores distinguem que as regras do jogo digital podem ser diferentes das regras das atividades realizadas no cotidiano; *Xadrez*, ao jogar bilhar, por meio do digital, relatou "o carinha jogou a bola branca no buraquinho, daí vai em qualquer lugar, vai em lugar aleatório, só que na vida real [...], quem derrubar a bola branca pode escolher a posição em que ela vai ficar". *Trilha* afirma que o tempo de preparo e de assar do *cupcake*, por meio do jogo digital, "é bem rapidinho", diferente do tempo dessa ação realizada no cotidiano. Além do mais, a ação de cozinhar durante o jogo é realizada sem preocupação com o perigo do fogo, por exemplo, ou com as consequências negativas que podem ser ocasionadas ao se enganar na quantidade de algum ingrediente no preparo da receita, ou quando o tempo para assar é excedido; pois tudo se encerra quando o jogo digital for finalizado. Da mesma forma, não há consequência, fora do jogo, para os possíveis ferimentos ocasionados por um tombo da moto no jogo, como o selecionado por *Dominó*.

Consequentemente, diante dos enunciados do jogo, o leitor age sem preocupação; *Trilha* verbaliza: "opa! eu botei aqui a cobertura errada, mas daí ela [a cliente] não vai ficar muito feliz com o pedido, mas não tem problema". As consequências pela cobertura errada no *cupcake* de um cliente, se não fossem por meio do jogo, poderiam ir além da insatisfação do cliente. Por meio do jogo, se o leitor desejar, tem a oportunidade de consertar facilmente seus equívocos; portanto, pode assumir tranquilamente "eu fiz [o *cupcake*] errado, então eu vou fazer de novo este aqui, porque eu acabei colocando pouca massa; aí é só botar no lixo e fazer um outro [...]; esse aqui passou um pouco do tempo, mas não tem problema", conta *Trilha*.

Os leitores, por meio dos jogos digitais, precisam ficar atentos e ler os vários enunciados exibidos na tela para não cometerem erros, sendo que, se eles ocorrem, em alguns jogos digitais, ocasionam penalidade, tal como a impossibilidade de avançar de fase, o final do jogo ou perda de pontos, no máximo.

Mesmo assim, Figura 64, *Trilha* ao atender "várias pessoas ao mesmo tempo" ou "atender uma por vez", precisa ler os enunciados visuais que formam o(s) pedido(s) (seta 1 e 2) com bastante atenção para não se confundir, pois, quando decide atender a dois pedidos de *cupcakes*, "você tem que cuidar dos dois, não pode prestar atenção só em um, é um jogo de agilidade também, você tem que ser rápido porque senão o cliente fica bravo"; logo, "tem que sempre cuidar pra fazer o pedido certinho e não errar nada, que aí você pode perder pontos"; "quando tu faz muito pedido é bem mais fácil de trocar um pedido, já aconteceu comigo", alerta. Ainda, diante da leitura do enunciado visual (seta 3) e verbal (seta 4), *Trilha* avisa: "quando aparece o vermelho [no balão de fala] é porque é um cliente mais bravo, então você tem que priorizar esse cliente aqui, porque senão eles ficam bravos e você ganha pouco dinheiro".

Figura 64 – Escolha personagem

Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

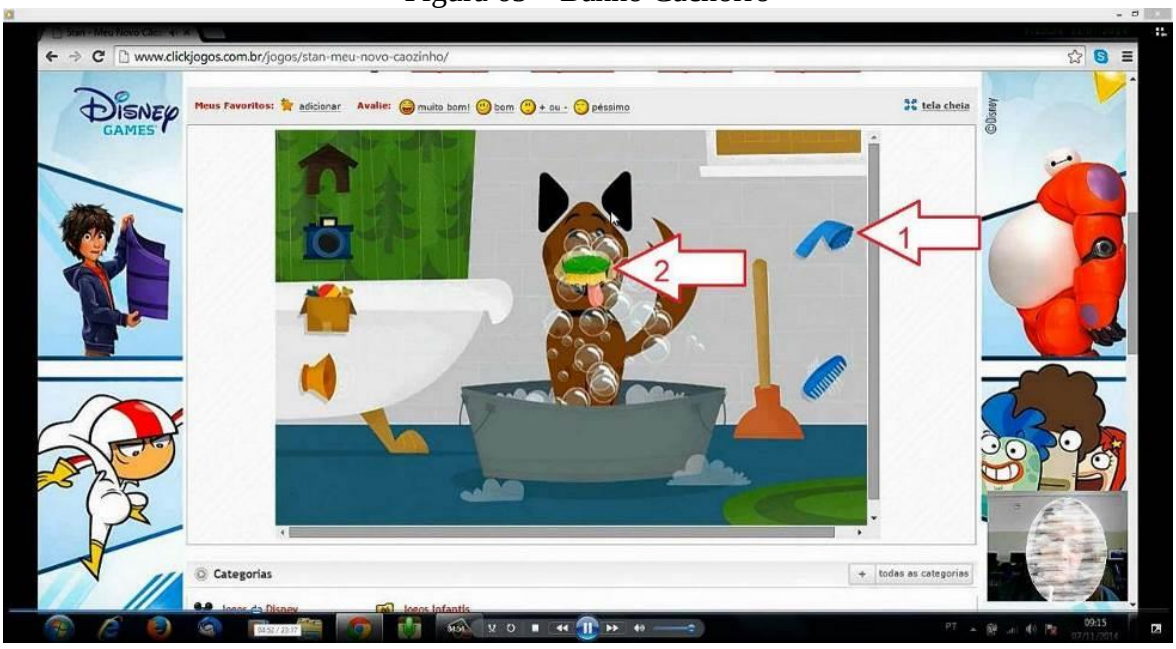
Além disso, o leitor, por meio dos jogos digitais, tal como os de cozinhar, escolhido por *Trilha*, ao ler os enunciados visuais e verbais, e ao clicar sobre os *hipertextos*, pode viver uma experiência que na vida cotidiana só é recomendada para ser realizada por adultos ou por crianças com a supervisão dos seus responsáveis, ou por adultos que exercem a profissão de cozinheiros, especialmente, doceiros/confeiteiros.

Mais do que preparar *cupcakes*, o leitor vivenciou a experiência de atender e administrar o seu negócio; precisou seguir os pedidos dos clientes, que pagavam pelo produto e demostravam sua satisfação ou insatisfação pelo serviço. Dessa forma, no jogo digital, "as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes" (HUIZINGA, 2000, p. 13).

Assim, enquanto jogam, os leitores podem assumir a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) e podem fazer de conta que são cozinheiros, quando precisam "transformar todos os ingredientes num bolo, cozinhar", conforme verbaliza *Damas*. Ainda podem ser veterinários, "cuidando dele [do gato] até ele ficar sem machucados e ficar limpo"; "eu vou passar isso aqui [remédio] nos machucados [...] agora vou dar banho nele", expõe *Trilha*.

Os jogos digitais podem aproximar-se, buscar simular as atividades realizadas por crianças no seu cotidiano, tal como quando cuidam da higiene, alimentam e brincam com os seus animais de estimação. *Damas*, Figura 65, após realizar a leitura de enunciados visuais, clica, mantém o botão direito do *mouse* pressionado e declara "eu pego o chuveiro" (seta 1), arrastando-o sobre a imagem do cachorro, que está com manchas, para molhá-lo. Em seguida, realiza a mesma ação com o *mouse;* agora, pega a "esponja para ensaboar", posicionando-a e movimentando-a sobre a imagem do cão (seta 2).

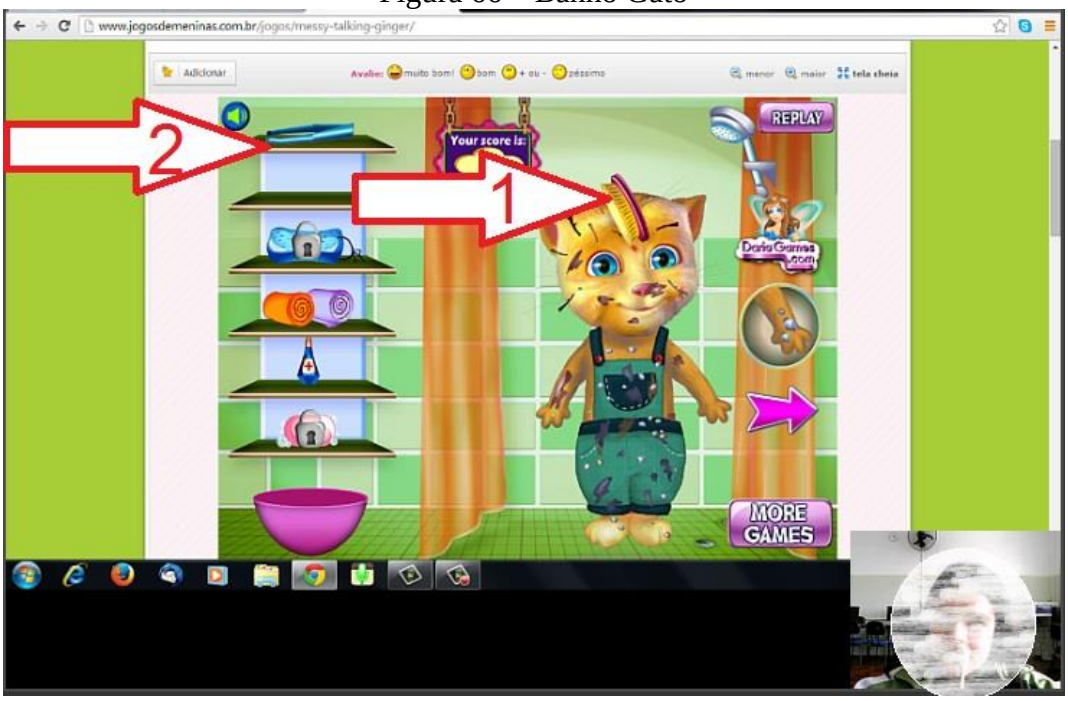
Figura 65 – Banho Cachorro



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Trilha também verbaliza “eu vou lavar ele [gato] agora”, Figura 66, assumindo a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) diante dos enunciados visuais, “eu vou pegar esta escovinha e lavar ele” (seta 1), “peguei essa pinça [...] vou tirar essas coisinhas dele, tem que tirar tudo até ele ficar bem limpinho” (seta 2).

Figura 66 – Banho Gato



Fonte: Pesquisa “Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*”.

Embora o jogo digital simule os cuidados com o gato e o cachorro, não substitui a atividade cotidiana de uma criança que cuida, alimenta e brinca com seu bicho de estimação; trata-se de atividade distinta que também envolve, conforme se apresentou, a leitura. Isso posto, a atividade de cuidar, alimentar e brincar com o gato e o cachorro, por meio de um jogo digital ou não, pode ser considerada *experiência* quando isso, não somente passa e acontece ao leitor, mas, sobretudo, quando o toca (LARROSA, 2002, 2003).

Trilha afirma: “eu nunca experimento jogos novos, eu sempre vou nos mesmos que eu gosto, mas aí hoje eu tentei experimentar”. Destaca-se que experimentar jogos novos não garante a experiência, “é preciso separar bem ‘experiência’ de ‘experimento’” (LARROSA, 2011, p. 15). Enquanto que um experimento pode ser objetivado, homogeneizado, controlado, calculado, fabricado, uma experiência é sempre subjetiva, singular, livre, algo que não é possível antecipar ou prever (LARROSA, 2011).

Então, jogar pode ser apenas uma atividade realizada pelo estudante, longe de ser o acontecimento raro, considerado *experiência*, que o constitui, o forma (de-forma e trans-forma) (LARROSA, 2002, 2003). Ainda, o mesmo jogo digital pode ser apenas uma atividade para alguns sujeitos e, para outros, uma *experiência*, conforme verbaliza *Damas*, que, enquanto jogava, cuidou, alimentou e brincou com o cachorro, "que nem um bichinho de estimação, só que virtual". A partir da definição "o virtual como um modo de ser particular", como "um processo de transformação de um modo de ser num outro" (LÉVY, 1996, p. 12), considera-se que, embora os jogos selecionados pelos estudantes caracterizem-se pela *interação reativa*, limitando as ações dos sujeitos, pois são compostos por "uma quantidade finita de dados e arquivos que poderão ser selecionados para visualização, definidas pela programação" (PRIMO, 2003a, p. 141), a *reserva potencial*, exibida na tela, pode tornar-se *virtual* quando entre a subjetividade dos leitores, que agem sobre o texto, atribuindo-lhe significado.

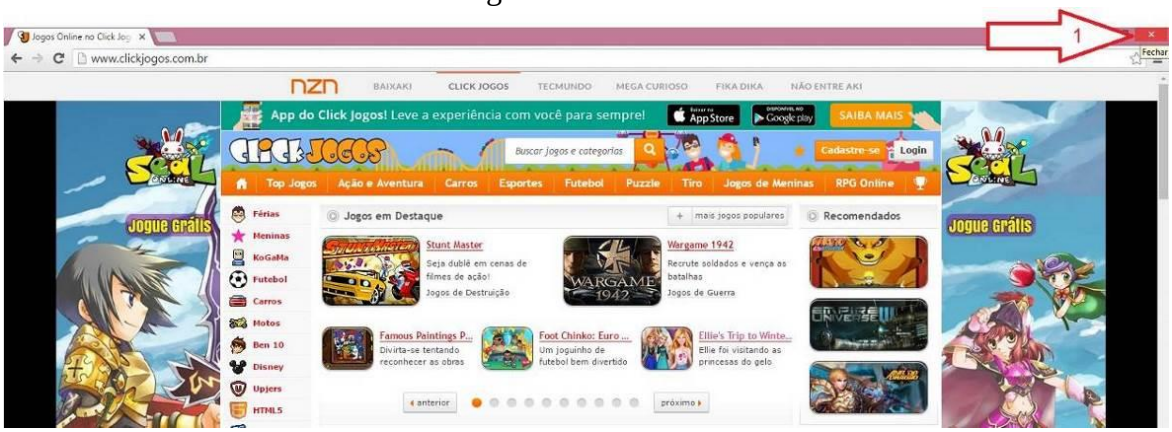
Ainda, apesar de a interação ser *reativa*, limitando as opções dos leitores e não modificando o jogo digital, é possível que, durante e após jogar, eles possam viver experiências próximas, mas, sobretudo, diferentes e impossíveis das que vivem no cotidiano, quando se põem no texto, agindo sobre ele, interpretando-o e dando significados a este. Enquanto o estudante lê, compreende os diferentes enunciados do jogo digital, pode adotar uma *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004); caso não a assuma, poderá jogar, porém, suas ações serão mecânicas, realizadas sem reflexão, não possibilitando que se interrogue, se coloque no texto e lhe atribua sentido.

Contudo, considera-se que somente o clique dos leitores sobre os *hipertextos* potenciais do jogo digital, que se realizam a partir da interação, não é suficiente para promover a leitura como experiência. Para isso, é necessário que o leitor atualize os *hipertextos*, produzindo sentidos, contribuindo "para criar, recriar e reatualizar o mundo de significações que somos" (LÉVY, 1996, p. 37). Por isso, a *posição responsiva* (BAKHTIN, 2003, 2004) do leitor, diante dos enunciados do jogo, independe da possibilidade do registro de seus enunciados verbais escritos; portanto, não se encerra ao finalizar o jogo digital e fechar a página do *site*, pois mesmo longe das telas, poderá continuar agindo sobre o texto, ou então, coloca-se na posição de "um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece" (LARROSA, 2011, p. 11). A próxima seção exibe os enunciados que revelam a saída do *Click Jogos*.

4.4 QUAL É A PORTA DE SAÍDA DO *CLICK JOGOS*?

Ao serem questionados sobre como saíam do *Click Jogos*, Figura 67, *Xadrez* declara de forma precisa: "eu clico no 'xizinho' (seta 1) que tem no canto direito da página".

Figura 67 – A saída



Fonte: Pesquisa "Ler e jogar ou jogar e ler? As estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*".

Igualmente, *Trilha* e *Dama* revelam: "eu aperto neste X aqui no canto da tela", "eu clico aqui no vermelhinho, no 'xizinho', e daí aparece na página do computador inicial", referindo-se à área de trabalho do *notebook*. Os estudantes utilizam seus conhecimentos para sair deste e qualquer outro *site*. Dessa forma, *Dominó* enfatiza que " para sair desse site é bem simples. A gente só clica no X. Pronto. Voltamos para onde a gente estava", ou seja, para a área de trabalho, de onde todos iniciaram a atividade de leitura.

Considera-se, com base no que foi exposto, ter conseguido verificar e analisar como os estudantes do 5º ano do EF, de uma escola particular de Vacaria, acessam o *Click Jogos*, escolhem os jogos, as estratégias de leitura utilizadas por eles enquanto jogam, por meio da tela do *notebook*, e, finalmente, como saem da página. Trata-se de uma investigação que não se encerra aqui; pode-se dizer que se chega como se fosse na área de trabalho, ou seja, o ponto de partida para buscar responder a outras interrogações sobre o tema, tais como verificar se os estudantes são capazes de fazer relações entre as leituras dos enunciados expostos em telas, sobretudo em jogos, com outros textos oferecidos em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e jogar ou jogar e ler?, parte do título da tese, e quais são as estratégias de leitura empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao jogar no *Click Jogos*?, são questões que remetem a concepções atuais de leitura, a práticas frequentes de estudantes. Assim, esta pesquisa empírica, de caráter qualitativo, assume relevância social, na medida em que o olhar da pesquisadora volta-se para as leituras realizadas pelos estudantes no seu dia a dia, articulando o trabalho da academia com o contexto prático de leitura. *Damas*, *Xadrez*, *Trilha* e *Dominó*, estudantes do 5º ano do EF, representam os sujeitos *nativos digitais*, da geração *Homo Zappiens*, que utilizam diariamente a tela do *desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone* para variados fins, entre eles, jogar. Antes, esses sujeitos representam o *Homo Ludens*, que se envolve na atividade lúdica, especialmente, no fenômeno cultural jogo, mesmo antes do surgimento das telas.

Esses sujeitos são leitores infantis contemporâneos, que nasceram já com a existência e utilização dos dois suportes de leitura: papel e tela; em geral, para eles, os *hipertextos* exibidos na tela são desvendados antes, ou simultaneamente, aos enunciados impressos. São estudantes que gostam de ler e consideram a leitura importante. *Trilha* prefere ler na tela pela praticidade de ler de tudo (enunciados verbais, visuais, sonoros e híbridos) em um só lugar; enquanto *Damas*, *Dominó* e *Xadrez*, preferem os impressos no papel, também pela praticidade e facilidade, porque podem levar o livro aonde quiserem.

Xadrez lê diariamente por uma hora; *Damas* lê cinco vezes por semana, de uma a três horas diária; *Dominó* e *Trilha* leem quatro vezes por semana, o primeiro em média meia hora e a última de meia a uma hora e meia diária. *Trilha* prefere os livros de aventura e suspense. Este é um dos preferidos de *Damas*, que também gosta de contos de fadas, crônica e comédia. Xadrez também elege os de comédia, de terror e gibi; e *Dominó*, como *Trilha*, gosta de livros de aventura e ação.

Entre as atividades que mais gostam de fazer, estão aquelas relacionadas ao uso das telas (*desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphone)*: conversar com os amigos por meio de *chat*, assistir a vídeos, escutar músicas, digitar e enviar mensagens e o mais comum, jogar. *Trilha* e *Xadrez* utilizam o computador diariamente, por mais de três horas e de uma hora e meia a três horas, respectivamente. *Dominó* utiliza cinco vezes por semana, de uma hora e meia a três horas diária, e *Damas* utiliza com menos frequência e menor tempo: três vezes por semana de meia a uma hora e meia diária.

Verifica-se que esses estudantes utilizam mais tempo em ações por meio da utilização das telas do que na leitura de impressos, e não consideram que quando estão realizando todas as ações por meio das telas também estão lendo, utilizando-se da leitura. Não relacionam o jogo digital, a navegação, ao ato de ler, à leitura. Gostam de ler em casa, principalmente, no quarto, relacionando o ato de ler a local calmo, confortável e com silêncio para que possam se concentrar.

Damas, *Xadrez*, *Trilha* e *Dominó* acessam, como seus colegas, *sites* que não são indicados para a sua idade, entre eles, o *Facebook*, indicado para usuários que tenham a partir de treze anos de idade. *Xadrez* e *Trilha* acessam-no diariamente; *Dominó* e *Damas*, três vezes por semana. *Trilha* acessa com usuário e senha da sua mãe, enquanto os outros têm seu próprio usuário e senha. Embora destaquem que não visualizam nem enviam informações para pessoas que não conhecem e que utilizem muitas vezes para jogar, é importante ficar atento ao conteúdo acessado por esse público. Os estudantes acessam o *site* da escola uma vez por semana, de meia hora a uma hora e trinta. Destaca-se que os estudantes poderiam acessar na área restrita conteúdos extras para estudo e jogos digitais relacionados aos temas de estudo. Contudo, utilizam somente para ler as notícias e fotos da escola, ver as tarefas e suas notas na área restrita.

Quanto ao *hipertexto*, como leitura preferida ao utilizar as telas, elegem o jogo digital. Valorizando o interesse e os enunciados dos participantes, buscou-se articular suas falas com as discussões teóricas e, ainda, para a produção dos protocolos verbais, selecionou-se o *Click Jogos*, um dos mais acessados por eles. Não se fez um julgamento da qualidade do seu conteúdo, especialmente, dos seus jogos digitais disponibilizados, embora se constate que as propostas, por vezes, baseadas na *interação reativa*, não exijam a reflexão dos leitores, que mostram submissão quando somente seguem as determinações do jogo: clicam e arrastam o cursor do *mouse* mecanicamente, obedecendo aos comandos da programação. Ainda, nesta tese não se enfatizou o uso do jogo como ferramenta didático-pedagógica, mas como uma possibilidade de texto a ser lido, que vem contribuir para a formação de leitores, já que seus enunciados podem tornar a ação de ler mais atraente, provocante e desafiadora.

Constata-se que a leitura na escola por esses estudantes ocorre, predominantemente, nas salas de aula e biblioteca por meio do suporte impresso. No entanto, durante os intervalos de aulas, dos anos finais do EF e EM, quando estão no pátio, os estudantes utilizam com frequência seus *smartphones*.

Assim, é importante promover situações de leitura também em outros espaços da escola, especialmente, no laboratório de informática, que possibilita a leitura por meio da tela do *desktop* e no pátio da escola, quando os estudantes podem ler, a partir de orientação do professor, por meio da tela do seu *smartphone*; não utilizando somente esta tela, quando estão no intervalo. Destaca-se que, pelo jogo digital fazer parte da leitura do mundo da maioria dos estudantes, que ficam horas jogando em casa e nos intervalos das aulas, pode ser explorado para aproximar os sujeitos da leitura realizada na escola, ampliando e relacionando com outros suportes e textos de leitura.

A análise construída em quatro categorias: qual é a porta de entrada do *Click Jogos*?; como acontece a escolha do jogo?; jogar é experiência de leitura? e qual é a porta de saída do *Click Jogos*?, conversando com os autores de referência e os dados, buscou trazer os movimentos do jogador/leitor e do jogo digital/texto de leitura de forma clara, especificando aquilo que poderia ser considerado um único movimento: jogar.

Examina-se uma aproximação entre a preferência dos livros impressos e a escolha do jogo digital no *site*, pois *Dominó*, que lê os livros de aventura e ação, escolheu jogos que exigiam habilidade para fazer o gol e agilidade para conquistar os bônus e desviar os obstáculos. Da mesma forma, *Xadrez*, que prefere livros de comédia, escolheu um jogo divertido de ação. Ainda, escolheu um jogo que não dependia de rapidez, tal como a leitura dos gibis. Por outro lado, *Trilha*, embora goste de ler livros de aventura, assim como *Damas*, que gosta de contos de fadas, escolheu jogos sem grandes emoções e agilidade, que dependiam mais de paciência e concentração.

É relevante aproveitar o potencial dos jogos digitais e o interesse dos estudantes por eles, para avaliar e inserir, no processo de aprendizagem e nas práticas de leitura realizadas na escola, sobretudo aqueles denominados educativos, que possibilitam a *posição responsiva*, promovem a reflexão, a tomada de decisão, o agir sobre o texto e ultrapassam a ação mecânica no cumprimento das determinações da programação. Ainda, ter cuidado na produção dos jogos para esse público, com enunciados de leitura de qualidade, que permitam a reflexão e possam ser acessados com segurança e responsabilidade. Para isso, é fundamental que pais, responsáveis ou professores avaliem os jogos acessados por eles, não somente as características da sua interface, mas verificando os *hipertextos* exibidos e com que intuito e, principalmente, o modelo de leitura proposto e o que incentivam (cooperação, autonomia, competição, criatividade, reflexão crítica, entre outros).

Os leitores que tem o hábito de ler e de acessar os *hipertextos* por meio da tela demonstraram possuir e aplicar seus conhecimentos prévios diante dos enunciados de leitura da tela; primeiro, *escaneiam* a tela para localizar o navegador e, entre os disponíveis, revelaram preferência pelo *Google Chrome*. Podem utilizar outra ou a mesma aba da página principal do navegador, digitando parte do endereço, recorrendo às opções listadas pelo serviço de busca ou o endereço completo do *Click Jogos*. Já na página, inicialmente, também *escaneiam* a tela para antecipar formas de localizar o jogo do seu interesse; em seguida, esforçam-se para encontrar o jogo digital que desejam utilizando, predominantemente, a seleção por meio dos menus (presentes na lateral, parte superior e central), que representam as diversas categorias dos jogos, e também a ferramenta de busca, na qual precisam digitar, pelo menos, parte do nome do jogo. Ao selecionar uma das categorias, os sujeitos exploraram as orientações gerais de cada jogo.

Contudo, na descrição aparece unicamente o que devem fazer (objetivo) e usar (*mouse* e ou teclado), mas não revela como fazer. Os jogos digitais provocam a incerteza e representam um desafio aos leitores. Ler o texto dos jogos digitais é desvendar o que não está posto, explicitamente; é lançar-se aos seus diferentes enunciados agindo também fisicamente, pois os *hipertextos*, para se realizarem, devem ser acionados pelos leitores e dependem das leituras, ações e escolhas desses sujeitos, que utilizam as mãos e os dedos para tomarem as suas decisões, do início ao fim do jogo, movimentando o cursor do *mouse* e clicando. Se os leitores não realizarem essa ação física, não conseguem ler e jogar.

Ainda, se não lerem corretamente os enunciados, não avançam: quando não leem os enunciados verbais informando que eles, para mudar um enunciado visual de lugar, precisam clicar, manter o dedo pressionado no *mouse* sobre o enunciado e o arrastar até o local indicado, não adiantará apenas clicarem sobre o enunciado. Porém, os leitores poderão fazer várias tentativas, até encontrar a forma correta de avançar, podendo retomar e corrigir as suas estratégias, recorrendo ao seu repertório; este construído, anteriormente, ao jogar. No texto impresso, o leitor pode não saber se lê adequadamente, pois mesmo que não leia as informações corretamente, ele poderá seguir a sua leitura.

Há alteração nos jogos e na leitura, logo, no ato de jogar e ler, o que nos leva à discussão sobre os processos de leitura. Defende-se que os jogos digitais são textos de leitura; jogar é uma forma de ler, pois, ao jogar por meio das telas, os estudantes vão além da decodificação de letras e palavras, ultrapassando as práticas de leitura que privilegiam apenas o enunciado verbal impresso.

Para ler e decifrar os *hipertextos*, compostos de enunciados verbais (em Língua Portuguesa e Inglesa), visuais (imagens estáticas ou em movimento), sonoros e híbridos, que combinam diferentes enunciados, tais como os vídeos, utilizam estratégias de leitura e navegação: *escaneiam* a tela, navegam, buscam o seu alvo e se detêm nos seus enunciados de leitura; também selecionam, antecipam, inferem, e controlam o que leem. Portanto, promover a leitura por meio dos jogos digitais ajuda na aquisição dessas competências leitoras.

Os leitores dos jogos digitais manifestam características do *leitor imersivo*, em suas diferentes formas, *errante*, *detetive* e, sobretudo *previdente*. Ainda, as do *leitor ubíquo*, que onde estiverem leem e jogam por meio das telas de *smartphones* e *tablets*. A característica mais presente do errante, evidenciadas pelos sujeitos, refere-se ao fato de que, diante das novas telas, por vezes, usava da inferência abdutiva, buscava adivinhar, sem temer o risco de errar; demonstrando desorientação, clicava sem rumo certo em *hipertextos* disponíveis, para descobrir o que cada um poderia fazer, em uma atividade de exploração.

Porém, em poucos minutos, supera a fase de adivinhações, de clicar sem rumo nos nós disponíveis, e começa a utilizar estratégias do *leitor imersivo detetive*, farejando indícios, relacionando com os jogos semelhantes, acessados anteriormente, em outras ocasiões, passando a agir utilizando a repetição dos procedimentos, já conhecidos quando surgirem situações similares, adaptando-se rapidamente às exigências do jogo.

Contudo, predominantemente, os estudantes expõem as características do l*eitor imersivo previdente*, quando, mesmo que esteja jogando pela primeira vez, utiliza o processamento descendente, é fluente e veloz e, por vezes, joga sem ler os enunciados verbais e visuais. Prefere jogar, testar, arriscar-se sem ter todas as informações, pois já está familiarizado com o jogo, não hesita; tem a consciência de onde está, para onde quer ir e como chegar. Antecipa as consequências de suas ações, que são marcadas pela dedução; assim, jogar para ele é um ato de cumplicidade, pois já decifrou as regras e como navegar. Ou seja, demonstra o letramento ao ler e ao fazer uso da leitura para superar os obstáculos oferecidos na tela e conquistar seus objetivos.

Constata-se que o mesmo estudante pode empregar diferentes estratégias de leitura, do leitor errante, detetive e previdente; ora utiliza estratégias de leitura do errante, perambulando sem rumo; ora apresenta estratégia de leitura do detetive, seguindo pistas; e ora demonstra pleno domínio do jogo, caracterizando o leitor previdente. Esses leitores pulam vídeos e anúncios, que possam atrasar o início do jogo, demonstrando impaciência em esperar as páginas carregarem; têm pressa e levam esse imediatismo para a leitura.

Os enunciados verbais, visuais e sonoros presentes nos jogos digitais podem ser considerados apenas *hipertextos potenciais* que, embora extensos, são finitos; apesar de se observar que possibilitam a *interação reativa*, pois os leitores não têm como modificar o jogo, somente arrasta, posiciona o cursor do *mouse* e clica sobre o *hipertexto*, não significa que o leitor não está se transformando ou negociando enquanto joga, porque o jogos digitais exigem que o leitor, a partir dos enunciados, pense, interrogue-se e tome decisões.

A passagem do *hipertexto potencial* para o *virtual* dependerá da interação dos leitores. Esta vai muito mais do que o simples arrastar e posicionar o cursor do *mouse* e clicar sobre o *hipertexto;* depende da *posição responsiva* dos leitores, agindo sobre esses enunciados para produzir sentido e significação ao que leem. Dessa forma, a leitura por meio dos jogos digitais, em virtude do interesse dos estudantes sobre eles e da possibilidade de promoção da *posição responsiva*, pode ser importante para a formação de leitores; não privilegiando, conforme suas características, unicamente a leitura enunciados verbais, sobretudo escritos, mas leitores que podem dar sentido também a enunciados visuais (estáticos ou em movimento), sonoros e híbridos. A *posição responsiva* não ocorre somente quando o leitor está diante da tela, e não se encerra ao finalizar o jogo, pois seus enunciados, como os dos livros impressos, não impedem que seus leitores ajam sobre o texto, inclusive quando não estão mais diante deles. Logo, o que importa não é mais o que está registrado em enunciados e em qual suporte, mas o sentido dado pelo leitor.

Assim, encerrar o jogo digital e fechar a página do site não significa o fim da leitura, especialmente, a possibilidade de o leitor dar significado ao *hipertexto*. Considera-se que, a partir disso, outros "*plays*" são ativados pelo leitor, pois podem continuar assumindo a *posição responsiva*; não, necessariamente, expressando-os por meio de enunciados verbais, escritos ou orais, pode pensar também por meio de enunciados, empregados como signo interior.

Finaliza-se com a convicção de que os leitores infantis contemporâneos não leem como nós líamos, mas eles leem; a leitura de hoje não é mais o que ela foi há vinte ou trinta anos. É importante, pois, desvendar novas práticas de leitura, que modificam, além dos gestos, da ação física (arrastar, posicionar o mouse e clicar sobre os *hipertextos*), os sentidos dado aos enunciados de leitura. Além disso, é possível incentivar os leitores infantis contemporâneos a ultrapassarem somente o consumo de jogos digitais e, a partir do seu interesse, possam buscar a autoria dos enunciados, também por meio dos jogos, produzindo-os.

Isso pode ser possível pelas escolas que oferecem algum curso para esse público e por meio dos *sites*, tais como *Tynker*[101] e *Scratch*[102], que possibilitam às crianças, de diferentes idades, programarem e criarem seus próprios jogos. Ainda, para dar continuidade à pesquisa, seria interessante investigar as estratégias de leitura de estudantes em *sites* que apresentam textos literários, como o ciberpoesia, por exemplo. Essas podem ser pistas para que novos "*plays*" se iniciem, tendo em vista que muito ainda há que se estudar nessa área, dando continuidade às discussões aqui propostas.

[101] Disponível em: <https://www.tynker.com/>. Acesso em: 12 jan. 2016.
[102] Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em: 12 jan. 2016.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark C. **Serious games**. Lanham: University Press of America, 1987.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARTE RUPESTRE. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=5354>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ASSUMPÇÃO FILHO, Milton Mira de (Ed.). **Microsoft Front Page 2000**: passo a passo lite. São Paulo: Makron Books, 2001.

AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar - construir conhecimento. **Revista Educação Subjetividade e Poder**, UNIJUÍ - Ijuí / RS, v. 5, n. 5, p. 20-30,1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAPTISTA, Michele Marques; TEIXEIRA, Marcelo Votto; BERTÉLI, Michele Otobelli (Org.). **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Caxias do Sul: UCS, 2015.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **História do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Projeto Passo Fundo, 2013. 306p.; E-book.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015:** hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: Secom, 2014.

CABRAL, Márcia. A criança e o livro: memória em fragmento. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus,1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS DE CIMA DA SERRA. **Vacaria**. Disponível em: <http://www.camposdecimadaserra.com/>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

_____. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002b.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**: Julio Cortázar; trad. Fernando de Castro Ferro. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In. Araújo, Júlio César (Org). **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL / UNISUL. vol. 9 nº 3, set. / dez., 2009.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros:** passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

EBERT, Cristiane do Rocio Cardoso. **Do códice ao hipertexto:** interações comunicacionais na era digital. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Linguagens – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. (1993). **Protocol analysis**: verbal reports as data. MIT Press, Cambridge, MA.

EU Kids Online II. **Creating a better Internet for kids**. Disponível em: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/self-regulation-better-internet-kids> Acesso em: 05 jan. 2015.

EU Kids Online. **London School of Economics and Political Science, 2012**. ISSN 2045-256X.
Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%282009-11%29/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf/>. Acesso em: 23 set. 2014.

FERNANDEZ. Marcela Afonso. **Percursos e estratégias de leitura-navegação de jovens universitários**. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José H. D. **Mapeamento da indústria brasileira de jogos digitais**. Edição Digital. Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Existe uma "cultura do silêncio" nos EUA? Os alunos norte-americanos, vivendo numa Democracia abastada, precisam de "libertação"? In: FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico:** com explicitação das normas da ABNT. 15.ed. atual. e reform. Porto Alegre: [s.n.], 2009.

GALISI, Delmar. Videogames: ensino superior no Brasil. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Org.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

GIANOTTI, Carlos Alberto; RENZO, Marcelo Di. Entrevista Roger Chartier: A leitura e o leitor. **Verbo**, São Paulo, n. 9, p. 20-23, ago. 2014. Disponível em: < http://www.abeu.org.br/ABEUMaster/imagem/RevistaVerbo/Pdf/revistaverbo2014_9.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

GOMES, Leny da Silva. Leitura e mediações tecnológicas. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 13, n. 15, p. 103-116, 2010b.

_____. O texto literário em suporte eletrônico: questões de leitura. In: 5º SEMINÁRIO NACIONAL O PROFESSOR E A LEITURA DO JORNAL, 2010, Campinas. **Anais do evento**. Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2010a.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2013**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro : IBGE, 2015. Disponível em: < http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93373.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Fonte: <http://cod.ibge.gov.br/235IX>. Acesso em: 04 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Países**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php>. Acesso em: 23 dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD 2011**. Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

JOHNSON, Steven. **Surpreendente**! a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUROSE, James F.; ROSS, Keith W. **Redes de computadores e a Internet**: uma abordagem top-down. 3.ed. São Paulo: Pearson, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador** : a leitura em seus discursos . São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas /. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. 2. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, 2003.

_____. **Nietzsche & a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Sistemas de informação gerenciais**. 7.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística**. Uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MANGUEL, Alberto. A última página. In: MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MATTAR, João. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MEIRA, Romero Sílvio de Lemos; COSTA, Ricardo Araújo; JUCÁ, Paulyne Matthews; SILVA, Edeilson Milhomem da. Redes Sociais. In: PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo (Org). **Sistemas Colaborativos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

NASCIMENTO, José Augusto de A. **Literatura infantil e cultura hipermidiática**: relações sócio históricas entre suportes textuais, leitura e literatura. São Paulo, 2009 215 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

NESTERIUK, Sérgio. Reflexões acerca do videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Org.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: trilhando caminho de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus,1998.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PELLANDA, Nize; PELLANDA, Eduardo Campos. **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Org.). **Infância e produção cultural**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus,1998.

PERUCIA, Alexandre Souza. **Desenvolvimento de jogos eletrônicos**: teoria e prática. São Paulo: Novatec, 2005.

PLATÃO. Fedro. In: _____. **Diálogos**. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1966. v. 1.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. 2000. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Famecos**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 81-92, jul/2000. Disponível: < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3068/2346>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Interação mediada por computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003a. 292 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **Quão interativo é o hipertexto?**: Da interface potencial à escrita coletiva. Fronteiras: Estudos Midiáticos, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 125-142, 2003b.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; CASSOL, Márcio Borges Fortes. 1999. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. **Informática na educação**: Teoria & Prática. Porto Alegre. vol. 2, n. 2, p. 65-80, out/1999. Disponível: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/ InfEducTeoria Pratica/article/view/6286>. Acesso em: 11 out. 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto; BENCK, Diane Blank**.** O efeito do suporte e as estratégias leitoras do texto poético na leitura poemática infantil. **Signo** (UNISC. Impresso), v. 34, p. 64-79, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto; FACHINETTO, Eliane Arbusti. Reflexões sobre leitura: estudo de caso. In: V SEMANA ACADÊMICA DE LETRAS, 2005, Porto Alegre. **Anais do evento**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: SANTAELLA, Lucia; FEITOZA, Mirna (Org.). **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira Ribeiro. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RICOEUR, Paul. A Fala e a Escrita. In: RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Livro Universitário e a apropriação social do conhecimento. **Verbo**, São Paulo, n. 9, p. 24-28, ago. 2014. Disponível em: < http://www.abeu.org.br/ABEUMaster/imagem/RevistaVerbo/Pdf/revistaverbo2014_9.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Leitor prossumidor: desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, nº 9, p. 19-28, Abr.2013. Disponível em: < <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf >. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014a.

_____. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR - PR., 2014b.

_____. A condição expandida da leitura. **Verbo**, São Paulo, n. 9, p. 29-31, ago. 2014c. Disponível em: <http://www.abeu.org.br/ABEUMaster/imagem/RevistaVerbo/Pdf/revistaverbo2014_9.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

SANTAELLA, Lúcia; FEITOSA, Mirna. **Mapa do jogo**: a diversidade cultural do games. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SHARMA, Vivek; SHARMA, Rajiv. **Desenvolvendo *sites* de e-commerce**. São Paulo: Makron Books, 2001.

SLATIN, John M. Reading Hypertext: order and coherence in a new medium. College English, Vol. 52, N. 8, Dec., 1990, pp. 870-883.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2014.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1809-449X.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

TIC Kids Online Brasil 2013 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: ICT Kids Online Brazil 2013: survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2015.

TIC domicílios e empresas 2013 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil**: TIC domicílios e empresas 2013: survey on the use of information and communication technologies in Brazil / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2015.

TIC Kids Online Brasil 2014 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no brasil**: TIC Kids Online Brasil 2014: survey on Internet use by children in Brazil / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

TIC educação 2014 [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras:** TIC educação 2014: survey on the use of information and communication technologies in brazilians schools / [coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global:** um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170POR.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015:** progressos e desafios - relatório de monitoramento global de educação para todos 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

VACARIA. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.vacaria.rs.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2016.

VALENTINI, Carla Beatris; PESCADOR, Cristina Maria; SOARES, Eliana Maria Sacramento. **O *laptop* educacional na escola pública:** letramento digital e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. Educação (Santa Maria. Online), v. 38, p. 151-164, 2013.

VAN SOMEREN, M. W.; BARNARD, Y. F.; SANDBERG, J. A. C. **The think aloud method**: a practical guide to modelling cognitive processes. London: Academic Press, 1994.

VEEN, Wim; WRAKKING, Benn. ***Homo Zappiens***: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. **Memória entre oralidade e escrita**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006.

_____. **A leitura no mundo digital**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 22-32, jan.-jun., 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE A – IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

QUANT.	IDADE	GÊNERO	Estudante
1	10	F	*Amarelinha*
2	10	M	*Dorminhoco*
3	10	M	*Gamão*
4	10	M	*Tangram*
5	11	M	*Quebra-cabeça*
6	10	F	*Pega-varetas*
7	10	M	*Caçador*
8	10	F	*Forca*
9	10	M	*Stop*
10	9	F	*Caça-Palavras*
11	10	F	*Trilha*
12	10	F	*Memória*
13	10	F	*Cinco Marias*
14	10	F	*Palavra-cruzada*
15	10	M	*Buraco*
16	11	F	*Damas*
17	10	M	*Dominó*
18	11	M	*Xadrez*
19	10	M	*Sete Erros*
20	10	M	*Pontinho*

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Página 1 de 43

Página 2 de 43

O que você mais gosta de fazer?*Obrigatória

Página 3 de 43

Quantas vezes por semana você lê?*Obrigatória

- todos os dias da semana
- nenhum dia da semana
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
- 5 vezes por semana
- 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você lê, quanto tempo você lê?

- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3 horas
- mais de 3 horas
- Outro:

Página 4 de 43

Quantas vezes por semana você assiste TV?*Obrigatória

- todos os dias da semana
- nenhum dia da semana
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
- 5 vezes por semana
- 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você assiste TV, quanto tempo você assiste?

- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3 horas
- mais de 3 horas
- Outro:

Página 5 de 43

Quantas vezes por semana você fica no computador (*desktop/notebook*)**?*Obrigatória**

- todos os dias da semana
- nenhum dia da semana
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
- 5 vezes por semana
- 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você fica no computador (*desktop/notebook*)**, quanto tempo você fica?**

- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3 horas
- mais de 3 horas
- Outro:

Página 6 de 43

Que atividades você já faz usando o computador (*desktop/notebook*)**?*Obrigatória**

- Jogar
- Conversar com os amigos através de chat
- Pesquisar tarefas escolares
- Ler
- Digitar textos
- Desenhar
- Enviar mensagens
- Assistir vídeos
- Escutar músicas
- Outro:

Página 7 de 43

Você gosta de ler? *Obrigatória

- Sim
- Não

Página 8 de 43

O que você mais gosta de ler?*Obrigatória

Página 9 de 43

Você considera a leitura importante?*Obrigatória

- Sim
- Não

Por quê?*Obrigatória

Página 10 de 43

Em qual(s) deste(s) lugar(es) você costuma ler? *Obrigatória

- ☐ na escola
- ☐ em casa
- ☐ Outro:

Página 11 de 43

O que você lê na escola?*Obrigatória

- ☐ Livros
- ☐ Gibis
- ☐ *Sites*
- ☐ Jornais
- ☐ Revistas
- ☐ Outro:

Quando você lê na escola?*Obrigatória

- ☐ Antes de iniciar a aula
- ☐ Durante a aula
- ☐ No recreio
- ☐ Após o término da aula
- ☐ Outro:

Página 12 de 43

Em qual(is) local(is) da escola você lê?*Obrigatória

- ☐ Na sala de aula
- ☐ Na biblioteca
- ☐ No laboratório de informática
- ☐ No pátio
- ☐ Outro:

Página 13 de 43

O que você lê em casa?*Obrigatória

- [ ] Livros
- [ ] Gibis
- [ ] *Sites*
- [ ] Jornais
- [ ] Revistas
- [ ] Outro:

Página 14 de 43

Quando você lê em casa?*Obrigatória

- [ ] De manhã, antes de ir para escola
- [ ] A tarde, depois que chego da escola
- [ ] A noite
- [ ] Outro:

Página 15 de 43

Em qual(is) local(is) da casa você lê?*Obrigatória

Por que você lê neste local?*Obrigatória

Página 16 de 43

Você está lendo algum livro hoje?*Obrigatória

- ( ) Sim
- ( ) Não

Se estiver, qual(is)?

Página 17 de 43

Você está lendo alguma revista, gibi ou outro material hoje?*Obrigatória

- Sim
- Não

Se estiver, qual(is)?

Página 18 de 43

Você costuma acessar *sites* na Internet?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página 19 de 43

Você costuma acessar *sites* por meio do:*Obrigatória

- *desktop* da sua casa
- *desktop* da sua escola
- seu *smartphone*
- *smartphone* de seu pai
- *smartphone* da sua mãe
- *smartphone* da(o) sua(eu) irmã(ãos)
- *smartphone* do(s) seu(s) amigo(s)
- seu *tablet*
- *tablet* do seu pai
- *tablet* da sua mãe
- *tablet* da(o) sua(eu) irmã(ãos)
- *tablet* do(s) seu(s) amigo(s)
- Outro:

Página 20 de 43

Para você, o que é um *site*?*Obrigatória

Página 21 de 43

Como é um *site* infantil?*Obrigatória

Página 22 de 43

Você acessa o *Facebook*?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página 23 de 43

Quantas vezes por semana você acessa o *Facebook*?*Obrigatória

- todos os dias da semana
- 1 vez por semana
- 2 vezes por semana
- 3 vezes por semana
- 4 vezes por semana
- 5 vezes por semana
- 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você acessa o *Facebook*, quanto tempo você acessa? *Obrigatória

- de meia hora a 1h30
- de 1h30 a 3 horas
- mais de 3 horas
- Outro:

Página 24 de 43

Você acessa o *Facebook* com:

- ○ Seu usuário e senha
- ○ Usuário e senha de outra pessoa

Página 25 de 43

Se você a acessa o *Facebook* com o usuário de outra pessoa: de qual pessoa?

- ☐ com o usuário do meu pai
- ☐ com o usuário da minha mãe
- ☐ com o usuário de amigo(as)
- ☐ com o usuário de primo(as)
- ☐ com o usuário de vizinho(as)
- ☐ com o usuário de colega(s)
- ☐ Outro: _____

Página 26 de 43

O que você faz no *Facebook*?*Obrigatória

- ☐ Envio solicitações de amizade a qualquer pessoa
- ☐ Envio solicitações de amizade as pessoas que eu conheço
- ☐ Aceito convites/adiciono qualquer pessoa
- ☐ Aceito convites/adiciono somente pessoas que eu conheço
- ☐ Vejo páginas/informações/fotos/vídeos de pessoas que eu não conheço
- ☐ Vejo páginas/informações/fotos/vídeos somente de pessoas que eu conheço
- ☐ Envio mensagens as pessoas que não conheço
- ☐ Envio mensagens somente as pessoas que eu conheço
- ☐ Publico vídeos
- ☐ Publico fotos
- ☐ Publico/digito frases
- ☐ Curto vídeos publicados
- ☐ Curto fotos publicadas
- ☐ Curto as frases publicadas
- ☐ Compartilho vídeos publicados
- ☐ Compartilho fotos publicadas
- ☐ Compartilho frases publicadas
- ☐ Comento os vídeos publicados

- [ ] Comento as fotos publicadas
- [ ] Comento as frases publicadas
- [ ] Outro:

Página 27 de 43

Você acessa o *site* do Colégio X?*Obrigatória

- ○ Sim
- ○ Não

Página 28 de 43

Quantas vezes por semana você acessa o *site* do Colégio X?*Obrigatória

- ○ todos os dias da semana
- ○ 1 vez por semana
- ○ 2 vezes por semana
- ○ 3 vezes por semana
- ○ 4 vezes por semana
- ○ 5 vezes por semana
- ○ 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você acessa o *site* do Colégio X, quanto tempo você acessa?

- ○ de meia hora a 1h30
- ○ de 1h30 a 3 horas
- ○ mais de 3 horas
- ○ Outro:

Página 29 de 43

O que você faz no *site* do Colégio X?*Obrigatória

- [ ] Leio as notícias da minha escola
- [ ] Leio as notícias das outras escolas
- [ ] Vejo as fotos da minha escola
- [ ] Vejo as fotos das outras escolas
- [ ] Acesso a área restrita dos estudantes
- [ ] Outro:

Página 30 de 43

O que você faz na ÁREA RESTRITA dos estudantes do *site* do Colégio X?*Obrigatória

- [ ] Visualizo as minhas notas parciais
- [ ] Visualizo o meu boletim
- [ ] Jogo
- [ ] Leio os textos disponíveis
- [ ] Envio mensagem
- [ ] Assisto as videoaulas da Matemática Básica
- [ ] Assisto outros vídeos
- [ ] Estudo os materiais da Sala de Estudo
- [ ] Acesso as Tarefas de Casa publicadas
- [ ] Acesso os Critérios de Avaliação
- [ ] Acesso o Calendário Escolar
- [ ] Acesso as Circulares
- [ ] Leio as notícias da minha unidade
- [ ] Outro:

Página 31 de 43

Sem contar o *Facebook*, o *site* do Colégio X e o acesso restrito do *site* do Colégio X: Qual é o seu *site* preferido, aquele que você mais acessa?*Obrigatória Digite o nome do *site* e o endereço do *site*.

Página 32 de 43

Por que você prefere este *site*?*Obrigatória

Página 33 de 43

De qual local você acessa este *site*?*Obrigatória

- ☐ de casa
- ☐ da escola
- ☐ Outro: _____

Você acessa este *site*? *Obrigatória

- ○ Sozinho
- ○ Acompanhado

Página 34 de 43

Você acessa este *site* acompanhado por quem?*Obrigatória

- ☐ colega(s) de sala de aula da escola
- ☐ professor(es)
- ☐ pai
- ☐ mãe
- ☐ irmão(ãs)
- ☐ vizinho(as)
- ☐ amigo(as)
- ☐ primo (as)
- ☐ Outro: _____

Página 35 de 43

Quantas vezes por semana você acessa este *site*?*Obrigatória

- ○ todos os dias da semana
- ○ 1 vez por semana
- ○ 2 vezes por semana
- ○ 3 vezes por semana
- ○ 4 vezes por semana
- ○ 5 vezes por semana
- ○ 6 vezes por semana

No(s) dia(s) que você acessa este *site*, quanto tempo você acessa?

- ○ de meia hora a 1h30
- ○ de 1h30 a 3 horas
- ○ mais de 3 horas
- ○ Outro: _____

Página 36 de 43

Que atividades você gosta de fazer neste *site*? Cite 3 atividades:*Obrigatória

Página 37 de 43

Com relação ao nível de dificuldade para lidar com este *site*, você considera que sente: *Obrigatória

- nenhuma dificuldade
- pouca dificuldade
- muita dificuldade
- Outro:

Página 38 de 43

Você conversa com alguém sobre este *site*?*Obrigatória

- Sim
- Não

Por quê?*Obrigatória

Página 39 de 43

Com quem você conversa?*Obrigatória

- colega(s) de sala de aula da escola
- professor(es)
- pai
- mãe
- irmão(ãs)
- vizinho(as)
- amigo(as)
- primo (as)
- Outro:

Página 40 de 43

Você lembra de algum assunto que leu neste *site* e que você gostou?*Obrigatória

- Sim
- Não

Página 41 de 43

Qual era o assunto?*Obrigatória

Página 42 de 43

Além deste seu *site* preferido (também sem contar o *Facebook* e o *site* do Colégio X), qual são os outros *sites* que você acessa? *Obrigatória(cite 3 outros *sites*) e coloque o endereço do *site*

Página 43 de 43

Você prefere:*Obrigatória

- ler textos num livro impresso no papel
- ler textos num *site* no monitor do computador (*desktop*/*notebook*)

Por quê?*Obrigatória

Enviar formulário

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vacaria, 08 de abril de 2014.

Senhora responsável pela direção do colégio particular X de Vacaria

Eu, Adriana Ferreira Boeira, RG 9074850794, CPF 967.266.010-34, responsável principal pelo projeto de pesquisa sob o título EFEITOS DO SUPORTE E ESTRATÉGIAS EMPREGADAS NA LEITURA DE TEXTOS EM *SITES* INFANTIS, orientado pela Professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos, do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar este projeto de pesquisa no laboratório de informática do Colégio X, com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

O projeto de pesquisa, aprovado em 01 de abril de 2014, com número do parecer 577.070, atendendo o disposto na Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Fundação Universidade Caxias do Sul, tem como objetivo *investigar os efeitos do suporte e as estratégias leitoras dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental na leitura de textos em sites infantis.* Os procedimentos adotados serão:

a) Apresentação da pesquisadora e da pesquisa aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental;

b) Envio, em envelope fechado, do TCLE aos pais ou responsáveis pelos estudantes, solicitando a autorização para a participação dos estudantes na pesquisa;

c) Após a entrega à pesquisadora do TCLE, os estudantes, no laboratório de informática da escola, junto com outros estudantes que aceitarem participar da pesquisa, preencherão um questionário *online*, disponível no *blog* Diário de uma Doutoranda <http://diariodeumadoutoranda2012.blogspot.com/>, criado especialmente como instrumento para armazenar dados coletados nesta pesquisa;

d) Em outra data, também no laboratório de informática do colégio, os estudantes lerão textos no seu *site* preferido e no *site* selecionado pela pesquisadora. Enquanto navegam/leem os textos no *site*, relatarão à pesquisadora os procedimentos que foram utilizados nesta atividade, na sequência em que foram surgindo, inclusive dificuldades, interferências e qualquer outra informação pertinente. O relato será gravado e não haverá interferência durante o relato, nem perguntas. Enquanto leem e jogam no *site*, serão filmados os movimentos de olhos, com uma câmera focada no rosto dos estudantes e também os seus movimentos corporais. Um programa de computador capturará o áudio, todos os movimentos do *mouse* e ações que os estudantes fizerem no *notebook* enquanto leem e jogam no *site.*

Considerando as características dos instrumentos de coleta de informações, podemos garantir que não haverá qualquer tipo de risco ou inconveniente para o estudante ao participar deste estudo. A participação não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para a construção do estudo e poderão ser publicados para fins científicos, em forma de artigos, livros, relatos de pesquisa ou ensaio, bem como apresentados em eventos de Pesquisa, Iniciação Científica, Ciclo de Palestras, Jornadas, Seminários, Simpósios, Congressos ou Encontros, sempre respeitando o item III, alínea "i" da Resolução 196/96 CNS/MS, que garante o anonimato dos sujeitos da pesquisa, bem como do local onde a mesma foi realizada, para evitar estereótipos ou estigmas, preservando suas identidades. Assim, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais não serão em hipótese alguma publicados.

O período previsto para coleta de dados é até o final de novembro de 2014. Espera-se com esta pesquisa contribuir para as discussões acerca do processo de ler, evidenciando como esta modalidade de leitura pode transformar a relação dos leitores com o escrito.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato diretamente com a doutoranda Adriana Ferreira Boeira, através do endereço eletrônico afboeira@ucs.br e pelo fone (54) 91256630. A pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº. 1130 Sala 302 Bloco A, na cidade de Caxias do Sul - RS - CEP: 95070-560 e o telefone para contato é 32182100, ramal 2289 (tarde). A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano aos participantes, nós pesquisadores nos comprometemos em reparar este dano, e ou ainda prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Informamos ainda, que é prerrogativa desta instituição proceder a reanálise ética da pesquisa, solicitando, portanto, o parecer de ratificação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos desta Instituição.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela instituição Colégio X declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa sob o título EFEITOS DO SUPORTE E ESTRATÉGIAS EMPREGADAS NA LEITURA DE TEXTOS EM *SITES* INFANTIS, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Fui informada de que o projeto de pesquisa já foi aprovado, em 01 de abril de 2014, pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Nossa Senhora de Fátima/RS - Associação Cultural e Científica Virvi Ramos, com número do parecer 577.070, conforme cópia que recebi do PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____

Responsável pela Instituição
Colégio X

_____ _____

Doutoranda Adriana Ferreira Boeira
Pesquisadora Responsável

Professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Orientadora

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsável:

Considerando a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Fundação Universidade Caxias do Sul, gostaríamos de convidar seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade _____ para participar da pesquisa intitulada: ***Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis***. O objetivo deste estudo é ***investigar os efeitos do suporte e as estratégias leitoras empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental na leitura de textos em sites infantis***.

O problema da pesquisa é "Quais são os efeitos do suporte e estratégias leitoras empregadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental na leitura de textos em *sites* infantis?". Justifica-se a realização deste estudo porque questões referentes à leitura de textos em *sites* infantis por estudantes são questões importantes e necessitam de investigação, a fim de contribuir para pensar a leitura na sociedade.

Ao participar deste estudo seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade:

a) Estará no laboratório de informática da escola, no dia 11 de julho (sexta-feira), das 9h10 às 10h, junto com outros estudantes que aceitem participar da pesquisa e preencherá um questionário *online*, disponível no *blog* Diário de uma Doutoranda <http://diariodeumadoutoranda2012.blogspot.com/> (criado especialmente como instrumento para armazenar dados coletados nesta pesquisa).

b) Em outra data, informada posteriormente por meio de bilhete na agenda, também no laboratório de informática do colégio, lerá textos no seu *site* preferido e no *site* selecionado pela pesquisadora. Enquanto navegar/ ler os textos no *site*, relatará à pesquisadora os procedimentos que foram utilizados na navegação/leitura dos textos no *site*, na sequência em que foram surgindo, inclusive dificuldades, interferências e qualquer outra informação pertinente. O relato será gravado e não haverá interferência durante o relato, nem perguntas. Durante a navegação/leitura dos textos no *site*, serão filmados com uma câmera os seus movimentos corporais. Um programa de computador capturará todos os movimentos do *mouse* e ações que fizer no computador durante a navegação/leitura dos textos no *site*. Estas filmagens (áudio e imagem) servirão única e exclusivamente para as pesquisas sobre leitura que possam originar deste trabalho.

Os resultados da pesquisa serão apresentados anonimamente, pela pesquisadora, a partir da atuação de seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade nas duas situações citadas. Destacamos que seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade não será prejudicado quanto ao afastamento da sua sala durante as aulas em virtude de participar desta pesquisa. Isso porque, conforme acima informado, as duas situações de participação dele(a) serão realizadas no turno da manhã.

Considerando as características dos instrumentos de coleta de informações, podemos garantir que não haverá qualquer tipo de inconveniente para seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade ao participar deste estudo. A participação não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Cabe ressaltar que a participação nesta pesquisa é voluntária. Assim, fica resguardada e garantida sua liberdade de interromper a participação no estudo em qualquer de suas etapas, sem que isso incorra em qualquer tipo de inconveniente ou prejuízo para seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade.

O Sr. (Sra) tem a liberdade de se recusar a autorizar seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade a participar; e seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

Garantimos que a identidade de seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade será sigilosamente preservada e que as informações por ele fornecidas serão acessadas unicamente por nós pesquisadores e por nós serão utilizadas e divulgadas na redação da tese final e em publicações relacionadas exclusivamente com este estudo, conforme os objetivos mencionados anteriormente.

Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes. O Sr. (Sra) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho(a) ou criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu_____ _____, portador do RG_____, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho(a) ou criança sob minha responsabilidade____ _____, nascido(a) em _____ / _____ /_____, a participar da pesquisa *Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis.* Autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos a doutoranda pesquisadora responsável Adriana Ferreira Boeira e a orientadora, Prof.ª. Drª. Flávia Brocchetto Ramos, do Programa de Doutorado – Associação Ampla UCS/ UniRitter. Declaro ainda, estar ciente de que estes dados serão utilizadas para a construção do estudo e que serão publicadas para fins científicos, com a não identificação do sujeito (identidade preservada). Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vacaria-RS, _____ de _____de 2014.

_____	Adriana Ferreira Boeira	Flávia Brocchetto Ramos
Pais ou Responsável	Doutoranda Pesquisadora Responsável	Prof.ª. Drª. Orientadora
_____	_____	_____
Assinatura	Assinatura	Assinatura

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato diretamente com a doutoranda Adriana Ferreira Boeira, através do endereço eletrônico afboeira@ucs.br e pelo fone (54) 91256630. A pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº. 1130, Sala 106, Bloco M, na cidade de Caxias do Sul - RS - CEP: 95020-972 e o telefone para contato é 3218-2100, ramal 2829 (manhã e tarde).

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DA PESQUISA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter

CRONOGRAMA DA PESQUISA

Colégio X - estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental

DATA	ATIVIDADE	OBS.
02/07/2014 quarta-feira TARDE	*Apresentação da pesquisadora e da pesquisa aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental; * Envio, em envelope fechado, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais ou responsáveis pelos estudantes, solicitando a autorização para a participação dos estudantes na pesquisa;	
03/07 a 10/07/2014 TARDE	* Recebimento do TCLE;	
09/07/2014 quarta-feira TARDE	*Organização do Laboratório de Informática para a aplicação do questionário. Deixar o *link* disponível nos *desktops* para *blog* Diário de uma Doutoranda – <http://diariodeumadoutoranda2012.blogspot.com/>	
11/07/2014 sexta-feira MANHÃ	* Aplicação do questionário: os estudantes, no laboratório de informática da escola, junto com outros estudantes que aceitarem participar da pesquisa, preencherão um questionário *online*, disponível no *blog* Diário de uma Doutoranda <http://diariodeumadoutoranda2012.blogspot.com/>, criado especialmente como instrumento para armazenar dados coletados nesta pesquisa;	
A cada agendamento com os estudantes MANHÃ	Organização do Laboratório de Informática: Deixar *notebook* da pesquisadora disponível no laboratório de informática da escola (instalado o programa *Camtasia* que capturará o áudio, todos os movimentos do *mouse* e ações que os estudantes fizerem no *notebook* durante a navegação/leitura dos textos no *site).* Instalar câmera que filmará os movimentos corporais dos estudantes no laboratório de informática antes/durante/depois da navegação/leitura dos textos no *site.*	

Início do mês de agosto até o final de novembro MANHÃ	* No laboratório de informática do colégio, os estudantes, individualmente, lerão textos no seu *site* preferido e no *site* selecionado pela pesquisadora. Enquanto navegam/leem os textos no *site*, relatarão à pesquisadora os procedimentos que foram utilizados nesta atividade, na sequência em que foram surgindo, inclusive dificuldades, interferências e qualquer outra informação pertinente. O relato será gravado e não haverá interferência durante o relato, nem perguntas. Durante a navegação/leitura dos textos no *site*, serão filmados com uma câmera os movimentos corporais dos estudantes. O programa de computador instalado no *notebook* capturará o áudio, todos os movimentos do *mouse* e ações que os estudantes fizerem durante a navegação/leitura dos textos no *site.*	

APÊNDICE F – BILHETE – CONVITE PARTICIPAÇÃO PESQUISA

LOGO COLÉGIO

Senhores Pais ou Responsável,

Convidamos seu filho(a) para participar da pesquisa intitulada "***Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis***".

Informamos que os alunos não serão prejudicados quanto ao afastamento da sua sala durante as aulas em virtude da participação nesta pesquisa. Isso porque, o questionário será aplicado no laboratório de informática da escola no dia 11/07/2014 (sexta-feira), das 9h10 às 10h. Da mesma forma, lerão textos no seu *site* preferido e no *site* selecionado pela pesquisadora nas mesmas condições. A data e o horário desta atividade serão informados, posteriormente, por meio de bilhete na agenda.

Em caso de sua concordância, solicitamos que as duas vias do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, em anexo, seja preenchido, assinado e devolvido **até o dia 04/07/2014 (sexta-feira).**

Atenciosamente,

Direção e Pesquisadora Adriana Ferreira Boeira

APÊNDICE G – BILHETE – ENVIO DA CÓPIA DO TERMO

LOGO COLÉGIO

Senhores Pais ou Responsável,

Agradecemos a sua autorização, por meio do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, para participação do seu filho(a) na pesquisa intitulada "***Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis***".

Segue a sua via do termo, assinada pela pesquisadora e orientadora da pesquisa. Posteriormente, enviaremos o bilhete informando a data e o horário da segunda atividade que será realizada pelo seu filho(a) no laboratório de informática da escola.

Atenciosamente,

Direção e Pesquisadora Adriana Ferreira Boeira

APÊNDICE H – BILHETE – LEMBRETE QUESTIONÁRIO

LOGO COLÉGIO

Senhores Pais ou Responsável,

Conforme sua autorização, por meio do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, para participação do seu filho(a) na pesquisa intitulada "***Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis***", lembramos que amanhã, dia 11/07/2014 (sexta-feira), das 9h10 às 10h, seu filho(a) responderá ao questionário no laboratório de informática da escola.

Atenciosamente,

Direção e Pesquisadora Adriana Ferreira Boeira

APÊNDICE I – BILHETE – SEGUNDA ATIVIDADE PESQUISA

LOGO DO COLÉGIO

Senhores Pais ou Responsável,

Informamos a data e horário da segunda atividade, da pesquisa "***Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis***", que será realizada pelo seu filho(a) no laboratório de informática da escola:

Data: 22/08/2014 (sexta-feira)
Horário: das 7h30 às 8h20

Atenciosamente,
Direção e Pesquisadora Adriana Ferreira Boeira

APÊNDICE J – FORMULÁRIO PROTOCOLO VERBAL

Data:____/____/____ Horário:____ Estudante:_____
PROTOCOLO VERBAL – *CLICK JOGOS*
– Como você acessa o *Click Jogos*? – O que você lê neste *site*? Por quê? – Como escolhe um jogo neste *site*? – O que você lê neste jogo? Por quê? – Como você joga este jogo? – Como você escolhe outro jogo neste *site*? – O que você lê neste jogo? Por quê? – Como você joga este jogo? – Como você sai do *Click Jogos*?
PROTOCOLO VERBAL – *SITE* PREFERIDO (não pode ser *Facebook, YouTube*, *site* do Colégio...)
– Como você faz para acessa o *site* X? – O que você faz neste *site*? – O que você lê neste *site*? – Como você sai deste *site*?

APÊNDICE K – FORMULÁRIO TRANSCRIÇÃO DO PROTOCOLO VERBAL

Estudante:_____ Idade:_____

Data:__/___/2014 Horário Início:_____ Horário Final:_____

Informações sobre o Jogo	
1	**2**
Título:	Título:
Endereço:	Endereço:
Descrição:	Descrição:

Telas	**Enunciados dos Estudantes**	**Observações**

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA/RS ASSOCIAÇÃO CULTURAL E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis

Pesquisador: Adriana Ferreira Boeira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 26637614.7.0000.5523
Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 577.070
Data da Relatoria: 01/04/2014

Apresentação do Projeto:
Efeitos do suporte e estratégias empregadas na leitura de textos em sites infantis

Objetivo da Pesquisa:
identificar os efeitos do suporte e as estratégias dos estudantes do 5 anos do ensino fundamental na leitura de textos em sites infantis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Nihil

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
tema muito pertinente em nosso tempo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
ok

Recomendações:
Seguir a pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado

Endereço: Rua Alexandre Fleming, 454
Bairro: Madureira **CEP:** 95.041-520
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3535-7300 **Fax:** (54)3535-7300 **E-mail:** cep@fatimaeducacao.com.br

FACULDADE NOSSA SENHORA DE FÁTIMA/RS ASSOCIAÇÃO CULTURAL E

Continuação do Parecer: 577.070

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

CAXIAS DO SUL, 01 de Abril de 2014

Assinador por:
Luis Fernando Biasoli
(Coordenador)

Endereço: Rua Alexandre Fleming, 454
Bairro: Madureira **CEP:** 95.041-520
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3535-7300 **Fax:** (54)3535-7300 **E-mail:** cep@fatimaeducacao.com.br