
Leitura interativa, escrita e tecnologias: experimentações criativas na educação

Interactive reading, writing and technology: creative experimentations in education

EDILAINE VIEIRA LOPES

Universidade Feevale

CLEBER GIBBON RATTO

Universidade La Salle – UNILASALLE

Resumo: O artigo aborda a mediação da aprendizagem por meio dos livros jogos, aliando tecnologia e pedagogia. Trata-se de um relato sobre um projeto aplicado em turmas de 5º anos de uma escola particular na região metropolitana de Porto Alegre. O objetivo foi descrever o “despertar para a leitura” nas 90 crianças (entre 9 e 11 anos) das turmas envolvidas, considerando que eram agitadas e com predileção pela tecnologia em detrimento da leitura. Problematisa-se a concepção de que leitura e tecnologia devem ser atreladas à escritura, ao modo de um ensaio teórico dividido em quatro partes (cenas). Sustenta a importância da escola dar vez à escrita criativa e aos circuitos de leitura linkados com a tecnologia aplicada ao ensino, com base em Roland Barthes (2004) e Mikhail Bakhtin (2007), discutindo o dialogismo e a alteridade sob a interface da gamificação e interação entre nativos digitais.

Palavras-chave: Escrita criativa. Tecnologia. Livros jogos.

Abstract: The current text is presented as an articulator of the main discussions developed in the essay between writing and essay writing, with some contributions from Roland Barthes (2004) and Mikhail Bakhtin (2007) to Education. It explores the problematic and the conception that reading, if attached to writing, can be an output, fruit of initiation, an adventure with symbolic generality related to pleasure, with technology and gamification. In a theoretical essay mode, it's divided into four parts (scenes). It sustains the importance of the school to give time to fruition, to the future and creative idleness, considering the other that is necessarily interwoven in the speeches that form us daily, with interactive books / game books (and RPG, Rolling Play Games Projects).

Keywords Essay writing. Technology. Interactive books. Game Books.

1ª Cena, a Escrita: ensaiando acerca de um projeto pedagógico

O presente estudo problematiza a realização de um projeto de incentivo à leitura realizado com estudantes de 5º ano de uma escola particular, no estado do Rio Grande do Sul. Aqui, narramos o desafio de 2016 que era despertar nos 5º anos o gosto pelos estudos; ensiná-los a estudar, a pesquisar, a querer aprender. Realizamos essa mediação por meio da leitura. Descobrimos que a ajuda talvez pudesse vir dos livros interativos, também conhecidos como livros-jogos.

Os livros-jogos são obras nas quais o leitor assume o papel do personagem principal da história, tornando-se parte dela como um protagonista ativo que decide suas próprias ações. Ele escolhe que caminhos seguir e que desafios enfrentar. Trata-se de um jogo literário, um videogame de palavras que, através da imaginação, o insere em um fantástico mundo de aventuras onde o leitor é o herói e ouve o rumor da língua.

Aprender pelo rumor da escritura é, como afirma Barthes (2004, p. 10), escutar o sutil rumor da linguagem, ouvir nossa própria voz. No capítulo I do Rumor, há um título lindo: escrever a leitura. Ali Barthes nos questiona se já aconteceu de lermos levantando a cabeça (para, dentro dela, escrevermos um texto enquanto a erguemos). Ler não para escrever melhor, mas talvez para suscitar outra(s) escritura(s) possível(eis).

Com o fator lúdico como catalisador para despertar o interesse dos alunos, ensinar pode se tornar mais fácil e eficaz; aprender também pode se tornar mais divertido e instigante. Informações adquiridas podem ser lembradas e melhor aprendidas quando estão ligadas a uma emoção. Decifrar enigmas, solucionar labirintos e calcular as chances de sucesso em suas ações ou durante o combate contra adversários imaginários são algumas das mecânicas que fazem desta proposta um verdadeiro sinônimo de "aprender brincando".

Esta abordagem literária pode ser usada de forma pedagógica para ensinar em várias áreas – de matemática à filosofia, além de abordar a literatura pela fruição, pelo devir, pelo prazer. Perto do colégio comunitário, na região metropolitana de Porto Alegre/ RS, vive o Athos Beuren. Ele foi o primeiro e o mais jovem autor nacional de livros-jogos. Teve seu trabalho inaugural publicado aos 10 anos de idade, apoiado pelo diretor da escola em que estudava, por volta dos anos 90. Aproximar o jovem e premiado escritor dos meus alunos foi necessário devido à sua trajetória inovadora, que se iniciou ainda quando também era aluno. Em sua fala, quase 20 anos depois da publicação, ele ensina com propriedade aos educandos e dá dicas sobre como melhorar sua escritura e sua leitura, já que os livros do Athos são sucesso entre o público infante-juvenil e bem aceitos por pais e professores.

Assim, o projeto relatado surgiu do dialogismo e do interesse dos estudantes da turma pela leitura e da necessidade demonstrada pelos estudantes em realizar leituras coletivas e compartilhar sua escrita criativa com os demais estudantes da escola. Graças a isso, ao longo do trabalho a identificação com o escritor proporcionou o sonho da juventude (de tornar-se escritora) palpável e a quebra de alguns paradigmas inevitável: Athos publicou aos 10 anos (exatamente a mesma faixa etária dos meus alunos) um livro que nasceu em sala de aula, provando que qualquer idade pode ser palco de muitas realizações. Com o projeto, conectamos

a possibilidade de produzir discursos à interface coletiva, a exemplo das obras interativas que têm como base o RPG.

O *Role Playing Game* é um jogo colaborativo para não só contar, mas viver as histórias com os amigos. As aventuras, criadas através da imaginação de cada um, são orientadas por integrantes do grupo. Os livros interativos são hoje uma ferramenta certificada pelo MEC (Ministério da Educação) para uso em sala de aula e um dos poucos jogos recomendados pela NASA como atividade recreativa aos astronautas, por não promover a disputa, a competição, o “ou ganha ou perde”. Pelo contrário: incentiva a leitura e a cooperação por meio da intertextualidade, sobretudo em tempos de plena liquidez. Qualquer pessoa pode jogá-los, ou seja, qualquer um pode ler livros-jogo e produzir histórias que visem à experiência coletiva, mediante a tomada de decisões, por meio da interação, da alteridade. Sua prática dialógica proporciona crescimento cultural, estimula a resolução de problemas, a criatividade, a liderança e o trabalho em equipe, provando que ler e escrever pode ser, sim, uma aventura.

Compreende-se que o processo da leitura em ambientes formais de educação na Educação Básica permite uma construção cultural que representa, produz sentidos e estrutura a identidade do sujeito com base em padrões sociohistóricos. Tal pressuposto se situa no campo de estudos dos processos de produção de efeitos de sentido que levam em conta o sujeito produtor de discursos. Logo, este projeto era necessário porque era útil ao estreitar a relação discursiva com o próximo, caracterizando a enunciação por sustentar a prática social inter-humana, comum ao exercício da linguagem, e incitar ações práticas que trouxessem melhorias efetivas aos alunos, como o fortalecimento das relações de amizade e de respeito na turma; o aumento da concentração; a ampliação do foco/ato de ler, compreender, interpretar e resolver problemas; a evolução da produção escrita (em quantidade e, principalmente, em qualidade); e, conseqüentemente, o desenvolvimento do gosto pela leitura, como hábito, para melhoria na qualidade de vida dos educandos e professores em seu cotidiano, no dia a dia da comunidade escolar.

Os objetivos eram despertar nos educandos a paixão pelo estudo, pela pesquisa e pela leitura, por meio da interação e da cooperação entre os alunos, com vistas a melhorar a sociabilização e reforçar a importância da literatura na educação e no desenvolvimento do raciocínio lógico, a fim de expandir perspectivas e possibilidades, encorajando o pensamento crítico e promovendo o diálogo por meio da alteridade entre os jovens. Assim, em tese poderíamos mediar ambientes próprios à aprendizagem e situar os educandos como protagonistas do processo, para poder desenvolver competências e habilidades específicas inseridas em eixos temáticos como produção, compreensão e expressão oral (expressão e produção oral com sentido); Compreensão, interpretação da leitura e produção escrita; Análise, reflexão e uso adequado da Língua. Leitura proficiente (importância e desenvolvimento do hábito de ler).

Buscava-se uma produção escrita polifônica com autoria (desenvolvimento da escritura), enfatizando a Leitura Proficiente (aquisição de práticas e estratégias de leituras, híbridas ou não, com base na liquidez das relações na contemporaneidade). Em Bakhtin (2007), polifonia seria a multiplicidade de sons ou o conjunto de sons em uma combinação simultânea de várias

vozes, que se entrecruzam e se entrelaçam nas narrativas. Logo, parece mais claro que os alunos possam produzir textos coesos, claros, coerentes, observando sequência lógica, parágrafos, pontuação, margem e letra maiúscula; desenvolver a reflexão crítica, a capacidade criadora e a análise de diversos gêneros textuais, para maior integração do aluno com o meio em que vive, através de atividades que envolvam a expressão oral e escrita.

Além disso, os educandos poderiam aprofundar conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores; aprender a pesquisar (o que, como, para que e por quê?); empregar a concordância nominal e verbal, na expressão oral e escrita; ampliar o vocabulário, utilizando as palavras em seus diferentes significados e fazendo uso do dicionário e refletir acerca das dificuldades ortográficas e utilização da Nova Ortografia, incentivando a autocorreção, através do uso da gramática e de outros suportes (além dos conteúdos, lembrando que este projeto surgiu na disciplina de língua portuguesa, mas teve abordagem interdisciplinar, envolvendo outras disciplinas como matemática, artes, ciências, história e geografia. Também há competências e habilidades específicas, como conhecer as ferramentas como o Microsoft Office-Power Point e usar a Internet como recurso de pesquisa e interação), entre outros conteúdos curriculares.

Um dos projetos relatados aqui foi aplicado nessa escola comunitária referida anteriormente, na cidade de Novo Hamburgo, e iniciou no 1º semestre letivo de 2016 (parte teórica e prática: leitura interativa e coletiva); continuou no 2º semestre de 2016 com o compartilhamento das leituras e desenvolvimento da competência oral (com a vinda do escritor Athos Beuren em nossa mostra literária: materialização do autor e menção do livro não como produto, mas como elemento mágico, produtor de histórias outras, com autoria). Um "dar a ler" ou um "ler de ouvido".

Em 2017, a mesma turma de 5º ano estava no 6º, a pedido deles, no 1º semestre retomamos a leitura interativa/partilha oral e iniciamos as oficinas de Escrita Criativa com a produção de livros, histórias em slides, em duplas, trios, grupos e individualmente. Para os semestres seguintes, estariam previstas oficinas e circuitos de leituras, nos quais os alunos farão a socialização dos seus textos com outras turmas, durante os recreios e em momentos semanais na biblioteca, além de propagarem o projeto com a comunidade escolar por meio da divulgação aos colaboradores nos setores da escola e via site/blog/Facebook e demais redes sociais.

Queríamos mediar a aprendizagem de modo interessante, pedagógico, desafiador. A ideia era adentrar nesse breu que alguns consideram o 5º ano, por ser uma fase de passagem entre o fim do Ensino Fundamental 1 e o início do Ensino Fundamental 2, momento propício para auxiliar os alunos a (re)descobrirem o gosto pela leitura. Situação inicial: turmas agitadas, com vários meninos afirmando em alto e bom tom: "Professora, eu não gosto de ler, muito menos de escrever. Gosto mais de ficar nas redes sociais, nos jogos, no computador, no videogame e no celular". Fomos conhecendo as turmas, os alunos, como sujeitos, pessoas dotadas de histórias. Eram seres encantadores, desafiadores, sim, mas criativos. Interessados, mas com atenção seletiva. Fomos nos aproximando e descobrindo que não era das redes sociais que gostavam, era da interação que elas proporcionavam. Não era o celular que curtiavam, era a

possibilidade de ir além do papel e usar outras tecnologias. Não era o videogame como aparelho, por si só, que admiravam, era o fator “aqui podemos usar o corpo para aprender”. Sem modos líquidos, sem a liquidez dos tempos, sem a comunicação pela comunicação, instantânea e efêmera, mas o falar e o ouvir, o diálogo, o olho no olho, o toque, a humanização da leitura e da escrita, o “ler junto”, de corpo presente, corporal, espacial e temporalmente. Nem melhor, nem pior, apenas diferente, de modo significativo.

Depois de pensar nas melhores abordagens e planejar os momentos certos, nasceram os debates, as aulas de Escrita Criativa (que agora mudou de nome e não é mais a Hora do Conto, como antigamente). Nem sempre isso ocorria na biblioteca, às vezes íamos em outros espaços como o pátio, em meio à natureza, ou na informática (sim, junto aos computadores, área que os discentes dominam e não nós, docentes, já que eles são nativos digitais). O primeiro passo foi dado pelos alunos: me deram sinais sobre seus interesses. A partir disso, exploramos melhor o gênero ao debater com eles sobre a história dos livros-jogo e incluir na pauta o nome do autor que descobrimos em nossa cidade, já que aqui mora um dos primeiros autores de livros interativos do Brasil (e que ainda escreve, tem lançamentos).

Depois de explorar as aulas de modo mediado, no ambiente formal de aprendizagem que é a sala de aula, convidamos o autor Athos Beuren, que veio até a nossa escola durante a nossa Feira do Livro (há mais de 10 anos, desde 2003, anualmente, ele tem participado voluntariamente). Neste ano, 2017, o escritor forneceu livros e os autografou, mas, acima disso, leu conosco, leu para nós e, aí vem o seu diferencial: adaptou-se à realidade local. Criou novas histórias, ali, ao vivo. Coisas que só quem realmente lê, que é leitor, sabe fazer, e faz com maestria. Como? Usando os alunos como “peças”, como personagens. Escolhendo voluntários e dando a eles as opções, que só eram decididas após uma conversa com os grupos, por meio da interação, do diálogo, da alteridade.

2ª Cena, a Leitura: programas de incentivo à leitura tecnológica

Eis a força do gênero como meio de revolução, de instrumento social, já que simboliza ao vivo a coragem de que fazem uso ao jogar no computador, a tecnologia presente no videogame, a interação que aparentemente consta na escrita líquida das redes sociais. Uma coisa era alguém genericamente falar, mostrar, indicar por imagens; outra era alguém chegar, mostrar, vivenciar, experienciar e, aquilo que sempre falamos na educação: alguém não só falar, mas dar o exemplo. Educação de qualidade se faz com bons exemplos. Em outra atividade, os alunos passaram a materializar suas histórias em slides, usando recursos como celulares, *smartphones*, *tablets*, computadores, notebooks e até aplicativos como dicionários, tradutores e o VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), fazendo uso de links e de hiperlinks aprendendo sobre tecnologia e usando ferramentas de informática como Microsoft Word e Power Point (descobrimos dicas com os professores de Informática e com alunos estudiosos das TIC na Educação).

As tecnologias móveis, os jogos digitais, as redes sociais e as ferramentas da web, em geral, fazem parte do dia a dia dessa geração, também denominada como “nativos digitais”, que, para Prensky (2010, p. 83), são bastante conscientes de que, se de fato quiserem

aprender algo, as ferramentas estão disponíveis para eles on-line. Muitas faculdades, hoje, têm muito material disponível on-line, que é a única maneira de os Nativos acharem-nos e reparar neles.

Assim, as aulas foram planejadas e aplicadas de modo que, por meio de produção textual individual, da produção textual coletiva e da reescrita textual, foi possível semanalmente aprofundar os conhecimentos e testá-los em aula, no recreio e em casa. Fez-se, também, uso de expressão oral e debate; troca de ideias e aprovação em grupos; hora do conto; elaboração de histórias em outros espaços da escola; temas de casa, com pesquisas entre as famílias para conhecer a história e a origem dos livros-jogos; exploração de componentes necessários e elementos da narrativa, como personagens, local, tempo, além de leitura, compreensão e interpretação textual de cartuns para análise da sequência lógica e importância dos detalhes de cada aventura", entre outros. Um dos avanços do projeto desde o ano passado foi a ideia de aplicar a leitura e a criação coletiva das histórias também para aprofundar, revisar e fixar conteúdos de diversas matérias. Isso é algo que geralmente faríamos em forma de gincana, no entanto, na gincana apenas um grupo "ganha", contrariando a lógica da promoção da aprendizagem, defendida pelo projeto.

Quando usamos as histórias criadas com base na leitura interativa, para completar a aventura os alunos precisam, por exemplo, responder questões e enigmas que envolvam o conteúdo estudado no livro didático. Por meio de uma das aplicações, constatou-se que a maioria da turma estava trocando o "m" por "n". No meio da história lida, para que o leitor ganhasse um item como um elixir mágico, por exemplo, que daria ao guerreiro o direito de ter mais força e mais energia para novos desafios nos jogos dos livros-jogos, eles teriam que responder e chegar à conclusão que, de acordo com a regra que estudamos, a letra "m" vem antes das letras "p" e "b". Ou os alunos teriam que dar exemplos de frases e responder a algum exercício, concluindo que houve erros nas produções textuais, nas quais escreveram o "n" em vez do "m".

Ou seja, são inúmeras possibilidades de interface entre jogos e aprendizagem, leituras e aventuras. Acreditamos que a produção de histórias coerentes e coesas (respeitando e incentivando a motivação da turma) é o principal desafio de um professor de língua portuguesa de um 5º ou 6º ano, pois os discentes aplicarão os conceitos gramaticais estudados e demonstrarão se estão aptos e seguros para usá-los, empregando socialmente a língua. Obviamente, aprendemos errando. Não se trata de "usar a literatura a favor dos conteúdos, usar a leitura para obter algo em troca", mas, já que os próprios livros e as histórias interativas partem dessa premissa de envolver enigmas e ganhar pontos ou objetos e elementos mágicos, por que não aproveitar e unir o útil ao agradável em vez de fazer o que a maioria faz? O senso comum tradicional e prioritariamente manda aplicar provas individuais e quando se fala em "coletivo" entende-se "disputas, campeonatos e gincanas", que geralmente são pouco inclusivas, pouco colaborativas.

Mesmo com o planejamento, execução e avaliação, sempre acabávamos surpreendidos com a criatividade e empenho da turma. Eles são seres dotados de múltiplas inteligências e capacidades. É preciso motivar, dar o exemplo e, obviamente, mediar. Pensar, planejar e

também proporcionar momentos nos quais os alunos também possam opinar, sugerir. Ouvi-los. Eles têm excelentes ideias. Pensam as coisas de modo simples, objetivo. Não defendemos a “pedagogia da autonomia às avessas”, como se construtivismo fosse aquela ideia errônea que algumas pessoas têm de que os alunos tomam as rédeas, escolhem o que querem aprender e assumem toda a iniciativa, inventando e criando. Este é um projeto que foi aplicado, organizado, orientado e pensado como qualquer outro; a diferença é que, devido à motivação, aquelas turmas que produziam pouco e reclamavam de ler e escrever passaram a ler poemas e a escrever.

Hoje em dia, conceitos discutidos articulam as tecnologias digitais voltadas para a educação; a gamificação, segundo Zichermann e Christopher (2011), é um exemplo. Consiste na utilização de características de jogos, como pensamentos e mecânicas, como forma de envolver usuários na busca por algum objetivo ou resolução de algum problema. Portanto, pode ser entendida como o uso de técnicas de criação, raciocínio e mecânicas de jogos em um contexto externo ao dos jogos.

O projeto apresentou necessidade de adequação das propostas aos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, pois há nas turmas alunos que vêm sendo acompanhados a partir de um olhar inclusivo: um menino autista (com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista) e um menino que há 3 anos realizou uma cirurgia para retirada de um nódulo benigno no cérebro, e que precisou reaprender a ler, a falar, a escrever e a caminhar, entre outras coisas. Ele apresenta dificuldades na área pré-motora e comprometimento na área motora e na linguagem, o que implica na dificuldade de escrita e na demora em verbalizar. Desde a aplicação do projeto, ambos vêm contribuindo bastante oralmente e interagindo. Desde o ano passado, a psicopedagoga que trabalha com eles vem aperfeiçoando técnicas, como o uso do computador em sala de aula, pois o propósito de utilizá-lo é facilitar a escrita. Um dos motivos que motivou essa escrita de histórias interativas em slides era motivar esse aluno de modo que percebesse que ele não era o único que usaria o PC. Todos íamos à informática para usar os computadores coletivamente.

Segundo a UNESCO (2014, p.14), “A aprendizagem móvel pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos dentro ou fora de sala de aula”. De acordo com esse documento:

As tecnologias móveis também podem aumentar a eficiência dos educadores, automatizando a distribuição, a coleta, a avaliação e a documentação das avaliações. Por exemplo, vários aplicativos móveis facilitam a aplicação, pelos professores, de pequenos testes, com vistas a assegurar que os estudantes completem certa tarefa de leitura. (pág. 8)

Também há uma menina com uma perda auditiva considerável. Sem o aparelho auditivo ela não escuta. Tímida, de poucas palavras, ela precisa ser estimulada a participar em aula, pois não traz suas contribuições. Já apresentou problemas de relacionamento. O projeto a ajudou no quesito interação, já que não gostava de trabalhar em grupos, o que não combina com a interface das histórias-jogos. Por fim, há um menino americano, que veio para o Brasil devido à separação dos seus pais. O pai ficou lá e a mãe precisou voltar. Acredita-se que projeto

também tenha servido como integrador e auxiliado o garoto a se inserir em nossa cultura ao aprender, pouco a pouco, o vocabulário em português, ao passo que esse aluno enriquece as aulas com suas experiências e leituras adquiridas nos EUA. Para potencializar os projetos com tais alunos, contamos com um auxílio especializado de professoras auxiliares, que ficam o tempo todo interagindo conosco, em sala.

3ª Cena, a Tecnologia: práticas de escrita e leitura tecnológicas

O embasamento deste ensaio teórico, que se pretende artigo por meio de relatos quanto à *praxis* docente, parte de Bakhtin (2007) por acreditar que nunca somos os mesmos, pois nos remodelamos sempre a partir do outro. Inovador é admitirmos que nunca somos os mesmos. Estamos sempre diferentes, modificados pela alteridade; somos sempre outros. Filosofia que se adapta facilmente à metodologia dos livros jogos, colaborativos. Sendo o dialogismo entendido aqui como arte de dialogar, sabe-se que, em Bakhtin, consiste no embate entre o eu e o outro, por meio da alteridade, fruto, portanto, da tensão.

Além de Bakhtin, pode-se dialogar com Kristeva (1974), quanto à intertextualidade. Esse termo pode ser entendido como a superposição de um texto literário a outro ou a influência de um texto sobre o outro, que o toma como modelo ou ponto de partida e gera a atualização do texto citado. Tal resignificação permite que os educandos interajam e deem vida às histórias, do papel aos processos tecnológicos, pois de acordo com Bauman (2003) vivemos em tempos líquidos, onde nada é feito para durar, já que as relações são instantâneas e as conexões escoam, assim como o amor, o medo e a sociedade em meio à liquidez, também tecnológica, virtual, digital.

O projeto aplicado nas turmas teve sua base alicerçada nas obras de Roland Barthes (sobretudo *O Rumor da Língua*, 2004), em que ele questiona se "a língua, pode rumorejar?" Para ele, como palavra, ela permanece condenada ao balbucio. Já em forma de escrita, ao silêncio e à distinção dos signos; mas, ele insiste, fica ainda para que a linguagem realize um gozo que seria próprio da matéria. Mas o que é impossível não é inconcebível: o rumor da língua forma uma utopia. Porém não com relação à identidade entre as coisas, as palavras. Fala-se do funcionamento, do encaixe, do barulho, dos ruídos da língua, da sintonia que há entre a linguagem e a vida, daí a explicação da escritura estar ligada à vida. Rumorejar seria fazer ouvir a própria evaporação do barulho: o tênue, o camuflado, o fremente, são recebidos como sinais de uma anulação sonora.

Assim, as relações que mantemos com os textos em que há vida imbricada, há escritura, que fazem sentido para nós, são conforme Barthes (1987, p. 56), relações de indivíduo para indivíduo, de corpo a corpo. Talvez fora do espaço ou do tempo. Aliás, entende-se tempo líquido aqui, novamente, como uma paráfrase de Bauman (2003), em alusão aos Tempos, à Sociedade, ao Amor, ao Medo. Aos sentimentos e valores líquidos conceituados por ele. Além da escrita e da leitura, o projeto de escrita criativa e de leitura por meio de interação e de livros jogos parte da fala, da importância da oralidade, também com base em Bakhtin (2007), uma vez que falar é existir para o outro e (re)escrever suas próprias narrativas em meio aos

discursos outros, já instaurados social e culturalmente nos sujeitos e no silenciamento que constitui as identidades.

Quanto à leitura, corroborando as assertivas de Barthes (1987, p. 78), acredita-se que ler é desejar a obra, é pretender ser a obra; é recusar dobrar a obra fora de qualquer outra fala que não a própria fala da obra; o único comentário que um puro leitor, que puro se mantivesse, poderia produzir. Passar da leitura à crítica é mudar de desejo; é deixar de desejar a obra para desejar a própria linguagem. E citamos relatos cotidianos docentes, discursos aplicados todos os dias e vividos, vivenciados, experimentados em plena era da imagem, cujo retrato e cuja imagem (ainda que falsa e forjada) têm muita força na cultura mundial. Passamos do grafocentrismo para a sociedade visual. Nem mais estamos em plena era da comunicação, dos excessos de si, estamos na fase da saturação imagética, do lixo de *selfs* e de conteúdos que produzimos e consumimos de modo desenfreado, instauradores de culturas outras em nossas memórias coletivas. Mesmo em meio ao turbilhão de fotografias e imagens diárias, a vivência e a experiência precisam estar presentes na educação, todos os dias, para ressignificar a aprendizagem de modo fenomenológico¹.

Ainda quanto aos aspectos metodológicos, o embasamento do projeto deu-se a partir da leitura das obras de Roland Barthes (1915- 1980), sobretudo das três principais (*O rumor da língua*, 2004; *O prazer do texto*, 2002; *O grau zero da escrita*, 2004). Mencionou-se a fala, a oralidade e a leitura. Quanto à escrita, entende-se como o processo formal, que é ensinado nas escolas e valorizado na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a norma dita “cultura”, gramatical, é prestigiada.

Sabe-se que a oralidade continua sendo vista com certo desprezo por alguns grupos, uma vez que parece necessário apenas “escrever bem” e “usar a linguagem” para obter prêmios, notoriedade social, acadêmica e intelectual, lucros, a seu bel prazer. No entanto, Barthes (2004) criticava o uso da literatura para fins didáticos e dizia que a escola devia ler, não apenas ensinar a ler. Sabe-se que tanto a leitura quanto a escrita são processos que necessitam da evolução da fala. O que remete, mais uma vez, ao coletivo, ao “fazer junto”, à interação. De volta ao conceito de alteridade, com base na arquitetura das obras de Mikhail Bakhtin, entendemos que só o outro nos completa; só somos um quando, de fato, admitimos que temos o outro em nós; isso nos desafia a pensar que tudo está em movimento permanente e que não há segurança para afirmações e construções formais, pois nada é definitivo, ainda mais nas atividades humanas, na comunicação, na enunciação, no mundo da informação, já que dependemos sempre do outro².

Quando citamos os problemas escolares e os desafios encontrados com relação à falta de sentido ou à agressividade, à falta de interesse, aos poucos estímulos à leitura e à escrita coletiva e ao excesso de novos sentidos via tecnologia e era digital, citamos problemas que remetem à invenção. “Criar” aqui é entendido como “criar problemas”, ser inventivo, inventar a si e ao mundo, sua própria infância, ou reinventar-se, tendo em vista que o relato bebe na fonte Kastrup (1999). Assim, este ensaio crítico vê a cognição como a invenção de problemas,

¹ Com base em Ratto (2014), em *Enfrentar o vazio na cultura da imagem*.

² Bakhtin (2007), em *Estética da Criação Verbal*.

não apenas como solução ou resolução³. Kastrup (1999, p. 27) difere a cognição, como inteligência artificial, que advém da psicologia, filosofia e neurociência, da cognição considerada quando se cria algum problema, decidindo atribuir uma nova direção, novas formas de pensar e fazer. Na atualidade, a invenção tem lugar. Fazer história da atualidade não é fazer sobre o que se passou, mas sobre o que está se passando, de um movimento. Compartilhar. Por partir de um devir, de uma experimentação difícil de avaliar, bem como suas consequências. *invenire*, do latim, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, invenção.

O resultado em sala de aula, embora planejado e pensado, é necessariamente imprevisível. Pois não se trata de programação computacional ou sistema binário. São muitos fatores. São seres humanos. Sonhos e projetos. São invenções. O que implica tempo. Isso não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum à "invenção" e "inventário", parafraseando Kastrup (1999). A escola sem esses moldes inventivos, sem fazer uso desse poder como propulsora de projetos cooperativos e tecnológicos de leitura e escrita criativa, a exemplo dos preceitos de Marc Augé, vira referência como um lugar transitório e sem significado suficiente para ser definido como "um lugar". Vira um "não-espço", um "não-lugar", que não poderá abrigar a escritura como uma potência, fruto de iniciação.

Em O rumor da língua, Barthes (2004, p.382) afirmava que o grau zero da escrita era uma aventura coletiva com generalidade simbólica. Logo, entende-se que a escritura está mais ligada ao prazer, à fruição, ao devir, ao ócio criativo, do que propriamente, aos exaustivos trabalhos de ensaio da escrita acadêmica, tanto treinados na escola formal. Com base nele, redigimos a partir do que falamos; produzimos enunciados diferentes, unidades de análise distintas. Todo diálogo e enunciado além de um enunciador e de um enunciatário ou receptor, demanda a presença de um terceiro do diálogo. Da mesma forma, todo discurso sempre pressupõe alguém diante de quem se dialoga e é a partir dessa referência axiológica que estabelecemos o conjunto de valores às nossas propostas e temas. Assim, criamos diariamente os problemas e isso remete à tese de doutorado de Mikhail Bakhtin, que foi recusada pela Academia de Ciências da União Soviética. O autor tinha um pensamento radicalmente revolucionário e era dotado de uma força irreverente, devastadora. Contrário aos discursos oficiais, valorizava a cultura popular, resgatava a força da oralidade e valorizava o riso como modo de denunciar cenários ideológico⁴.

Quanto aos possíveis links tecnológicos em sala de aula, sabe-se que há mapeamentos teóricos e práticos relacionados à gamificação, cujo conceito, de acordo com Fardo (2003), está ligado à motivação por meio dos atos, ações, resolução de problemas, criação e invenção de desafios, para potencializar aprendizagens multidisciplinares, sobretudo em nativos digitais (com base em Prensky, 2010). Com relação à autoria do professor como sujeito incentivador do protagonismo estudantil, isso é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à prática docente, Figueiredo (2015) revelou a necessidade de desenvolvimento de mais investigações na área, por se tratar de um campo de estudos recente. Apontou também

³ Neste artigo, sugerimos a leitura da obra "A invenção de si e do mundo", Kastrup (1999).

⁴ A *Obra de François Rabelais: a Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (1987).

para a necessidade de que as pesquisas e as práticas educativas se retroalimentem, aprofundando o conhecimento em torno deste emergente objeto de estudos e fenômeno⁵.

4ª Cena, o prazer envolvido: escrita criativa e fruição coletiva

Em uma espécie de avaliação (e de autoavaliação), pode-se dizer que depois de os alunos se descobrirem "autores", nossas aulas ficaram tensas (no bom sentido), porque todos os dias era preciso dar conta dos novos "problemas" criados:

- Profe, dá tempo para escrevermos jogos sobre a história do Rio Grande do Sul? Queremos compor as histórias, mas o professor não deixa usarmos o período todo, porque isso toma muito tempo da aula dele.

Falas como essa (acima) eram ouvidas sucessivamente. Inclusive nas aulas de ciências as turmas queriam produzir histórias interativas. Continuávamos abismados (e felizes), porque antes eram alunos que me viam e diziam:

- Amanhã é o melhor dia, porque tem ciências e não tem português!

Que mudança nas falas, uma vez que passaram a pedir por mais tempo, além do que havia sido planejado, para terminarem de ler, escrever e jogar com a turma suas novas histórias. Quando não dava tempo em aula, sugeria-se que terminassem em casa e, de repente, os alunos já não estavam só matando tempo nas redes sociais, mas interagiam por *Skype*, por *Whatsapp*, por e-mail para concluírem os textos coletivos. E, obviamente, depois, na aula, queriam testar suas produções. Passaram a compartilhá-las. O projeto atingiu aos objetivos propostos e tem ido muito além das expectativas, pois os alunos estavam lendo, retirando livros, escrevendo mais, produzindo melhor. O crescimento foi significativo para a maioria.

Os meninos conseguiram mostrar às turmas que os monstros das histórias podem e devem ser enfrentados pelos verdadeiros heróis, os leitores. Os livros-jogos conquistaram até as meninas que, até então, costumavam ler apenas romances. A exemplo de Bakhtin (2007), podemos explorar as questões de gênero social, uma vez que as meninas simbolizam em suas histórias o papel da mulher, por irem além das clássicas princesas, tornando-se guerreiras, feiticeiras e outros tipos de heroínas para derrotar as forças do mal. Em 2017, fomos presenteados pela escola: poderíamos continuar com essas turmas no 6º ano e acompanhar sua evolução. Também chegou um novo livro interativo, lançamento do Athos com uma história ambientada no universo no *Minecraft*. Alguns pais estavam ansiosos para saberem onde comprá-lo, porque os filhos queriam gastar com livros e não apenas com créditos em jogos no celular, no *X-box*, no *Play*, no PC.

É gratificante poder acompanhar a evolução crítica e a inversão da realidade das turmas agitadas, agressivas, que brigavam entre si, para grupos que agora interagiam em equipes, respeitando gostos diversos: histórias das meninas, das princesas, dos monstros, dos vilões, da situação (atual) política brasileira e até do Harry Potter. Enfim, suas referências, que devem e precisam ser conhecidas e, portanto, respeitadas. Além das melhorias na coesão e coerência textuais, percebe-se nitidamente a sequência lógica presente em seus discursos escritos e

⁵ Recomenda-se a leitura do mapeamento e levantamento das pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema Gamificação, conduzido por Figueiredo (2015). Acesso em <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2013.234>

orais. A avaliação foi registrada como processo, e ainda está em construção, respeitando os limites de cada indivíduo, de forma contínua e permanente. O desempenho dos educandos tem sido levado em conta, bem como as competências e habilidades estabelecidas nos eixos temáticos do Plano de Estudos da escola.

As tarefas produzidas na sala de aula ou fora dela demonstram o conhecimento, os valores e a autonomia na busca de resultados. Levando em conta o espírito crítico e participativo, respeitou-se o tempo e as limitações de cada aluno, conforme previsto no Regimento Escolar e foram incluídos na coleta de dados avaliativos, por meio de tabelas, produções textuais, debates e expressão oral, argumentação coletiva, reescrita textual, trabalhos de retextualização e conceitualização para identificação e aprimoramento de, por exemplo, gêneros discursivos, autoavaliação individual e coletiva, entre outros. Levou-se em conta que não só a avaliação e a autoavaliação discente conta, mas a docente também, bem como o acompanhamento que o projeto teve e tem da coordenação pedagógica, prova de que a leitura interativa se dá também a partir de uma gestão que incentive o fomento à leitura, ou seja, esta aventura coletiva parte, também, da direção pedagógica.

Como o projeto ainda está em andamento, temos as notas registradas no Portal do Aluno, ao qual os pais têm acesso. Também foi registrada a evolução das turmas no conselho de classe, em ata (documentos que ficam na escola), sem contar que cada aluno possui seus textos e pode acompanhar sua própria evolução no seu caderno e na sua pasta de textos (ou no computador/*pendrive*). Professores relatam que as turmas estão mais motivadas e receberam placa comemorativa de “turma leitora, menção honrosa em produção literária.” Trabalhamos há mais de 13 anos com educação. Já tivemos a oportunidade de lecionar da Educação Infantil até EJA (Educação de Jovens e Adultos). É uma honra poder escolher e lecionar para a etapa de que mais se gosta (aqui, no caso, citou-se o final do Ensino Fundamental I e o início do Ensino Fundamental II).

Trabalhar com as turmas de 5º e 6º anos representa um grande desafio. Ao mesmo tempo, é um privilégio atuar como docente na disciplina de Língua Portuguesa. Desafio, porque geralmente é a fase em que começam as avaliações formais, “os famosos testes de conhecimentos”, momento escolar que vem acompanhado pela mudança; são mais professores, mais matérias, mais materiais, livros didáticos, leituras e, conseqüentemente, maior carga de temas e de trabalhos extras ou provas. Chamamos este período de o não-lugar, já que os educandos não são mais considerados pela maioria dos professores como “crianças” e passam por mudanças radicais, como a perda da hora do conto (momento, no mínimo, semanal, agendado previamente na biblioteca), e diminuição do horário do lanche e do recreio; esses jovens estão, pois, na “pré-adolescência” e alguns acreditam que essa quebra de paradigma é necessária e faz bem, pois precisa prepará-los para aguentar a verdadeira maratona que é o Ensino Fundamental II.

O privilégio no labor educacional consiste em resgatar o que aparentemente se perdeu, além de manter/incentivar o que ainda está lá: o gosto pela leitura, por ler, ouvir e contar histórias, o incentivo pela boa literatura e, ainda, dar conta da série de conteúdos, competências e habilidades (impostos ou não) nos livros, nos Planos de Estudos, nos PCNs e

das Diretrizes Curriculares Comuns. Tarefa de todos professores, mas que acaba recaindo, mais uma vez, aos professores de Língua Portuguesa, uma vez que é comum ouvirmos na sala dos professores: “Os alunos estão errando pontuação, acentuação, trocando letras, não sabem ler, escrever, interpretar... o que estão aprendendo na tua aula? Por favor, ajuda eles”. Enfim, após o término deste projeto no ano passado, chegamos à conclusão que foi válido e não poderíamos encerrá-lo rapidamente. Alguns ainda precisam ser fisgados pelo hábito da leitura e, antes, pelo gosto por ler, mas os erros ortográficos e as dificuldades comuns para a faixa etária são menos frequentes. Sabe-se que parte disso é tarefa da sociedade, da família, dos pais, da escola.

Temos consciência de que várias práticas se aprofundam e criam raízes na escola. Por isso, acreditamos na força da leitura, por valorizar as culturas e acreditar nesse embate diário que é pura tensão, chamado “diálogo”. O dialogismo e a alteridade não são teorias, mas ideologias, inspiradoras e necessárias para o dia a dia entre alunos e professores em sala de aula. No entanto, os gêneros discursivos podem nos ajudar. De 2016 até o momento (2017), a ajuda tem vindo (com velocidade e força recordes) da cooperação, dos livros-jogos, das histórias coletivas, instigando às leituras outras. De acordo com a arquitetura bakhtiniana (considerando que o conjunto de obras deixado pelo filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin, e seu círculo, que embasa este projeto, indica que sujeito e sentido são constituídos no processo de enunciação, tendo como fundamento o movimento dialógico em direção ao outro), acredita-se que essa transformação do aluno que é mero expectador da sua aprendizagem para o educando que é autor, protagonista do seu saber, se dá por meio da educação mediada, incentivada por educadores fomentadores da leitura e da escritura. Tal relação perpassa, também, por meio do dialogismo, da coletividade e da tomada cooperativa de decisões, tão próprias dos livros-jogos.

Vivemos uma grande aventura interagindo com os colegas para tomarmos decisões sobre nossa leitura e, portanto, para a nossa vida, como um ensaio social, uma legítima Filosofia do Ato Responsável (1975). Bakhtin remete à alteridade, mas antes de pensarmos neste “outro”, precisamos contextualizar a criança. Incentivar a criatividade, acompanhar o crescimento pessoal, intelectual e interpessoal de jovens cidadãos é uma oportunidade única. Criar aqui é entendido como um vir a ser e fica, também, atrelado à obra de Kastrup (1999, p. 20), que com sua tese percebeu que o devir criativo também é tema da cognição, “misteriosa potência capaz de nos lançar para além da mera aquisição de conhecimento, na dimensão transversal”, enquanto o conceito de cognição é aqui intensificado e expandido por um tratamento especial de dois componentes que passam a reativar sua compreensão como potência interrogativa.

Escrever, ler e fomentar tais processos coletivos dá barulho, como afirma Barthes (2004). Este rumor da língua é trabalhoso, mas vale a pena. O projeto está auxiliando na preparação desses educandos para, por exemplo, a leitura dos clássicos e proporcionando que (re)escrevam sua história. Pelo menos agora sou recebida na porta da sala e até ouço com certa frequência pelos corredores:

- Eba, agora teremos o período de português!
- Vou lá na biblioteca retirar outro livro...

- Escrevi outra história, me ajuda a testá-la, profe?

Ouvir esses relatos em vez dos clássicos “não gosto de ler” e “escrever é muito chato” é um desafio diário. O labor pedagógico encanta e fascina a cada dia, permitindo que possamos encontrar respostas para as dúvidas na academia. É importante incentivar a criatividade e a imaginação, mesmo em meio à liquidez dos tempos e das relações, aproveitando a hibridização das culturas e a velocidade das informações, na tentativa de ajudar os educandos a sobreviverem à enxurrada diária de pós-verdades, tão próprias da contemporaneidade. Estudar, ler, praticar, criar, pesquisar e aprender. Os conteúdos são importantes, sim. E muito. Assim como as competências e habilidades. No entanto, com a leitura interativa dos livros-jogos, aprendemos que não importa apenas o resultado final, o destino; o que vale, principalmente, é a viagem. E quando dividimos compartilhamos, aprendemos juntos. O resto vem, por consequência. E aprender ao brincar, ler, jogar, escrever, produzir e interagir coletivamente é muito melhor.

5 Algumas Considerações

Os alunos, como sujeitos dotados de histórias, encantavam a cada produção ao serem desafiados. Criativos, e demonstrando a atenção seletiva, evidenciaram engajamento. Não era das redes sociais que gostavam, mas da interação que proporcionavam, não era o celular que curtiavam, mas a possibilidade de ir além do papel e usar outras tecnologias, não era o videogame como aparelho, por si só, que admiravam, era o fator “usar o corpo para aprender”. Exploramos vários gêneros e debatemos sobre a história dos livros-jogos. Convidamos o autor Athos Beuren que leu conosco, para nós, e criou novas histórias ao vivo e usando os alunos como personagens. Escolhendo voluntários e dando a eles as opções, que só eram decididas após uma conversa com os grupos, por meio da interação, do diálogo, da alteridade, realizou uma contação colaborativa de histórias.

Depois, houve produção textual individual e coletiva; escrita; reescrita; pesquisa; debate; temas de casa. Com o multiletramento, vieram as melhorias no vocabulário, pois os alunos se (re) descobriram “autores” e “leitores”. Os resultados obtidos promoveram mudanças nas atitudes. As questões de gênero social podem ser repensadas pelo simples fato de que as adolescentes podem simbolizar em suas histórias o papel da mulher, já que se tornam não apenas princesas, mas guerreiras, feiticeiras e outros tipos de heroínas nos livros-jogos para derrotar as forças do mal. Muitas se autonarram como uma Mulher-Maravilha, pois abordam a força coletiva feminina ao escreverem colaborativamente as histórias ou realizarem as próprias tomadas de decisões para os desfechos das aventuras nos livros-jogos.

Os papéis sociais privilegiam a criação, a invenção, a constituição de problemas. Politizar, por exemplo, vem a ser muito mais que mera colagem de palavras de ordem verborragias ideológicas. Escrita e cognição criativa leva em conta não só a invenção de problemas, mas também a constituição de linhas de solução. O problema da invenção é colocado por nossa atualidade discursiva, ser e devir, invenção. A função de criação não é situada como própria de uma tendência que difere em natureza da tendência intelectual, não é uma linha divergente em relação à inteligência, sobretudo partindo de Kastrupp (1999). Nunca pareceu tão necessário

debater sobre o respeito ao outro como agora, em tempos de construir e vivenciar histórias coletivamente. Os livros-jogos pregam a igualdade de gênero e incentivam o dialogismo por meio da alteridade. No entanto, sabe-se que existe um crescente interesse pela gamificação, suas aplicações e implicações, mas ainda existem poucos estudos sobre os tipos de pesquisas que vem sendo conduzidos na área e quais os tópicos mais investigados⁶.

O devir e o ócio criativo podem e devem ser acionados em projetos auxiliados por recursos tecnológicos, em contrapartida aos exaustivos trabalhos sobre o desenvolvimento da escrita/leitura. A escola é o espaço de construção coletiva; para ler, podemos usar o corpo; ao escrever, incorporamos a tecnologia; no entanto, atualmente, parece que ignora-se a aparente ligação que há entre a leitura, a escritura e a vida, através de uma relação em que o escritor/leitor deixa de ter apenas autoria do texto, abrindo mão de ser o autor/usuário e passando a ser usado pela linguagem (em vez de apenas usá-la), de modo corajoso, considerando o outro que está necessariamente imbricado nos discursos que nos constituem diariamente.

Larrossa (2004), em *Linguagem e educação depois de Babel*, afirma que, ao contrário da passividade, em toda escritura há um “dar a ler” do escritor (p. 22), um aprender de ouvido, assim como compreender é decifrar, é traduzir, é explicar, dar a luz, (p. 91). Segundo ele, podemos ser amantes das palavras, senti-las, amar o seu corpo, tendo a liberdade de “ler” como experiência, sem negar o nosso corpo, fabricado na escola como um problema (p.173). A experiência vivida pode ser sim replicada por outros professores que vivem realidades similares. Para que essa replicação aconteça é preciso haver diálogo entre professor e alunos, mediação da leitura e novos espaços para construções de sentidos por meio da oralidade e, conseqüentemente, da escritura. As possíveis dificuldades numa eventual replicação seriam o preconceito que os RPGs (ou melhor, os livros jogos) enfrentam perante os professores, familiares e até alunos, por falta de conhecimento ou pelo ineditismo da proposta, também por haver poucos autores no país que publiquem e incentivem esse gênero.

Os professores que promovem boas prática podem esperar bons momentos coletivos de construção, de troca, de partilha e uma rica oportunidade de dar vida às aulas, não só de língua portuguesa, permitindo que os alunos vivenciem novas histórias em grupo, sem estarem necessariamente conectados à tecnologia comum aos nativos digitais que aí estão nessas gerações (para Prensky, são os ditos jovens que já nascem conectados, inseridos na era da informação, do compartilhamento e do bombardeio de notícias). Aqui, retomam-se os elementos chave para o sucesso das práticas: não são os livros jogos como objeto, tão pouco a tecnologia o segredo. É a gamificação que permite a interação e a ressignificação, pois os elementos e as estruturas de jogos podem ser usados para algo que não seja entretenimento puro, para incentivar comportamentos e resultados práticos, com base em Fardo:

Gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de

⁶ Como o mapeamento sistemático conduzido por Borges (2013), a fim de colaborar com uma visão geral da área, analisando 357 estudos sobre gamificação, dos quais 48 estavam relacionados com educação e resultaram em um mapa das pesquisas na área. Sugere-se a leitura completa em <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2013.234>

motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos. (2013, pág.2)

Com relação ao aprendizado dos alunos, vê-se uma melhora na autoestima, ampliação da participação, aprimoramento do vocabulário, aumento da quantidade de livros lidos, melhoria na qualidade de leitura e de escrita. Obviamente, acima de um relato milagroso, apresenta-se aqui a reflexão sobre a importância de haver espaços de construção coletiva de saberes e de novas vivências, experiências, interações, pois em uma sociedade cada vez mais híbrida, mais líquida, resta-nos aliar o uso das tecnologias a nosso favor e potencializar estratégias em novos espaços⁷, sobretudo de leitura e de novas aprendizagens, como processos, processos outros⁸. Coletivamente. Sempre estamos rodeados, cheios, repletos e entorpecidos pelo outro, por meio da alteridade e dos seus embates dialógicos).

Logo, entende-se que a gamificação é um paradigma não somente para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, mas também para as práticas presenciais, sobretudo na educação básica. Assim, é possível que o presente texto tenha sido apresentado como articulador de discussões acerca da mediação da aprendizagem por meio da leitura de livros jogos, aliando tecnologia e pedagogia. Porém, além disso, transcorreu-se pela via da oralidade, como um relato tipicamente barthesiano, carregado de sentido e por vezes visualmente inflamado, propositalmente. Permeiam-se expressões que tentam traduzir ou transmitir toda a emoção sentida ao lecionar, porque somos assim, amamos o que fazemos. Quem é apaixonado pelas palavras e pela docência muitas vezes sente falta dessa vida nos textos, na academia, nos artigos.

Barthes (2004) afirmava que a escrita podia matar e que as palavras sangravam nos textos. Promover o gosto pela leitura e pela escrita é problematizar essa necessidade pelo outro, pela vida, pela ação. Pensamos que este é o encontro promovido pela leitura e pela tecnologia que os leva à partilha. Quando assumimos que, desde muito antes da virada linguística, estamos atrelados à escritura como potência, fruto de iniciação simbólica, admitimos que estamos aptos para uma aventura com generalidade ligada ao prazer. São processos dentro e fora da sala de aula, repletos de sentidos, com oralidade, força e voz próprias, com vida, ansiosos à espera do outro (aqui, no caso, o leitor).

Agradecimento

Agradecimento especial a colaboração e parceria de Athos Beuren.

Referências

- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa, 90 Graus, 2005.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁷ Uma alusão às obras de Bachelard e às suas poéticas (a poética da água, do ar, da terra, do espaço...)

⁸ Termo que remete a Mikhail Bakhtin, pressupondo que, ao ler, lemos o mundo e, portanto, não estamos sós, "somos". Juntos.

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BEUREN, Athos. *O inimigo digital: uma aventura ambientada no universo Minecraft*. Novo Hamburgo: Jambô, 2017.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. In: *RENOTE*, v. 11, Nº 1, julho, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papyrus, 2009.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Educação e realidade*, v.29, n.1, 2004.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Era do Vazio: Ensaios Sobre o Individualismo Contemporâneo*. Editora MANOLE, 2005.
- PRENSKY, Marc. *Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte, 2010.
- ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design – Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, 2011.

Recebido em agosto de 2017

Aprovado para publicação em novembro de 2017

Edilaine Vieira Lopes

Doutora em Letras. Professora e pesquisadora. edilaine.nh@gmail.com

Cleber Gibbon Ratto

Doutor em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq. Docente e pesquisador da Universidade La Salle – UNILASALLE. cleber.ratto@unilasalle.edu.br