UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

PRÁTICAS DE ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COLABORATIVA

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO

BAURU
2016

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO

PRÁTICAS DE ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COLABORATIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof. Dr. Eliana Marques Zanata.

BAURU
2016

Bortolozo, Célia Regina Fialho.
Práticas de escrita em ambiente digital: proposta de educação colaborativa/ Célia Regina Fialho Bortolozo, 2016
95 f.il.

Orientadora: Eliana Marquês Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Prática de escrita. 2. Ação docente. 3. Tecnologias digitais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CELIA REGINA FIALHO BORTOLOZO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 07 dias do mês de dezembro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru,, Profa. Dra. FABIANA MARINI BRAGA do(a) Educação / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica / Faculdade de Ciências, Campus de Bauru - UNESP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CELIA REGINA FIALHO BORTOLOZO, intitulada **PRÁTICAS DE ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO COLABORATIVA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Profa. Dra. FABIANA MARINI BRAGA

Dra. THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

Dedico este trabalho aos meus filhos, Beatriz e Miguel, por darem sentido à minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida e por todas as experiências que me permite viver.

Ao meu marido, que conseguiu ter fôlego e paciência para superar minhas loucuras e cobranças, por todo o amor, carinho e dedicação ao longo desses vinte tantos anos de relacionamento.

Aos meus filhos, Beatriz e Miguel, que me ensinam dia-após-dia a ser mãe e que me estimulam a aventurar nesse acúmulo de funções com muita garra e determinação.

Aos meus pais que, da maneira deles, sempre me trataram com muito amor e carinho.

Às minhas “irmães”, que sempre me mimaram bastante e mesmo eu estando muito ausente durante a pesquisa nunca deixaram de me apoiar. De modo especial à minha “irmãe” mais velha, que me fez acreditar que é possível estudar e conquistar sonhos com dedicação e persistência, vencendo as barreiras do tempo e da distância.

Aos meus queridos sobrinhos e afilhados “Gu”, “Ma”, “Nath”, Éric e “Tatão”, que saíram da posição de protegidos por mim e assumiram a responsabilidade de me proteger e possibilitar minhas idas e vindas à universidade com todo o carinho e maturidade.

À minha sogra, Maria do Carmo, que com muito amor, paciência e dedicação tomou conta dos meus filhos e marido, enquanto eu me dedicava aos estudos.

À minha orientadora, Profª Dra Eliana Marques Zanata, que me acolheu no Programa, motivou minha vida acadêmica e carreira docente e, acima de tudo fez-se amiga estando ao meu lado nas horas de preocupação, alegria e transformação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação Básica, que contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e para o desenvolvimento da minha dissertação.

Às minhas colegas de curso, por todo incentivo e companheirismo nessa caminhada de pesquisadora, por tornarem os dias, as aulas, os trabalhos, as cobranças e todos os afazeres acadêmicos mais descontraídos.

Às minhas colegas de trabalho, por toda a compreensão, confiança e torcida para que minha atuação de professora/pesquisadora fosse positiva.

À minha “doce” amiga Claudia, que sempre esteve por perto nos bons e maus momentos e que leu e ouviu minhas frustrações e conquistas. Obrigada amiga pela amizade verdadeira e pela “grande” capacidade de me ouvir.

Aos demais amigos e familiares, que me apoiaram nesta jornada.

Por último, mas de extrema importância, não poderia deixar de agradecer aos meus alunos, que tanto me ensinaram.

A todos, o meu - muito obrigada - por cada experiência que me permitiram compartilhar através da convivência com vocês.

O homem não é somente ele mesmo. É a região em que nasceu, a casa em que aprendeu a andar, as brincadeiras que aprendeu na infância, as conversas fiadas que ouviu ao acaso, os alimentos que comeu, as escolas que frequentou, os esportes que praticou, os poemas que ele leu, o Deus em que ele acredita...

Somerset Naughan

RESUMO
A consolidação da alfabetização dos alunos nos anos iniciais ainda se mostra desafiadora para toda e qualquer escola. Neste sentido, o presente trabalho tem o objetivo de analisar a ação docente junto a uma turma do quinto ano do ensino fundamental, que utiliza tecnologias digitais no ensino da escrita com vistas à aprendizagem de todos os alunos, numa perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e contextualizadas. Pretende-se também produzir um material didático com subsídios para o desenvolvimento de uma sequência didática de produção de textos publicados em livros digitais, na qual o foco de aprendizagem seja a escrita. O estudo foi desenvolvido em uma escola publica do interior paulista, tendo como participante a professora e seus trinta e três alunos. Para isso, ancorou-se numa abordagem qualitativa e utilizou-se, nesse contexto, da pesquisa participante como método, na qual se iniciou um processo investigativo e reflexivo das práticas pedagógicas de alfabetização, em que o foco de análise foi direcionado a uma sequência didática de produção de textos organizados em livros digitais e publicados no blog da escola, em consonância com a perspectiva sócio-histórica e dialética Vygotskiana e os Novos Estudos do Letramento. O corpus para análise foi constituído por observações da prática pedagógica e de produções digitais dos alunos, coletados ao longo de um ano letivo. Para tanto a pesquisadora manteve registros num diário de bordo e lançou mão dos textos dos alunos publicados no blog da escola. Os resultados indicam um maior envolvimento dos alunos com a escrita e as tecnologias digitais bem como uma qualificação da ação docente como mediadora desse processo de ensino e aprendizagem, visto que todas as crianças estão familiarizadas e envolvidas com as práticas de escrita nesse espaço de aprendizagem. Assim pode-se inferir que as ações pedagógicas desenvolvidas potencializaram transformações e constituições de saberes sobre a multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos (impressos ou digitais) que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens. Espera-se que o material didático produzido e que as ações didáticas desenvolvidas de maneira reflexiva, crítica e intencional garanta uma efetiva consolidação da alfabetização de todos os estudantes envolvidos no processo.

Palavras-chave: práticas de escrita, ação docente, tecnologias digitais. práticas pedagógicas colaborativas.

Abstract
The consolidation of student literacy in the early years is still challenging for any school. In this sense, the present work has the objective of analyzing the teaching action with a class to make the fifth year of elementary school, which uses digital technologies in the teaching of writing with a view to learning all students, in an inclusive perspective, through Collaborative and contextualised strategies. It is also intended to produce a didactic material with subsidies for the development of a didactic sequence of texts produced in digital books, in which the focus of a writing. The study was developed in a public school in the state of São Paulo, with a teacher and students and three students as participants. To that end, the qualitative and qualitative approach, the context, the research participant as a method, the research process, the investigative and reflective process of the pedagogical practices of literacy, in which the focus of analysis was directed to a Didactic sequence of production of Texts organized in digital books and published without school blog, in line with a Vygotskian socio-historical and dialectical perspective and the New Studies of Literature. The corpus for analysis was constituted by observations of the pedagogical practice and digital productions of the students, collected over a school year. For this researcher kept records in a logbook and used the texts of students published on the school's blog. The results indicate a greater involvement of students with a writing and a digital image as a qualitative approach to an action as a mediation of a teaching and learning process, since all children are familiar and involved with writing practices in this space. learning. Thus it can be inferred that as developed pedagogical actions they have potentiated transformations and constitutions of knowledge about a cultural multiplicity that is expressed and communicated through texts (printed or digital) that are constituted through a multiplicity of languages. It is hoped that the didactic material produced and that the didactic actions developed in a reflexive, critical and intentional way guarantee an effective consolidation of the literacy of all the students involved in the process.

Keywords: writing practices, teaching action, digital technologies. Collaborative pedagogical practices.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1.	**INTRODUÇÃO**	17
2.	**UMA BREVE CONVERSA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**	20
3.	**A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: QUESTÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA**	29
4.	**OS MULTILETRAMENTOS DA CULTURA DIGITAL E AS RELAÇÕES COM O ENSINO E APRENDIZAGEM**	49
5.	**OS CAMINHOS DA PESQUISA**	57
	5.1 Contexto da pesquisa	58
	5.2 Agentes pesquisados	59
	5.3 Instrumentos	59
6.	**ANÁLISES**	62
7.	**AÇÃO DOCENTE EVIDENCIADA NA SEQUENCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA LIVRO DIGITAL**	72
8.	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	80
	REFERÊNCIAS	82

APRESENTAÇÃO

> Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando [...] Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são.
> (Clarice Lispector, sd)

A docência está presente em mim desde sempre! Caçula de cinco filhos, sendo quatro mulheres e também professoras, ingressei no magistério ainda aos 14 anos, para formalizar o que, desde cedo, brincava e desejava ser: professora. Não sabia bem ao certo o que iria ensinar, mas esse era um mero detalhe. A magnitude que me encantava estava na ação de ensinar e aprender. Experimentei o ballet, a catequese, a ginástica... até chegar na alfabetização.

Sendo criada sob o olhar de uma mãe, três "irmães[1]", um pai e um irmão que, na tentativa de me proporcionar o que a vida não os proporcionou no passado, colocaram-me no ballet antes mesmo de colocarem-me na escola, não frequentei a educação infantil e vivenciei na primeira infância "contações" e "cantações" de histórias contadas e cantadas por eles, porém praticamente sem livros. Mesmo estando cercada por todos esses olhares cuidadosos, sempre tive que ser independente.

Ao ingressar na 1ª série, como nomeada antigamente, com sete anos incompletos, rapidamente estava "lendo e escrevendo" [2] e sempre estive entre o grupo de melhores alunos da classe.

Aos catorze fui cursar Magistério e aos 17 incompletos iniciei o bacharelado em Educação Física, na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Na verdade meu sonho de universidade, sempre foi a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, mas, nesse momento da minha vida, acreditava que esse sonho era impossível para mim que sempre havia estudado em escola pública e que precisava trabalhar para garantir meu sustento. Não conseguia ver possibilidades nem de ingresso, nem de permanência.

---

[1] Utilizo esse termo para representar a relação das minhas irmãs para comigo. Por serem mais velhas que eu (8, 10 e 13 anos) tratam-me por "filha".

[2] Considero essa leitura e escrita apenas como domínio do sistema alfabético, o reconhecimento das letras e palavras e do funcionamento do conjunto de signos que representa os sons da fala, pois não me via utilizando a língua escrita com muito sucesso fora da escola.

Na faculdade de Educação Física persisti até o final do primeiro ano e, na tentativa de me sustentar financeiramente, tranquei os estudos e comecei a ampliar minhas possibilidades de trabalho: banco e funcionária de indústria. Até que, motivada por minhas “irmães” professoras, retomei minha certificação do magistério e comecei a ministrar aulas como professora eventual no antigo primário (1ª a 4ª série) de escolas estaduais. Comecei a me sentir a vontade nesse contexto e, mesmo atuando como professora “substituta” mantinha uma relação muito agradável com os alunos.

Em 2001, me inscrevi no concurso público de Santa Bárbara d´Oeste, tanto para a educação infantil como para os anos iniciais do ensino fundamental, mas a educação infantil me chamou primeiro e, em janeiro de 2002 eu assumi uma sala multisseriada (jardim I, II e pré-escola), numa escola rural do município, com mais outras duas salas de ensino fundamental, além da minha.

Foi nesse local encantador que iniciei os meus primeiros contatos mais conscientes com a alfabetização e, estando “isolada” [3] de qualquer orientação pedagógica, fui atrás de fazer uma graduação, em busca de uma formação mais consistente.

Em 2003 iniciei o Normal Superior, nomenclatura dada à graduação para licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no Centro Universitário Hemínio Ometto - UNIARARAS. Junto com a graduação, iniciei também o curso PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que se trata de um curso de aprofundamento, realizado pelo Ministério da Educação, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Influenciada por muitas leituras da faculdade e do curso, eu rejeitava o que comumente se denomina ensino tradicional. Por isso, procurava me desviar de atividades consideradas mecânicas e repetitivas - facilmente identificadas como representantes desse modelo - e tentava propor atividades que tinham sentido para os alunos, que favorecessem a reflexão dos mesmos sobre a escrita, e que, acima de tudo, contribuíssem para torná-los capazes de utilizar essa linguagem eficientemente.

[3] No sentido de sem acesso, já que a escola rural ficava numa região afastada da Secretaria Municipal de Educação e não possuía equipe gestora.

Em 2007, a escola rural foi suprimida e assumi um 5º ano numa escola central, na qual precisei recuperar alunos que não estavam alfabetizados. Foi um ano muito produtivo e prazeroso, mas de 2008 em diante, minha escolha sempre foi pelas anos iniciais, exatamente pelo fascínio na alfabetização.

Ao longo do trabalho de professora alfabetizadora, sempre acreditei em uma aprendizagem significativa, com compreensão da leitura e escrita e da utilização desses conteúdos quando necessário, o que significava querer que meus alunos compreendessem profundamente as dimensões sociais, linguísticas e cognitivas das práticas de linguagem e não somente exercê-las sem maior consciência e clareza.

Mesmo com toda essa preocupação, em 2009 fui surpreendida pelo comentário de uma colega e formadora de professores que acompanhava meu caderno de registro de atividades realizadas com os alunos do 1º ano: "Ótimo trabalho! Para uma professora tradicional, dedicada e comprometida com seus alunos, você está de parabéns!" – Está fala me causou grande desconforto – "Como assim, eu, uma professora tradicional?".

Esse fato me fez rever o dia-a-dia da sala de aula, principalmente o distanciamento da leitura e da escrita demonstrado pelos alunos. Por mais que eu procurasse desenvolver atividades agradáveis retiradas de coleções didáticas, tinha a impressão de que meus alunos aprendiam superficialmente. Era uma aprendizagem mecânica, em que eles simplesmente repetiam o que aprendiam, sem relacionar esse aprendizado com a vida no cotidiano, era uma aprendizagem desnecessária para eles.

Mergulhada em leituras da abordagem sócio-histórica[4] e em formações continuadas, que me possibilitavam compartilhar anseios e práticas com outros professores, fui percebendo que a mediação realizada durante as atividades era o que determinava os avanços dos alunos e comecei, então, a estudar e planejar as intervenções que faria durante as atividades de alfabetização.

A aprendizagem dos meus alunos começava a ser mais participativa e reflexiva, mas sentia que ainda não era verdadeiramente significativa[5], envolvente ou funcional.

[4] Toda a fundamentação teórica desse trabalho está pautada na perspectiva sócio-histórica, pensada inicialmente por Vygotsky.
[5] Entende-se por aprendizagem significativa, em todo esse trabalho, aquela que se faz necessária para a vida do educando, que evidencia um sentido real para o viver em sociedade.

Como minha graduação me habilitava apenas para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em 2008 iniciei uma pós-graduação em gestão escolar, pelo IEC[6]. Ampliei meu olhar para além da sala de aula e comecei a ver melhor a escola como um todo, a compreender possibilidades de melhora na aprendizagem dos alunos também por meio da parceria com a equipe gestora.

Cursei também Psicopedagogia e confesso que não encontrei muitas respostas, mas me sentia mais fortalecida para agir intencionalmente na aprendizagem dos meus alunos.

Como o conhecimento não é permanente, em 2009 eu tive um aluno chamado Rafael, que colocou essa afirmação à prova e me fez rever tudo o que eu achava que sabia. Ele apresentava alteração na comunicação verbal, na locomoção e principalmente no comportamento e tinha uma hipótese diagnóstica de autismo. Nem eu, nem a própria SME tinha conhecimento de como trabalhar com esse aluno.

Como minha "irmãe" mais velha já havia concluído doutorado em educação especial, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, iniciei uma espécie de "consultoria vip", sobre as diferentes deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, e me vi na obrigação de buscar mais conhecimento por meio de outra especialização. Assim, em abril de 2009 iniciei minha terceira pós em Educação Inclusiva. Todo esse trabalho desenvolvido com e para o Rafael permitiu-me uma aproximação muito mais consciente do princípio da diversidade humana. Eu passei a ver a educação de uma maneira diversa, carregada de diferentes significados, função social e práticas necessárias para a humanização.

Resolvi assumir uma postura investigativa e reflexiva sobre minha própria prática, decidi ingressar no mestrado e, dessa vez, não me interessava outra Universidade senão a Unicamp. Por mais que as pessoas dissessem que era impossível "quebrar" a barreira da seleção exclusiva de graduandos de faculdades públicas, eu estava decidida a estudar e tentar, persistentemente, para que, caso realmente houvesse essa barreira, conseguisse rompê-la. Por duas vezes consecutivas, inscrevi-me no mestrado da Faculdade de Educação, apresentando projetos para a área da educação especial, mas não obtive sucesso e não passei pela primeira fase de análise do currículo e projeto.

[6] Instituto Educacional de Carapicuíba.

Em 2010, passei a me interessar pelas atividades do grupo ALLE[7] detalhadamente, por conhecer alguns nomes de participantes durante minha carreira docente, para então estabelecer um projeto de pesquisa que me aproximasse do trabalho desse grupo. Cláudia, uma pessoa "doce"[8], a qual eu tive o privilégio de construir uma relação de amizade e cumplicidade, teve um papel importante nesse processo de estudo, apoiando-me, incentivando-me e compartilhando seu conhecimento, enquanto membro desse grupo de pesquisa.

Relacionando esses estudos com toda minha trajetória, percebi que a busca incansável por uma aprendizagem significativa da leitura e escrita subsidiava continuamente, tanto as ações do referido grupo de pesquisa, quanto as minhas.

Desse modo, no mesmo ano delineei um projeto de pesquisa visando levantar nesse grupo práticas de alfabetização e letramento que demonstravam sucesso na aprendizagem significativa dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, analisá-las e divulgá-las no contexto educacional para subsidiar mudança na ação docente. Finalmente, este projeto de pesquisa foi minha porta de entrada para a Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ingressei como orientanda do Professor Dr. Sérgio Leite, mas minha orientadora, de fato, foi a Professora Dra Heloísa Andrea Mattos Lins, que traz consigo um olhar atento às tecnologias digitais na educação e me chamou a atenção para o atual contexto social e, consequentemente para a cultura digital que subsidia as práticas atuais. Ajudou-me a compreender que diante das demandas tecnológicas, num contexto cheio de "diversidade de saberes" há muito que a escola transformar e renovar suas ações. Assim, enquanto professora, me senti um "poderoso" agente transformador do processo de ensino aprendizagem.

Durante 2012, 2013 e 2014 iniciei uma pesquisa participante junto a um grupo de alunos da EMEF[9] "Profª Ruth Garrido Roque", na qual eu sou professora efetiva, visando propor novas alternativas para alfabetizar e letrar meus alunos na cultura digital, estando apoiada fortemente pelo contexto sociocultural mais amplo e as várias semioses ali manifestadas.

[7] Alfabetização Leitura e Escrita.
[8] Refiro-me a doçura que prevalece nas ações da minha amiga Cláudia.
[9] Escola Municipal de Ensino Fundamental

Infelizmente, após chegar no ponto de qualificação da pesquisa, com uma quantidade considerável de dados os quais eu considero ricos fui desligada do programa por não ter conseguido aprovação na proficiência em inglês.

Após passar o período de frustração decide dar volta por cima e ir atrás do meu desejo de consolidar a pesquisa de mestrado, mas estava decidida a deixa-la o mais próximo da prática possível, pois era isso que fazia sentido para mim.

Foi aí que conhecendo o Mestrado profissionalizante da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - Unesp compreendi a forte ligação que o mesmo tem com a prática e optei por retomar minha pesquisa e finalizá-la nessa modalidade e não mais na Universidade que ingressei o Mestrado acadêmico.

Participei do processo seletivo de 2015 para ingresso em 2016 e consegui aprovação para ser orientanda da Professora Eliana Marques Zanata, que me acolheu de braços abertos e sabiamente me ajudou a reorganizar todos aqueles dados de outrora, dando ênfase ao ano de 2015, em que eu era a professora do quinto ano de muitos alunos que participaram anteriormente da pesquisa.

Acordamos então em fazer um recorte de todos os dados e focar na ação docente em uma sequência didática de produção de texto capaz de potencializar e qualificar a escrita contextualizada de todos os alunos do quinto ano/2015, em uma perspectiva colaborativa e verdadeiramente inclusiva.

Todas as relações e interações que tive o privilégio de vivenciar intensamente até aqui, esse cenário acadêmico composto, tanto pela Faculdade de Educação da Unicamp, quanto pelo Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências – Bauru, trouxeram-me até esta pesquisa, que visa analisar minhas própria prática pedagógicas de alfabetização e letramento na e para a cultura digital, na EMEF “Profª Ruth Garrido Roque”, no município de Santa Bárbara d’Oeste, na qual atuo e tenho grande apreço, buscando alternativas que pudessem subsidiar a alfabetização e os multiletramentos dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, potencializando a aprendizagem dos mesmos e garantindo sua participação ativa e autônoma no âmbito sociocultural, seja por meio do papel ou das telas.

1. INTRODUÇÃO

A escola é a instituição social responsável por empregar e reelaborar o conhecimento socialmente produzido. A escrita, por sua vez, é um conhecimento socialmente produzido de grande relevância para a vida do homem. Por isso, em nossa cultura é ensinada na escola.

Há que se pensar então que após a inserção do indivíduo na cultura escrita, a linha de aproximação entre esse indivíduo e objeto de conhecimento deve ser sempre ascendente, ou seja, a cada dia a escrita deve estar mais presente, de maneira cada vez mais íntima e confortável na vida dos homens.

Enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental desde 2001, vivenciava um cenário um tanto quanto diferente desse, no qual os estudantes demonstravam verdadeira aversão pela escrita na escola e a proficiência escritora dos meus alunos era discreta diante de tantos esforços.

Ampliando o olhar para todo o cenário brasileiro, percebe-se que esta realidade se mantem e que, mesmo com todos os avanços apontados no final do século XX, a eficiência da alfabetização de nossas escolas ainda está por acontecer e os resultados obtidos são discretos frente ao empenho e dedicação de vários docentes.

Nem o método fônico – reconhecido como proposta de um ensino tradicional – garantiu que os alunos aprendessem a ler e a escrever de modo a utilizar essa aprendizagem no seu dia a dia e tampouco o chamado construtivismo conseguiu promover essa aquisição a partir dos investimentos no âmbito do letramento.

O livro de Maria do Rosário Mortatti “Alfabetização no Brasil: uma história de sua história” (2011) demonstra que mesmo com os avanços econômicos que refletiram na qualidade a educação, o Brasil ainda enfrenta desafios básicos como o de alfabetizar com qualidade seus estudantes.

Diante desse desafio é impossível se esquivar dos avanços tecnológicos e das relações dos mesmos com a educação. Para Coscarelli (2007) o início do século XXI é nomeado de “Era do Conhecimento”, exatamente pelo fato da sociedade estar extremamente influenciada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

É preciso então caminhar rumo a um amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas no nosso sistema ortográfico, às habilidades de ler e escrever regularidades e irregularidades ortográficas, à aquisição progressiva

da fluência leitora e escritora e, enfim às capacidades de compreender e produzir os mais variados textos escritos contextualizados no meio sociocultural.

Há que se pensar também que desde a Constituição de 1988 a educação nacional deve ser inclusiva e o conhecimento formal passou a ser direito de todas as crianças, inclusive as que são público-alvo da Educação Especial (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades)

Mas como articular todos esses saberes e mergulhar numa ação pedagógica de fato eficiente para aprendizagem de todos os estudantes? Como mediar a consolidação da alfabetização garantindo que todos os estudantes possam ir além do código alfabético e alcançar as práticas sociais de escrita inerentes a sociedade atual que é amplamente influenciada pelas tecnologias digitais? Como fazer a aprendizagem da escrita se tornar significativa, necessária para a vida de estudantes e professores, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental?

Diante desses questionamentos o presente trabalho tem o objetivo de analisar a ação docente junto a uma turma do quinto ano do ensino fundamental, que utiliza tecnologias digitais no ensino da escrita com vistas à aprendizagem de todos os alunos, numa perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e contextualizadas. Pretende-se também produzir um material didático com subsídios para o desenvolvimento de uma sequência didática de produção de textos publicados em livros digitais, na qual o foco de aprendizagem seja a escrita. A sequência em questão foi desenvolvida uma escola municipal da cidade de Santa Bárbara d' Oeste, estado de São Paulo, junto à uma turma de 5º ano. Vale destacar que não se trata de um receituário pronto, acabado, e sim de uma possibilidade de trabalho que pode e deve ser adaptada e contextualizada a realidade de cada contexto.

É importante apontar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Educação da Unicamp, sob o nº 03084912.8.0000.5404, cujo parecer nº 184.202 é datado de 05 de dezembro de 2012.

O trabalho está organizado em sete capítulos, sendo o primeiro destinado a introdução do tema, o segundo à uma breve conversa sobre alfabetização e letramento, o terceiro a princípios básicos da concepção sócio-histórica e as relações com o ensino da língua escrita na perspectiva da educação inclusiva e colaborativa, o quarto à cultura digital e a transversalidade das tecnologias digitais

no currículo, o quinto à metodologia e toda a trajetória da pesquisa participante, os objetivos detalhados, o contexto do trabalho, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de coleta e de análise dos dados, o sexto às análises realizadas e o sétimo às considerações da pesquisadora, as quais entende ser pertinente para o ensino atual.

Espera-se também incitar os leitores ao questionamento, debate e reflexão sobre as práticas de escrita vivenciadas na escola e as tantas possibilidades de alfabetizar na atual cultura, na qual não se deve ignorar as possíveis e variadas contribuições das tecnologias digitais, de forma funcional e significativa.

Assim faz-se urgente a necessidade de observar e analisar o processo o de ensino e aprendizagem para, a partir daí, constituir alternativas para as ações pedagógicas, com foco na produção de textos, de modo que os alunos possam, de fato, aproximarem-se da língua escrita, desde os anos iniciais do ensino fundamental, participando de práticas pedagógicas centradas nos usos significativos da língua.

2. Uma breve conversa sobre alfabetização e letramento

A escrita é um conhecimento socialmente produzido de grande relevância para a vida do homem e em nossa cultura é ensinada na escola. Sendo assim, Soares (1998, p.31) conceitua alfabetização como “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever”.

Chartier (2001, p. 57) amplia esse conceito ressaltando que:

> [...] passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, é mudar o modo de pensamento. Essa mudança, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades, implica também uma perda, já que a entrada na cultura escrita parece ser caminho sem volta. De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler.

Portanto, há que se pensar que após a inserção do indivíduo na cultura escrita, a linha de aproximação entre ele e o objeto de conhecimento deve ser sempre ascendente, ou seja, a cada dia que se passa deve estar mais presente, de maneira cada vez mais íntima e confortável para o mesmo.

Leite (2010) discorre sobre como a escrita vinha sendo compreendida como uma representação da linguagem oral até meados da década de 1980, ou seja, ler e escrever eram vistos somente como atos de codificação e decodificação. Segundo o autor, as práticas pedagógicas de alfabetização apresentavam, sem nenhuma variação, as seguintes características:

- ✓ objetivo único de levar o aluno a dominar o código escrito;
- ✓ evitava-se o erro no uso do código;
- ✓ as atividades visavam a memorização por meio de cartilhas com textos curtos carregados de repetições sonoras;
- ✓ primeiro ensinava-se o domínio do código, para depois ensinar a utilizar a linguagem escrita por meio da gramática normativa;
- ✓ o desenvolvimento das habilidades sensoriais era pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita

Esse ensino ficou conhecido socialmente como “Modelo tradicional de alfabetização” e, conforme pressupostos de Leite (2010), passou a ser duramente

criticado em face à realidade brasileira que iniciava um novo período de produção econômica, centrada no desenvolvimento tecnológico e na melhoria da mão de obra.

Soares (1995, p.7) ratifica que: “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia”.

Nessa direção, a partir da década de 1980 várias áreas do conhecimento: psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística – começaram a trazer importantes contribuições para a alfabetização. Mas, de acordo com Leite (2010), essas contribuições nem sempre foram bem compreendidas pelo sistema de ensino.

Em 1997, o Ministério da educação (MEC), finaliza os Parâmetros Curriculares Nacionais[10] (PCN), que segundo Leite (2010) tentam sintetizar os aportes teóricos que emergem dos trabalhos científicos, desenvolvidos naqueles últimos anos. Dentre esses aportes, o autor destaca: Soares (1985), Kramer (1986), Smolka (1988), Leite (1988) e Braggio (1992). Para ele, é consensual entre esses autores que a escrita não se restringe à função de representação da linguagem oral e passa a ser entendida como um sistema funcional, construído pela cultura, de natureza histórica e social.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASOL, 1997) prevê o ensino da língua portuguesa como uma atividade de natureza reflexiva, pois essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. Essa prática de reflexão sobre a linguagem acontece por meio da análise linguística, que se divide em duas dimensões: epilinguística – direcionada ao estudo do uso da língua nas práticas sociais e – metalinguística – voltada para as formas dessa escrita por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Dimensões essas, diferentes entre si, porém indissociáveis.

Observa-se então, que essa prática de reflexão e, consequentemente, análise sobre a língua, não é um conteúdo em si, mas sim, um meio para melhorar a

10 De acordo com o próprio MEC, trata-se de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, inicialmente em 1995, direcionadas a cada disciplina do núcleo obrigatório, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto de reflexão e debate dos conteúdos e orientações didáticas, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf - Acessado em 03/12/2012).

qualidade da produção linguística e assim os usos e as formas da língua oral e escrita juntos compõem a análise e reflexão sobre a língua.

Frente a esse cenário, retoma-se a reflexão lançada por Gontijo (2008), que volta um olhar diferenciado para a nova concepção de alfabetização que tomou conta do discurso educacional brasileiro, entre as décadas de 1980 e 1990: “a construtivista”.

Essa concepção citada pela autora foi inicialmente abordada por Piaget e, concebe o indivíduo como um sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento, não é arbitrária à concepção sócio-histórica, mas equivocadamente, aqui no Brasil, foi compreendida como método de alfabetização. Sendo assim, segundo Gontijo (2008), mesmo o construtivismo possibilitando que algumas mudanças se efetivassem na prática, os alunos continuavam “distantes” da escrita funcional.

Para a autora, embora os livros para ensinar a ler e escrever (que antes traziam textos sem sentido, tenham sido substituídos por parlendas, trava-línguas, músicas receitas e outros tipos; alguns temas considerados relevantes - como: situações do cotidiano, função social, diferentes gêneros textuais e outros) tenham passado a orientar unidades didáticas para que a aprendizagem se tornasse mais significativa, o texto tenha passado a ser a unidade básica de ensino (e não mais a letra, a sílaba, a palavra, nem a frase, que descontextualizadas pouco têm a ver com competência discursiva[11]) e mesmo que os professores tenham começado a propiciar às crianças atividades de leitura e escrita de textos, desde os momentos iniciais da alfabetização, ainda assim, essas mudanças não deram conta de garantir que os alunos se apropriassem da escrita, ou seja, de usá-la de forma competente e também prazerosa.

Juntamente com a propagação das ideias construtivistas surge o termo letramento, conceituado por Soares (1998, p.39) como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

11 Competência discursiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está sendo compreendida como a capacidade de produzir discursos, orais e escritos, adequados à situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões nesse processo(BRASIL, MEC, 2001)

Kleiman (1995) define letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos também específicos.

Leite (2010) acrescenta que o letramento refere-se ao envolvimento com as práticas sociais que incluem a leitura e a escrita e que somente o domínio do código não garante esse processo.

Não há como negar que essas mudanças de paradigmas foram significativas para um novo modelo de alfabetização que ensina a ler e a escrever por meio da leitura e produção de textos como produto da atividade discursiva oral ou escrita, constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência que forma um todo significativo e acabado.

Mas há que se pensar se na prática das salas de aula essas atividades ainda não reproduzem o que está posto nas antigas cartilhas, visto que é comum ver e ouvir crianças, nas salas de aula, que não conseguem utilizar a escrita com sucesso e ainda lamentam-se ao realizarem esse trabalho com textos, por conta de uma prática incoerente ao seu real significado.

Assim, Soares (2004) destaca a necessidade de reconhecer que equívocos e falsas inferências sobre o construtivismo e o letramento acabaram possibilitando a perda da especificidade da alfabetização, processo nomeado pela autora como "*desinvenção"* da alfabetização, ou seja;

- ✓ passou-se a desconsiderar a natureza linguística do objeto de conhecimento (a escrita), que é um sistema alfabético e ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas;
- ✓ atribuiu-se ao paradigma "construtivista" a proposta de método de alfabetização;
- ✓ pressupôs que apenas pelo convívio intenso com o material escrito, com a cultura escrita, a criança alfabetiza-se.

A autora afirmou ser essa perda da especificidade do processo de alfabetização o fator mais relevante do atual fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Menciona ainda que esses dois termos, alfabetização e letramento são indissociáveis, bem como as dimensões da escrita: epilinguística e metalinguística.

Batista (2011) também retrata que a alfabetização ainda não consegue garantir que grande parte dos estudantes consiga consolidar esse processo de

alfabetização. Do mesmo modo, dados dos Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado pelo instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, publicados na Revista Nova Escola, em abril de 2012, mostram que 27% dos brasileiros de 15 a 64 anos estavam na condição de analfabetos funcionais, que podem ser entendidos como pessoas que decifram o código de escrita sem atribuição de significado e sentido a esse código, não conseguindo usá-lo quando necessário.

Em 2015, os dados desse mesmo indicador são praticamente iguais eé possível identificar treze milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não sabem ler e escrever de modo eficiente.

De fato, é bastante significativo o número de analfabetos funcionais, de alunos que não conseguem ser alfabetizados nos anos iniciais, ou que ainda utilizam a escrita com erros ortográficos, sem coerência e coesão e não conseguem ler com eficiência, estando cada vez mais distantes das práticas efetivas de escrita por toda a vida.

Fica evidente que nem o método fônico – reconhecido como proposta de um ensino tradicional – garantiu que os alunos aprendessem a ler e a escrever de modo a utilizar essa aprendizagem no seu dia a dia e tampouco o chamado construtivismo conseguiu promover essa aquisição a partir dos investimentos no âmbito do letramento. Mesmo com todos os avanços apontados no final do século XX, a eficiência da alfabetização de nossas escolas ainda está por acontecer e os resultados obtidos são muito discretos frente ao empenho e dedicação de vários docentes.

Há que se pensar se os avanços cognitivos dos alunos, frente à linguagem escrita, não estão ficando a critério da espontaneidade, como aponta Soares (2004), bastando-se conviver em um ambiente rodeado de livros e textos para compreender o sistema de escrita. Também se a ação docente não está acontecendo de forma mecânica e marcada por falsas inferências demonstrando incoerência com os discursos dos professores. É pensar ainda se o desenvolvimento da consciência fonológica, da ortografia, da gramática e outros elementos da língua oral e escrita, que compõem a dimensão metalinguística da linguagem, ainda não acontecem de maneira “solta, mecânica, repetitiva” e sem reflexão, desconectados dos usos sociais.

Segundo Weisz (2006), esses percalços do ensino atual são de “ensinagem” e não de aprendizagem.

Batista (2011) desenvolve discussões importantes sobre a consolidação da alfabetização e aponta ser esse o desafio central do ensino da língua materna. Para ele a escola tem dificuldade para levar os alunos a desenvolver a compreensão em leitura, assim como a capacidade de produzir textos e de seus usos sociais, mesmo depois de ter levado os alunos a dominar o principio alfabético.

Leite (2005) já dizia que o ideal então é alfabetizar letrando e retoma essa concepção em Leite e Colello (2010). Assim, nota-se que esse processo só alcança a plenitude percorrendo as dimensões epilinguísticas e metalinguísticas da linguagem. Um trabalho que não promove reflexão sobre quaisquer dessas áreas não será capaz de garantir resultados de sucesso. Quando não desenvolvido de maneira plena, considerando o sistema de escrita e seus usos sociais, torna-se ineficiente.

Mesmo quando a escola conclui a fase inicial de alfabetização, que pode ser caracterizada pelo domínio da escrita alfabética, é preciso caminhar com esse processo e ampliar os níveis de letramento.

Importante ressaltar que esses níveis de letramento não se referem a posições hierárquicas e lineares, mas a um processo marcado por evoluções e involuções que, segundo Leite (2010) diferenciam maneiras do indivíduo se apropriar da escrita enquanto prática social, ou seja, são diferentes formas de uso da língua, não melhores nem piores.

Sendo assim, é preciso caminhar rumo a um amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas no nosso sistema ortográfico, às habilidades de ler e escrever regularidades e irregularidades ortográficas, à aquisição progressiva da fluência leitora e escritora e, enfim às capacidades de compreender e produzir os mais variados textos escritos contextualizados no meio sociocultural.

Diante desse desafio é impossível se esquivar dos avanços tecnológicos e das relações dos mesmos com a educação. Para Coscarelli (2007) o início do século XXI é nomeado de “Era do Conhecimento”, exatamente pelo fato da sociedade estar extremamente influenciada pelas tecnologias digitais.

É necessário que os indivíduos inseridos nessa realidade social tenham o acesso a essas tecnologias digitais, interajam com elas e sejam também capazes de tratar todas as informações que circulam nessa situação comunicativa, para se

tornarem autônomos e capazes de atuar com competência na sociedade. Assim também é importante considerar essas tecnologias como transversal no currículo e principalmente no ensino da língua escrita, favorecendo a formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

Em consonância com essa concepção, Chartier (2007) destaca que é papel da escola incentivar a relação dos alunos com esse patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Discorre sobre a necessidade de se tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção de escrita que traz aos leitores instrumentos para pensar e viver melhor.

O autor utiliza-se de pesquisas realizadas em vários países para mostrar que o uso do computador na educação, quando acompanhado de procedimentos pedagógicos que visem a utilização efetiva da tecnologia na sala de aula, melhora o aprendizado, acelera a alfabetização e permite o domínio de regras da língua, como a ortografia e sintaxe.

Um estudo realizado na Suíça[12] demonstra que utilizar um sistema online para o aprendizado infantil, no qual as crianças podem ler e conversar livremente permite aos alunos melhorar suas habilidades para a escrita, aprendendo a escrever seus textos de maneira mais interessante para os leitores, inclusive com melhor ortografia. Percebe-se então que as tecnologias digitais também podem estimular o desenvolvimento de novas habilidades e os usuários podem ampliar seus conhecimentos e competências, partindo das conhecidas rumo a outras.

Escrever uma mensagem de texto para celular é diferente de redigir um *post* a ser publicado no Facebook e redigir um *e-mail* a um amigo que, por sua vez, terá características diferentes de um *e-mail* a ser enviado a um superior hierárquico. São formas diferentes de usar a língua, não melhores nem piores. Novos usos linguísticos decorrentes da influência da tecnologia digital.

Nota-se então, que as tecnologias digitais potencializam o nível de aprendizado e que vão além do letramento já mencionado neste trabalho por Soares (1998), Kleiman (1995) e Leite (2005 e 2010), trata-se também da necessidade de pensarmos em multiletramentos abordados por Rojo (2009). E, especificamente do

[12] Divulgado em: http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5832769-EI8266,00-Pesquisa+indica+beneficios+da+internet+para+linguagem+escrita.html (Acesso em 28/07/2016).

letramento digital que Soares (2002, p.151) conceitua como sendo “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”.

Frade (2007) ainda ratifica essa concepção destacando a importância de se considerar uma nova forma de letramento na alfabetização, que ultrapasse a aquisição da técnica e alcance também os usos dessa no contexto social. Assim, os multiletramentos também podem ser compreendidos na esfera do letramento digital.

Deste modo, entende-se que essas demandas atuais tornam-se de extrema urgência e negar acesso a cultura digital, bem como não fornecer formação de qualidade no uso das tecnologias digitais, viabilizando a transformação da informação em conhecimento é negar sobrevivência digna aos sujeitos aprendizes, é compactuar com a “alienação histórica e social”[13] alertada por Freire (1996).

Em síntese, ensinar a língua escrita na atualidade é compartilhar seus usos e suas diversas formas, é conhecer enquanto utiliza-se as diversas formas da escrita no meio cultural amplamente influenciado e constituído das tecnologias digitais, enfim, é mediar a reflexão sobre as formas da escrita em função dos seus diversos usos.

Lins (2012) foca a urgência das transformações curriculares das escolas e, fundamentalmente, na relação professor e aluno, afinal a escola passa a ter diante de si outro tipo de leitor, com diferentes estratégias de significação e experiências que abrem possibilidades para novas tendências de comportamento e lógicas cotidianas.

A autora evidencia um contexto social que sugere um potencial virtual e midiático a ser explorado pelas instituições escolares e que nos ajudam na redefinição de modos de refletir pedagógica e culturalmente e nos lançam em direção a um “incerto e necessário saber-fazer docente”, no qual possamos agir de forma menos dogmática em relação às tecnologias digitais, os novos artefatos humanos (LINS, 2012, p. 5).

Para Coscarelli (2007), um dos caminhos efetivos para uma ação didática, que visa alfabetizar letrando, de forma prazerosa, significativa e funcional é a inserção das tecnologias digitais no e para o currículo, de modo transversal, sendo

13 Para saber mais consultar: FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

concebidas como objetos de conhecimento e como recursos para promoção de reflexões sobre outros conhecimentos, como a escrita, a partir de práticas sociais.

Diante de toda essa trajetória do processo de alfabetização, letramento e multiletramentos, de todas as inferências e falsas inferências e de todos os avanços, percalços e desafios dessa ação docente no processo histórico cultural do ensino no país, a perspectiva sócio-histórica, pensada por Vigotsky (1998) demonstra fundamentar possibilidades efetivas de intervenção e transformação da realidade. Por isso, o capítulo seguinte vem discorrer sobre essa, a fim de fortalecer o pensamento teórico que subsidia esta pesquisa.

3. A perspectiva sócio-histórica: questões sobre o ensino da língua escrita em práticas sociais e colaborativas.

Com a pretensão de aprofundar as reflexões sobre concepções de escrita na perspectiva sócio-histórica, faz-se necessário, primeiramente, compreender os princípios que justificam cada ação envolvida nesse pensamento. Na verdade, este trabalho não visa pesquisar diretamente como se dá a apropriação da escrita pelas crianças em fase escolar inicial, nos primeiros anos do ensino fundamental, mas para subsidiar práticas pedagógicas significativas no âmbito da alfabetização em sua plenitude. Para isso, serão retomados alguns pressupostos a partir de: Vygotsky (1995, 1998, 2005, 2009), Luria (1988, 1991), Leontiev (1983, 2004) e Davydov (1988).

O pensamento sócio-histórico originou-se dos estudos de Vygotsky (1926), multiplicando-se e desenvolvendo-se na obra de seus colaboradores, em especial, Luria e Leontiev (1925).

Para Vygotsky (1998), o que diferencia o ser humano dos demais seres vivos é a capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores, ou seja, funções mentais complexas que se diferem dos mecanismos elementares, caracterizados por ações involuntárias, reações imediatas e automáticas, que sofrem controle do ambiente externo.

Esses processos psicológicos superiores como: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, raciocínio abstrato, linguagem, resolução de problemas e comportamento intencional levam o homem a ter a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar situações nunca vividas, planejar ações e outros.

Nota-se que essa capacidade de desenvolver funções psicológicas superiores faz parte da existência humana desde sempre, o que implica na certeza de que todo e qualquer indivíduo é capaz de desenvolver tais funções psicológicas, a partir de sua inserção na cultura. Não se trata de um desenvolvimento incondicional. O que vai determinar esse desenvolvimento é exatamente a relação social entre o indivíduo e o mundo exterior. Por isso, Vygotsky (1998, p.10) afirma que “o mecanismo de mudança, individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”.

É assim que o homem se transforma: de ser biológico, para o que o autor denomina de ser sócio-histórico. A cultura é parte essencial de sua constituição e as funções psicológicas superiores se baseiam, fortemente, nos modos culturamente construídos de ordenar o real.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) afirma que o fato do desenvolvimento mental acontecer de forma interacionista, ou seja, o homem precisa interagir com o meio para evoluir e se desenvolver psicologicamente. Destaca ainda que um ponto chave dessa interação é a mediação, entendida por ele como processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Para o autor, entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Ele aponta dois tipos de mediadores: os instrumentos (elementos interpostos entre o trabalhador e o trabalho, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza) e os signos que agem como instrumentos da atividade psicológica (ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos, e não nas ações concretas, como os instrumentos).

> A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1998, p. 72,73).

Diante disso, entende-se que esses instrumentos e signos mediam toda e qualquer atividade humana, física ou psíquica; os instrumentos, de natureza externa conduzem a influência humana sobre o objeto da atividade e os signos atuam sobre o psiquismo humano. Os instrumentos mediam o trabalho e os signos, instrumentos simbólicos, mediam a mente humana. Ambos são socialmente criados, os seres humanos os inventam e lhes atribuem um valor estabelecido pelo grupo cultural.

Observa-se então três ideias centrais no pensamento de Vygotsky (1998):

✓ As funções psicológicas são produtos da atividade cerebral com suporte biológico.

- ✓ O funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais, desenvolvidas num processo histórico, entre o indivíduo e o mundo exterior.
- ✓ A relação homem/mundo é mediada.

Leontiev (2004) amplia a discussão destacando a essência sociocultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Nota-se que a teoria histórico-cultural não despreza a relevância da evolução e da biologia na formação do homem moderno. O desenvolvimento como fruto das relações mediadas entre o individuo e o meio é possível devido ao fato de o cérebro humano ser um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são transformados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual com os elementos externos.

Portanto, entende-se que o homem sofre maiores influências das leis sócio-históricas e por isso é compreendido como um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura, ou seja, que passa por um processo histórico-cultural de transmissão das características do gênero, em que cada indivíduo se apropria dos conhecimentos, valores e comportamentos produzidos culturalmente.

Esse processo é denominado de humanização e, de acordo com Leontiev (2004), ocorre por meio da apropriação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual produzidos por gerações precedentes devido à atividade fundamental humana: o trabalho.

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos: a reconstrução interna de uma operação externa – processo que Vygotsky (1998) chamou de internalização – e a organização dos signos em estruturas complexas e articuladas, denominadas como sistemas simbólicos. O homem deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos, sistemas simbólicos que substituem os objetos do mundo real.

A internalização dos signos e o desenvolvimento de sistemas simbólicos permitem ao homem lidar com representações mentais, o que o liberta do tempo e do espaço presentes, ou seja, diante da palavra bola, o indivíduo não precisa do contato direto com esse objeto para compreender a que se refere. Portanto, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, os conceitos das palavras são expressos

em signos e esse processo, que é dado socialmente, é mediado pela palavra e pelo o outro.

Assim, o grupo cultural, no qual o indivíduo se desenvolve, é que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, determinando assim os signos que fazem mediação entre esse indivíduo e o mundo:

> É a partir de suas experiências com o mundo objetivo, e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, com os signos fornecidos pela cultura, que os indivíduos vão construir seus sistemas de signos, o qual consistirá numa espécie de código para decifração do mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 37).

De acordo com Vygotsky (1998), por meio da relação interpessoal concreta com outros homens, o indivíduo chega a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Mas quando o autor fala em grupo cultural não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país em que o indivíduo vive, seu nível socioeconômico, a profissão de seus pais. Está falando do grupo cultural como fornecedor ao indivíduo de um ambiente estruturado, no qual todos os elementos são carregados de significado. Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis.

Oliveira (1993, p.38) exemplifica esta multiplicidade de fatores que define qual é o mundo em que o indivíduo vai se desenvolver:

> [...] se o bebê é colocado para dormir num berço, numa rede ou numa esteira, se quem alimenta a criança é a mãe ou outro adulto, do sexo masculino ou feminino, se o alimento sólido é levado à boca com a mão, com talheres ou com palitos, se existem ou não escolas ou outras instituições onde as crianças são submetidas a conteúdos culturais considerados importantes.

Portanto, a cultura é vista por Vygotsky (1998), como ressalta Oliveira (1993), como um constante movimento de (re)criações e (re)interpretações de informações, conceitos e significados. A vida social pode ser interpretada como um processo dinâmico, em que cada sujeito é ativo e acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo.

Desse modo, para Vygotsky (1998) o desenvolvimento humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, dá-se “de fora para dentro”, ou seja,

primeiro o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos: a partir dessa interpretação é possível, para o indivíduo, atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos, que podem ser interpretados por ele próprio, a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Em sua obra “A formação social da mente”, Vygotsky (1998) dedica uma parte específica para refletir sobre as implicações dessa concepção para o ensino. Se o aprendizado gera desenvolvimento, então a escola, que é a instituição responsável pelo aprendizado sistematizado dos indivíduos de uma sociedade, tem papel fundamental na construção do “ser psicológico”, ou seja, no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Segundo o autor, a escola precisa conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos para poder promover avanços rumo a etapas intelectuais mais elaboradas, ainda não incorporadas por eles. Oliveira (1993, p.62) ainda complementa dizendo que “a escola precisa agir como um motor de novas conquistas psicológicas”.

Sendo assim, os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção de um ensino de qualidade. A autora amplia suas considerações dizendo ainda que a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, por isso se faz-se necessário a intervenção de outras pessoas, ou seja, do professor e dos demais alunos.

Com isso, reforça o papel da intervenção no desenvolvimento, com o objetivo de enfatizar a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos nos processos de desenvolvimento humano. O educando, constantemente, vai interagindo com o meio cultural e (re)construindo, (re)elaborando, individualmente, os significados que lhe são transmitidos por esse grupo. Vale ressaltar que, para Vygotsky (1998) essa relação entre o indivíduo e o meio cultural é dialética, ou seja, a natureza influencia o indivíduo, que por sua vez, age sobre a natureza e a também a transforma.

Nessa direção, Leontiev (2004), que assim como Vygotsky, debruçou-se nos estudos do desenvolvimento humano, porém seu foco estava mais voltado para a atividade consciente afirma que é mediante esse processo, nomeado por ele de

interiorização, que se forma o plano da consciência humana. As necessidades de qualquer atividade não só estimulam como também dirigem as atividades do sujeito, ou seja, não haverá atividade sem motivo. E, por isso, pode-se dizer que, na perspectiva do autor, só se realiza atividade consciente por meio de ações e operações planejadas e intencionais.

Uma das grandes contribuições desse autor para o entendimento da formação da consciência, segundo Leontiev (1983, apud, SFORNI 2004), é a percepção de que, mesmo que vários conhecimentos da formação já sejam operacionais ou automatizados na cultura, para que eles sejam desenvolvidos no sujeito como *operações* conscientes, é preciso que se formem primeiramente como ações.

Então, é de grande importância a atuação dos outros membros do grupo social, na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos, que serão, posteriormente, internalizados. Desse modo, especificamente na escola, o professor ocupa papel de destaque nessa trajetória, sendo ele o mediador central que realiza intervenções pedagógicas, na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, aproximando esses indivíduos de diferentes processos psicológicos.

Sforni (2004, p.69) também desenvolve reflexões importantes sobre o ensino nessa perspectiva de promover intencionalmente o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Ela afirma:

> [...] o que forma a Zona de Desenvolvimento Próximo[14] são os conceitos espontâneos, que, apesar de presentes, não são conscientes na criança; estão iminentes, próximos, manifestam-se e desenvolvem-se em colaboração com o adulto, configurando o movimento inconsciente-consciente e podendo, posteriormente, mediante a ação da aprendizagem do conhecimento sistematizado, ser realizados de forma autônoma pela criança.

Para a autora, é de extrema importância a compreensão desse caráter operacional do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal quando pensado em situação de ensino. Por isso, propõe ao ensino clareza na diferenciação desses dois conceitos (espontâneos e científicos), pois a aquisição dos conceitos científicos significa avanço no desenvolvimento mental da criança.

---

14 Sforni (2004) opta por usar o termo “Desenvolvimento Próximo” como aparece na edição espanhola (VYGOTSKY, 1982) e não “Desenvolvimento Proximal”; considerando que “Desenvolvimento Próximo” confere maior propriedade à ideia de movimento inconsciente-consciente, presente na relação entre os conceitos cotidianos e científicos.

Entende-se então que, de acordo com Vygotsky (2000), o domínio de conhecimentos científicos e a tomada de consciência dos indivíduos nos processos de ensino e aprendizagem estão articulados, ou seja, que a atividade do sujeito precisa estar voltada para a própria atividade psíquica para que ele, estando consciente, possa atuar sobre o conhecimento de forma deliberada, tendo domínio sobre ele.

Exatamente por representar ideias e sentimentos - sendo o sistema simbólico de todos os grupos humanos - é que a linguagem se relaciona com o pensamento e está no centro das ideias de Vygotsky (1926) e seus colaboradores.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem atende às necessidades humanas - a de comunicação social e a de pensamento generalizante - ou seja, inicialmente o indivíduo utiliza a linguagem para se comunicar com seus semelhantes por meio de signos e sistemas de linguagem, que necessariamente, precisão ser compreensíveis por outras pessoas; posteriormente, quando essa linguagem é internalizada e começa a ordenar o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual, ela está generalizando o pensamento.

Nesse sentido, Luria (1991, p.78) destaca que a linguagem é um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. As palavras, entendidas como unidades de significado da língua, oral, gestual e escrita, unidas em frases são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva, transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas.

O autor ainda complementa destacando que: “a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificações dos objetos, que se formou no longo processo da história social” (LURIA, 1991, p.81). Sendo assim, a linguagem tem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento assegurando a transição do sensorial ao racional na representação do mundo.

Assim, Vygotsky (1995) conclui que no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. Afirma que no desenvolvimento da fala da criança há um estágio pré-intelectual, no qual a fala é utilizada para fins de comunicação externa, sem ser internalizada e ativar funções psicológicas superiores, bem como no desenvolvimento do pensamento há um estágio pré-linguístico, em

que a ação da criança torna-se subjetivamente significativa, torna-se conscientemente finalista, ou seja, o pensamento está implicado na utilização de utensílios.

Nota-se que é no significado que se encontra a unidade das funções da linguagem. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, por meio do qual esse é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

> O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável... Do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento... O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1995, 104).

Se os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, certamente também estão em constante transformação.

A ideia de transformação dos significados das palavras está relacionada a outro aspecto da questão do significado. Vygotsky (1995) distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam, e o sentido, que se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas.

Portanto, é possível perceber que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, para o autor, tem a mesma trajetória das demais funções psicológicas, de "fora para dentro", do social para o individual.

Nesse sentido, para Luria (1991, p.82) "a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção". O percurso é da atividade social, interpsíquica, para a atividade individualizada, intrapsíquica. A criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de se comunicar, de manter um contato social; depois que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, começa a utilizá-la

com a função de adaptação pessoal. A generalização e a abstração se dão então pela internalização da linguagem.

Vygotsky (1995) conclui que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.

A linguagem escrita, por sua vez, também é um sistema simbólico de representação da realidade. Para Vygotsky (1998) a fala (palavra sonora ou gestual) é o canal de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar. Ou seja, é pela própria palavra que se dá a internalização dos aspectos de aprendizagem da escrita.

Sendo assim, segundo Vygotsky (1995), a principal condição necessária para que o indivíduo seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ele descubra que a escrita é um sistema de signos que não têm significado em si. Os signos representam outra realidade, isto é, o que se escreve tem função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos.

Nessa direção, Bakhtin (2004, p.35), corrobora o pensamento vygotskiano, argumentando sobre a consciência individual que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Para o autor, os signos são alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, por isso reflete sua lógica, suas leis. “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”. Em outros termos, a imagem, a palavra, o gesto significante, etc., não podem estar desprovidos de sentido (conteúdo semiótico e ideológico dos signos).

Diante disso, é possível dizer que o sucesso ou o fracasso dos indivíduos no processo de aquisição da escrita depende diretamente das relações e interações dos mesmos com a escrita e, necessariamente, da constituição do sentido que eles vão atribuindo durante as relações e interações com esse sistema gráfico.

De acordo com Vygotsky (1998), a escrita transforma-se em meio de ação reflexiva, permitindo ao sujeito formular enunciados e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica, etc. Inicialmente ela é um simbolismo secundário à fala, pois tende a representar seus sons e gestos, mas, aos poucos, essa linguagem verbal vai desaparecendo como elo intermediário entre a

escrita e aquilo que ela representa e passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem.

O autor também explica que a aprendizagem da linguagem escrita difere-se da aprendizagem da linguagem oral, mesmo estando estreitamente vinculadas, exatamente pelo caráter consciente e arbitrário da escrita.

> [...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VYGOTSKY, 2000, p. 320-321).

A escrita permite então que a criança tome consciência de sua própria atividade como usuária da língua e, assim, alcance um nível superior no desenvolvimento da linguagem de modo geral. Todavia a apropriação desses sistemas, não é espontânea e exige a mediação intencionalmente organizada, possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a atenção arbitrária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nisso evidenciam-se as inter-relações apontadas por Vygotsky (1989), entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva sócio-histórica, as crianças podem começar representando a escrita, como objeto cultural, por meio de grafias indiferenciadas, ou seja, utilizar um mesmo tipo de grafia para representar diferentes textos e contextos. Essa ideia vai exatamente ao encontro das involuções e superações de técnicas apontadas por Luria (1988). Na verdade, o autor utiliza o termo “substituições de técnicas”, mas Gontijo (2007) ao reafirmar seus estudos opta pelo termo “superação de técnicas”, considerando ser esse o mais adequado para explicar a dinâmica do desenvolvimento da escrita nessa perspectiva.

Posteriormente, quando a criança já aprendeu as letras do alfabeto e compreendeu que pode usar signos para escrever, mas ainda não entende como fazer isso, também utiliza uma escrita indiferenciada, pela qual passou na pré-história da escrita, pois conforme aponta Vygotsky, (2009, p.63): “Quando a criança se depara com uma tarefa mais difícil, ela começa a superá-la como se fosse bem mais nova de idade”. Mas, esta escrita indiferenciada agora vem acrescida da preocupação em escrever convencionalmente, ou seja como um sistema simbólico.

Para o autor, na tentativa de imitar alguém a criança compreende, de certo modo, o significado da ação desse alguém, confirmando então, a existência da mobilização da memória (uma das funções psicológicas superiores). Assim, “numa atividade coletiva ou sob orientações de adultos, usando imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

Por isso ele considera a imitação como parte do processo de aprendizagem infantil, uma vez que as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além de suas próprias capacidades.

Em síntese, trata-se de um processo que primeiro é interpessoal para depois ser intrapessoal. Vygotsky (1998) aponta um processo “de fora para dentro”, marcado por involuções, aonde as crianças vão internalizando novas técnicas e formas de pensar e representar o real, de acordo com o que o grupo cultural vai lhe transmitindo.

O autor (mesmo ano) evidencia modos diferentes de se apropriar da escrita e não um percurso evolutivo. Do mesmo modo que Luria (1988, p.181) afirma que:

> [...] uma coisa é a gênese da escrita que remonta os primeiros traços indiferenciados sem função mnemônica, de auxiliar a memória, outra são os momentos do desenvolvimento ou os processos que se constituem nas crianças quando têm que ser, relacionar e fazer uso do sistema convencional de escrita usado socialmente”.

Assim, o processo de apropriação da escrita, segundo Luria (1988) surge, posteriormente à escrita indiferenciada, a escrita por imagens, possível em função da própria capacidade aprendida pela criança de desenhar. Nesse modo de apropriação da escrita, o autor considera a introdução de alguns fatores como cor, forma, tamanho, e outros que possibilitam diferentes grafias para diferentes textos. Neste sentido, as crianças já se apoiam na grafia para lembrar-se de conteúdos, o que vai além da imitação dos atos dos adultos.

Num modo ainda mais elaborado, psicologicamente falando, as crianças começam a diferenciar a escrita em dois aspectos: na quantidade de letras e na variedade de letras. Segundo estudos realizados por Gontijo (2007), com base nos estudos de Luria (1988) aqui apontados, as crianças passam a organizar as grafias com base na reprodução da aparência da escrita (aspectos externos), mas ainda não compreendem o aspecto funcional da escrita, pois ainda não aprenderam como usá-la para recordar o conteúdo do texto.

Segundo Gontijo (2007), a superação da escrita, baseada nos aspectos externos dos textos escritos, começa a ocorrer no momento em que as crianças passam a organizar a escrita a partir de correspondências estabelecidas entre o oral e o escrito. Inicialmente, essa aprendizagem não possibilita a utilização da escrita com função mnemônica, mas permite que as crianças as organizem a partir dessa análise e não mais a partir das características externas da escrita.

Sendo assim, entende-se que o desenvolvimento da escrita na criança não segue uma linha evolutiva linear e independente do ensino. Geralmente a linguagem oral surge ao longo do desenvolvimento filogenético e do desenvolvimento ontogenético, com função essencialmente comunicativa. As crianças, desde pequenas, usam a linguagem para se comunicar, mas não conseguem pensar sobre ela. Para a linguagem escrita “acontecer” nas funções superiores das crianças, como sistema simbólico que representa a realidade, segundo Vygotsky (1995), necessariamente, as crianças precisam tomar conhecimento das estruturas sonoras das palavras, desmembrá-las e reproduzi-las, voluntariamente, em signos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), e as diretrizes curriculares dela derivadas descrevem as competências curriculares que o país espera que a educação escolar desenvolva em suas crianças e jovens. Dentre essas competências está a escritora.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL,1995, p. 32) consta que:

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

Nota-se que, essas orientações dos PCN não destoam das ideias predominantes na perspectiva sócio-histórica: “a aprendizagem da escrita não é de natureza perceptual e motora, e sim conceitual” (GALUCH E SFORNI, 2009, p. 116).

Desse modo, a aprendizagem da linguagem escrita envolve reflexão, análise e generalização (processos mentais indispensáveis à apropriação de conceitos), o que implica em não apenas conceituar o objeto de conhecimento sem usá-lo, nem tampouco usá-lo de forma espontânea sem conceituá-lo. É preciso operar de forma

consciente com os diferentes conceitos envolvidos na escrita e, de acordo com Leontiev (2004), como já mencionado anteriormente neste trabalho, só se realiza atividade consciente por meio de ações e operações planejadas intencionalmente.

Fica evidente que o desenvolvimento da competência escritora não pode ficar restrito a determinado ciclo ou segmento, nem tão pouco a determinada disciplina, pois como já dito anteriormente, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita é contínuo, marcado por evoluções e involuções e que resulta da interação mediada com a escrita no contexto social e os significados que o grupo cultural atribui a essa escrita. Sendo a alfabetização o processo destinado diretamente ao desenvolvimento da competência escritora, pode-se perceber que ela está intrínseca em todos os níveis e disciplinas escolares.

Segundo Ferrari (2007), o desenvolvimento das competências essenciais do aluno exige a adoção de um currículo que rompa com as práticas tradicionais e volte-se para a interdisciplinaridade, com conteúdos intercruzados e temas unificadores.

Assim, considera-se produtivo inserir a prática da alfabetização em ambiente democrático e colaborativo. As crianças, em meio escolar cooperativo e solidário, apresentam condições de fazer escolhas e desenvolver, paulatinamente, subjetividades mais autônomas, capazes de gerenciar seus próprios espaços e tempos mediante um processo democrático de interação e de construção individual e coletiva.

Desse modo, esses princípios precisam estar subsidiando a aprendizagem para que essa aconteça de modo coerente com a perspectiva sócio-histórica, em qualquer nível de ensino, lembrando que o foco desse trabalho se volta para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

De acordo com as ideias de Batista (2011), a aquisição da escrita envolve o domínio da natureza do sistema de escrita (valor sonoro dos signos linguísticos - letras), o funcionamento desse sistema (relações entre grafemas e fonemas), um domínio sistemático e progressivo das relações entre grafemas e fonemas no sistema de escrita ortográfico, aquisição progressiva da fluência na leitura e escrita e domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com autonomia.

Segundo Gontijo (2008, p.198), na sociedade atual, é importante pensar em alfabetização como “uma prática social e cultural em que se desenvolvem a

formação da consciência crítica, as capacidades de produção de texto oral e escrito, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras".

Em síntese, um conceito para alfabetização, coerente com a perspectiva sócio-histórica, Smolka (2012) ressalta que esse processo envolve leitura e escritura, e que para ela ambos são momentos discursivos. A aquisição desse processo, então, só pode se dar numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.

Essas abordagens defendem que a alfabetização é uma prática cultural em que se desenvolve a consciência crítica e as capacidades de: dominar a natureza do sistema de escrita, do funcionamento desse sistema, um domínio sistemático e progressivo das relações entre grafemas e fonemas no sistema de escrita ortográfico, aquisição progressiva da fluência na leitura e escrita e domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com autonomia.

Impossível falar de aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva sócio-histórica sem pensar na necessidade, nos significados e sentidos que os alunos vão atribuindo conforme vão se relacionando e atuando no grupo cultural.

Nessa direção, Smolka (2012) e Bakhtin (2004) firmam que aprender possui um caráter dinâmico e que exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados elaborados, mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino é visto como um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno dos quais, conteúdo e forma se articulam inevitavelmente e nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas, cada vez maiores, de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar, ou seja, o professor guia suas ações para que o aluno participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem a lhe ensinar.

Nesse sentido, o conhecimento pode ser visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação, no qual, a cada nova interação, possibilidade de diferentes interpretações e ramificação que se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem e possibilidades de compreensão são criadas.

Portanto, o ensino e aprendizagem da escrita, segundo Bakhtin (2004) exige envolvimento das dimensões sociais, linguísticas e cognitivas das práticas de linguagem, não basta somente exercê-la sem maior consciência. Para o autor a

escola precisa fazer com que todos compreendam a complexidade da cultura escrita, o que inclui não somente compreender o mundo, mas também como a linguagem se refere a ele e como o que é dito se modifica de acordo com as infinitas combinações que a linguagem permite. As possibilidades de uso da linguagem são aprendidas, em grande parte, enquanto a linguagem é posta em ação na interação com outros praticantes da língua. Aprende-se porque alguém lhe ajuda a perceber as possibilidades e a usá-la melhor.

Nessa mesma direção Geraldi (1996) mostra a importância de além de “saber fazer”, saber “o porquê” e saber “como fazer”. Não se trata de uma mera transposição da ação para a representação, mas de uma reconstrução que, por meio da ação reflexiva, dê lugar a coordenações conceituais que englobam e ultrapassam de vez os objetos concretos e os esquemas específicos a eles relacionados.

Em síntese, ensinar a refletir sobre a linguagem escrita é algo mais que somente oferecer oportunidades para usá-la. É preciso garantir uma prática de escrita genuína, na qual se construa reflexão, mas sem desvinculá-la da produção. Deve-se vincular o conhecimento gramatical com outras dimensões da reflexão, por exemplo, com efeitos enunciativos ou pragmáticos, ou quando vinculamos a morfologia das palavras com a ortografia. Desenhar situações em que os alunos possam realmente compreender os objetos de aprendizagem, em vez de repetir e memorizar, ou seja, situações em que tenhamos certeza de qual é a atividade cognitiva que estamos propondo ao aluno.

Pereda (2010), diz que ensinamos a ler e escrever porque essas competências permitem ao homem se humanizar.

Sendo assim, conforme consta no PCN (BRASIL, 2001), durante a alfabetização, as crianças precisam desenvolver um conjunto de habilidades epilinguísticas e a partir dessas refletir sobre as habilidades metalinguísticas, ou seja, partir do uso para então refletir sobre as formas da linguagem, de modo a contribuir com a eficácia do uso.

A primeira dessas habilidades metalinguísticas, essenciais para o domínio da escrita numa relação funcional é a consciência fonológica, descrita por Gontijo (2008) como consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos.

Nessa direção, Maluf, Zanella e Pagnez (2006) destacam a necessidade de considerar a consciência fonológica como uma habilidade cognitiva geral, composta

por combinações complexas de diferentes habilidades, cada uma com suas próprias peculiaridades. Por isso, uma intervenção pedagógica que vise favorecer a aquisição da linguagem escrita deve promover também o desenvolvimento desta consciência fonológica em seus diversos níveis: léxico, silábico e fonêmico. Diante disso, pode se dizer que, do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica não é uma habilidade a ser mecanicamente treinada, mas sim uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida na alfabetização.

Corroborando essa ideia, Diniz (2008, p. 23) afirma que:

> [...] a consciência fonológica, além de ser uma reflexão intencional sobre a fala, se constitui de diferentes níveis perceptivos: a percepção de palavras curtas e compridas, o reconhecimento da repetição do conjunto dos mesmos sons no início das palavras (aliteração), ou no final dessas (rimas); e finalmente a decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas. Então, a medida em que se toma consciência de frases, palavras e outras unidades segmentares, se desenvolve gradualmente a consciência do sistema sonoro da língua ou a consciência fonológica.

Durante algum tempo a consciência fonológica foi equivocadamente reduzida ao “método fônico”. Mas, segundo Maluf (2003), ela não se trata de uma memorização dos níveis léxico, silábico e fonêmico, mas sim, de uma consciência reflexiva e compreensiva sobre os sons que compõem as palavras.

Nesse ínterim, vale retomar uma discussão sobre a linguagem escrita e sua relação com a linguagem oral, apresentada por Vygotsky (1998), que ainda tem um caráter bem atual. O autor faz uma crítica às situações mecânicas que as crianças são expostas quando se alfabetiza pelos métodos tradicionais. Elas são ensinadas a desenhar letras e formar palavras sem entrar em contato com a escrita propriamente dita. Para ele, esse processo é como a aprendizagem de uma língua morta.

A linguagem oral (fala ou gesto) é essencial na construção da escrita e é preciso considerar o processo de internalização (quando os fenômenos sociais são transformados em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação do sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações) como um processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. É o que diz Vygotsky (1995, p. 105): “Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas sim de suas significações”.

Outra habilidade a ser desenvolvida durante a aquisição da escrita é a de refletir sobre a ortografia. Morais (2009) diz que quando a criança compreende o sistema alfabético de escrita, ela precisa desenvolver também as relações entre grafemas e fonemas no sistema de escrita ortográfico.

Para o autor, a ortografia é uma convenção social que ajuda a estabelecer a comunicação escrita, pois cristaliza e unifica a maneira de escrever as diferentes maneiras de falar dos usuários da língua. Exatamente por ser uma convenção social ela precisa ser ensinada. Não se trata da memorização da escrita correta, mas sim do desenvolvimento da habilidade de refletir sobre as regularidades e irregularidades desse sistema de escrita ortográfico em atividades em que a escrita ortográfica faça sentido para o aluno, ou seja, em situações de letramentos.

Nessa direção, Galuch e Sforni (2009) contribuem evidenciando que as regras ortográficas devem ser apresentadas ao aluno à medida que se tornem necessárias à realização de ações, saindo assim da singularidade das situações de letramento com vistas ao significado socialmente estabelecido.

Assim também, Davydov (1988, p.249, tradução nossa) discorre que “conhecer o significado é conhecer o singular como universal”. E explica que, nesse processo de universalidade, a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos. A interação com o objeto de conhecimento é importante, mas não suficiente, pois “[...] o homem realiza a correlação entre o singular e o universal graças a uma série de ações mentais”.

Galuch e Sforni (2009, p.123) concluem que sem a ocorrência de ações mentais, conscientes e arbitrárias, é provável que o aluno desenvolva apenas um “sentido da língua” com as limitações que isso acarreta à sua autonomia como leitor e escritor. O que não implica um reducionismo das possibilidades formativas constantes nos textos, ao contrário, mediante a apropriação desse conteúdo, o conhecimento notacional como objeto de conhecimento, quando internalizado, passa a ser instrumento para a produção escrita, tanto no contexto escolar como no contexto não escolar.

Pode-se afirmar então, que a escrita é tanto uma experiência individual quanto interpessoal e dialógica. Ela é individual porque implica escolhas pessoais no que se refere a *o que* dizer e a *como* dizer e, é interpessoal e dialógica porque sempre se

relaciona, de uma forma ou de outra, com textos já produzidos anteriormente, no que tange a forma de dizer.

Segundo Rojo (2010) entende-se por texto toda situação dialógica na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados conforme intenção comunicativa.

Rojo (1998) contribui destacando as várias naturezas da escrita que precisam ser ensinadas na escola, desde o início do processo de alfabetização:

- ✓ discursiva – características do gênero e do contexto de produção;
- ✓ pragmática – especificidades da situação comunicativa, da prática social de escrita;
- ✓ textuais – linearidade do texto, sintaxe, pontuação, coesão e coerência;
- ✓ gramaticais – concordâncias nominais, verbais, temporais;
- ✓ notacionais – sistema de escrita

E nesse movimento dinâmico, dialético, cultural e reflexivo que as palavras, orações, modos verbais, sílabas, contextos, intencionalidades, enunciados, posições enunciativas, falas, etc. vão sendo produtos de uma simplificação e abstração que permitem construir equivalências entre objetos aparentemente muito diferentes. As habilidades de refletir sobre o sistema de escrita, sobre a ortografia da língua e sobre as questões gramaticais vão se colocando à serviço das práticas culturais de linguagem e vão sendo constituídas e mediadas culturalmente.

Assim, a língua escrita, bem como qualquer outra forma de linguagem, se consolida em seus usos e suas formas vão sendo adequadas em função desses usos, ambos determinados pelo contexto sócio-histórico cultural. E nesse processo dinâmico e interativo tal objeto linguístico vai sendo incorporado pelos indivíduos do grupo cultural e esses, por sua vez, o ressignificam cognitivamente.

À partir de todas as peculiaridades e diversidades da escrita envolvida em práticas sociais apresentadas nesse trabalho, percebe-se que as tecnologias digitais acabam criando novas possibilidades de interlocução escrita e que a escola precisa assumir a tarefa de ensinar a seus alunos as características desses diferentes “modos de dizer” que vão surgindo de acordo com o contexto social, pois também não são aprendidos espontaneamente. Ao contrário, se constituem e se transformam na colaboratividade.

Freire (2010) medra a ideia de que a relação do homem com os outros membros do grupo, na coletividade, é que viabiliza o desenvolvimento do mesmo. A construção de um processo democrático se dá então, no grupo, envolvendo todos os participantes da escola, considerando que esse grupo é heterogêneo, exatamente por se constituir na diversidade e subjetividade de cada um.

Capellini e Zanata (2004) trouxeram para o Brasil a proposta do ensino colaborativo, como possibilidade de prática pedagógica inclusiva numa perspectiva colaborativa para alunos com deficiência intelectual e surdez.

Essa proposta consiste numa estratégia didática em que dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas juntam-se de forma coativa e coordenada para planejar e implementar o ensino em sala de aula. Esses estudos foram direcionados para o professor da sala regular e o professor da educação especial, no qual a parceria e ação colaborativa visava transformar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e surdos.

Fica evidente a possibilidade de transformação que o ensino colaborativo pode promover na formação dos professores e na aprendizagem de todos os alunos.

Para as autoras, o trabalho colaborativo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Cada profissional envolvido pode aprender e beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno. É importante que ambos os professores conheçam o currículo e elaborem o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político de forma que possam traçar experiências e saberes para o atendimento às necessidades de todos os alunos.

Sendo assim, ações colaborativas nas quais professores e alunos com diferentes saberes planejam, analisam, fazem escolhas, somam saberes, organizam e avaliam o ensino juntos, com objetivos em comum, certamente pode possibilitar a transformação da prática pedagógica promovendo formação e desenvolvimento profissional para ambos os envolvidos e consequente qualidade na aprendizagem de todos os alunos.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) também discorrem sobre as grandes vantagens que a aprendizagem colaborativa oferece para o ensino na perspectiva da educação inclusiva. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna público e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas

estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente.

Para as autoras, os professores que se abrem para experiências de ensino na perspectiva colaborativa se sentem confiantes sobre como lidar com a diversidade dos alunos em suas salas de aula e constatam que essas propostas de ensino acabam beneficiando tanto os alunos que são público alvo da educação especial quanto os demais colegas de sala.

Em geral, o trabalho colaborativo pode gerar efeitos importantes, principalmente em relação às mudanças nas práticas de professores do ensino regular que tenham alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Entretanto, pode-se dizer que um trabalho de colaboração se mostra eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais) no âmbito da escola, promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, além de promover também o desenvolvimento de escolas inclusivas.

Práticas colaborativas como essas se aproximam do materialismo histórico-dialético do pensamento vygotskyano. E, segundo Mello (2012), vão ao encontro das necessidades da sociedade atual, em que a produção de conhecimento é determinante e que aumenta-se a comunicação entre os indivíduos, grupos e instituições às tecnologias digitais.

Essas práticas em ambiente digital certamente favorecem a comunicação, interação e colaboração entre os pares potencializando aprendizado significativo para todos os envolvidos, bem como qualifica o fazer docente frente às tecnologias digitais inerentes a sociedade atual, por isso o capítulo seguinte discorre sobre algumas contribuições desse artefato humano para com o ensino e aprendizagem da língua escrita.

4. Os multiletramentos da cultura digital e as relações com o ensino - aprendizagem

Falar de aprendizagem mecânica da língua escrita é falar da capacidade de repetir o que aprendeu, ou seja, de reproduzir sem qualquer compreensão. Por outro lado, falar de aprendizagem significativa da língua escrita é falar da capacidade de compreensão do código e da utilização desse conteúdo quando necessário, o que significa compreender profundamente as dimensões sociais, linguísticas e cognitivas das práticas de linguagem e não somente exercê-las sem entender o sentido desse uso.

Nessa direção, a aprendizagem significativa[15] é entendida nesse trabalho como aquela em que o aluno apropria-se dos conceitos trabalhados, consegue lidar com eles atribuindo sentido e percebendo sua relevância no contexto sociocultural.

Portanto, o contexto sociocultural é um elemento indispensável para uma aprendizagem carregada de significado e mobilização das funções psicológicas superiores.

Há cerca de duas décadas, temos visto nos meios de comunicação, em artigos especializados e em outros tipos de publicação o debate acerca dos impactos das novas tecnologias na sociedade. Sarmento (2002) traz algumas expressões que, de algum modo, representam esses fenômenos impactantes e evidenciam o contexto social tecnológico digital: aldeia global, era da informação, sociedade do conhecimento, comunidades e aprendizagens digitais.

Sendo assim, há que se pensar se a incoerência entre o contexto social e o contexto escolar não caracteriza um *"nó"* na problemática da educação brasileira.

Estudos desenvolvidos por Lemke (2002, 2010, 2011), Soares (2002), Coscarelli (2007), Buzato (2007, 2009, 2010), Lins (2012, 2013), Rojo (2009) entre outros, mostram que o "ser" da escola não acompanha o desenvolvimento do "ser" da sociedade.

Os "*nativos digitais*" (termo utilizado pela literatura especializada para nomear as crianças que nascem em meio às tecnologias digitais) manuseiam e interagem com Ipads, celulares e outros, desde bebês e obtendo êxito (PALFREY e GASSER, 2011). Assim também, quando expostos com algumas tecnologias do século

[15] Não compreender aqui o conceito de aprendizagem significativa na perspectiva de Ausubel.

passado, como por exemplo a um telefone de disco, por não conseguirem correlacionar forma e função desses objetos com as formas e funções desempenhadas na atualidade, eles certamente começam a imaginar e formular hipóteses um tanto quanto engraçadas.

Isso acontece porque as tecnologias são naturalizadas e desnaturalizadas, ou seja, são renovadas (a todo o momento surgem novas tecnologias e outras caem em desuso), do mesmo modo que algumas práticas desenvolvidas na escola acabam favorecendo relações desprovidas de sentido, por envolverem objetos e funções que hoje são desempenhadas de outras maneiras na sociedade.

Algumas práticas desenvolvidas na escola favorecem relações semelhantes a essa quando expostos a tecnologias ultrapassadas, as quais passam a ser desprovidas de sentido por envolverem objetos e funções que hoje, socialmente são desempenhadas de outras maneiras.

Vale lembrar que, conforme aponta Lins (2013), os avanços tecnológicos são frutos da própria ação e interação do homem no e com o ambiente cultural e essa mutação/transformação acontece continuamente, numa velocidade extremamente acelerada.

Sendo assim, para Rojo (2009), as demandas da sociedade contemporânea não permitem que seus indivíduos tenham apenas um letramento que se limite ao uso do código escrito em práticas sócias, mas sim de multiletramentos: letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos, ou seja, a capacidade de utilizar, com eficiência e responsabilidade as diferentes formas de linguagem, nas e com as diferentes tecnologias que o contexto cultural pode vir a disponibilizar, de modo a transformá-las em novas produções.

A autora atribui ao prefixo *multi,* de multiletramentos, dois tipos de “múltiplos”: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas para a criação dos textos multimodais contemporâneos e a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Ou seja, parte da afirmação de que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais). Esses, por sua vez, se constituem por meio da multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal ou oral, sonoridades) que permitem significar estes textos.

Assim, multimodalidade, multissemiose e multiplicidade de linguagens podem ser sinônimos e, segundo Rojo (2009) ambos conceitos exigem multiletramentos, ou seja, exigem diferentes capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para dar sentido, outros letramentos e novas habilidades: digital, visual e sonora.

Para tanto, o termo “textos multimodais” se faz necessário nessa multiplicidade de criações, representações e significações. Lemke (2011) ressalta que os discursos e vozes sociais da atualidade são expressos não apenas verbalmente, mas entre signos e discursos de natureza visual, sonora, musical e outras.

Nessa direção, Rojo (2009) afirma que os textos eletrônicos possibilitam uma multissemiose de modos de significar que permitem colocar em jogo um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem: imagem estática, em movimento, som, escrita e fala.

Nota-se que não há uma perda da escrita como sistema simbólico cultural, mas sim uma hibridação de outros elementos discursivos culturais que permitem diferentes formas de “*se dizer*” nas diferentes situações de comunicação que as tecnologias digitais oferecem.

Rojo (2009) ainda complementa que esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem também os impressos.

Há que se pensar que, segundo Buzato (2007), hibridação não é sinônimo de fusão sem contradição, o processo de hibridação articula-se com estratégias de recriação, reconstrução e remixagem.

Pode-se inferir então, que as tecnologias digitais potencializam o aprendizado e vão além do letramento na dimensão do código escrito. Há a necessidade também do letramento digital mencionado por Soares (2002, p.151), a qual o conceitua especificamente como sendo “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”.

Desse modo, de acordo com Rojo (2013), pode-se entender que a inovação tecnológica possui duas frentes: de novas tecnologias e de novos ethos (novas formas de pensar). A autora exemplifica novas tecnologias: códigos fontes, aplicativos (de texto, som, imagem, animação, ferramentas de comunicação, etc), dispositivos digitais (computadores, consoles, tocadores de MP3/MP4, tablets, celulares, etc), conexão, técnicas (digitar, clicar, cortar, colar, arrastar, etc),

hipertextos, multimídia, hipermídia, multissemiose/multimodalidade; etc. E os novos ethos como sendo: mais participativos, colaborativos, distribuídos, menos individualismos, autorados, publicados, menos dominados por especialistas, regras e normas mais fluídas, novas mentalidades, que maximizam relações (diálogos, redes, disperções), informações livres e cultura do remix e da hibridação.

Assim, o conceito de escrita se expandiu e o que antes era feito unicamente por meio do papel e da combinação de signos linguísticos foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua. O texto ganhou novos formatos e passou a ser “aberto”, interativo. O contexto escolar por sua vez, precisa buscar estratégias pedagógicas diferenciadas das que até então vinha empregando. Precisa identificar, compreender e mediar as correlações de sentido do todo dialógico no interior da multiplicidade dos gêneros discursivos produzidos e oferecidos aos sujeitos leitores e escritores desse momento histórico.

Nesse ínterim, Belloni e Gomes (2008) ressaltam que as tecnologias digitais e os textos eletrônicos/digitais atingem contingentes cada vez mais numerosos de jovens e crianças, inclusive aqueles menos favorecidos, habitantes das periferias urbanas, o que torna ainda mais importante e urgente sua integração ao quadro escolar, numa perspectiva de mídia-educação, em sua dupla dimensão de ferramentas: pedagógicas e objetos de estudo.

A escrita, por sua vez, constitui-se como uma forma de interação entre os homens, por isso é de suma importância em todos os níveis educacionais e em qualquer área do conhecimento. Ela possibilita aquisições de diversos pontos de vista, amplia as experiências, transmite e transforma cultura numa dialética entre o *eu* e o *outro*.

É um bem cultural da humanidade que continua se propagando de geração em geração por ser necessária ao processo de humanização mencionado por Pereda (2012). Em momento algum ela perdeu seu espaço, mas com a evolução tecnológica ela foi se constituindo num processo de hibridação e foi ficando diversa, multi, pluri, aberta.

É comum observar a falta de gosto, motivação ou desejo nos alunos que estão em fase de apropriação da escrita, muitas vezes aos procedimentos pedagógicos inadequados ainda utilizados em tantos ambientes escolares que priorizam um modo automatizado do “dizer” (sem considerarem as multissemioses na produção do texto).

Nessa direção Marcuschi (2008, p. 24) diz que “o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. E, discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instancia discursiva. Assim o discurso se realiza nos textos.”

O texto está intrinsecamente ligado ao discurso, ou seja, corresponde a uma situação dialógica na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados conforme intenção comunicativa.

O texto eletrônico traz consigo uma forma particular de linguagem que mescla o oral, o escrito, o imagético e o digital. É neste ponto da pluralidade do texto, na diversidade de forma e conteúdo que se assenta a “teoria da multimodalidade” ou “semiótica” abordada no início deste capítulo.

Mesmo com a integração de imagens e sons, a escrita continua sendo a base na internet. Brito e Sampaio (2013) reforçam essa afirmação quando destacam algumas peculiaridades dos textos eletrônicos: inserção de smyles, economia na forma de escritura dos textos digitais e ainda a incorporação de um léxico específico do próprio meio informacional ao vocabulário de seus usuários (e-mail, on-line, deletar, clicar, escanear. Contudo, a língua (em constante modificação) continua sendo um lugar de interação humana e é imprescindível que os sujeitos sócio-históricos se tornem atores competentes, pragmaticamente e tecnologicamente dentro desta modelagem cultural.

A sociedade atual, marcada pelas tecnologias digitais, insere-nos cada vez mais em uma cultura digital, carregada de computadores, de notebooks, os smartphones (telefones inteligentes) e tantas outras tecnologias digitais. Esses dispositivos estruturam a forma como se produz, comunica-se, aprende-se, enfim, como se vive de modo mais amplo. Sendo assim, não dá para o ensino negar essa realidade: a tecnologia digital passa a ser considerada necessária à educação e à escola, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Assmann (2003) argumenta que são três os analfabetismos por derrotar hoje: da lectoescritura (saber ler e escrever), sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive) e tecnológico (saber interagir com máquinas complexas). Toda escola incompetente em algum desses aspectos é socialmente retrógrada.

Diante disso, é importante desmistificar entre os educadores, a visão mecanicista e reducionista de que tecnologia é máquina, é apenas ferramenta. Segundo Sarmento (2002), tecnologia não pode ser confundida com aparato

tecnológico, com máquina. Muito além disso, tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique ele em artefato ou não. Ela afirma que nova tecnologia é, antes de tudo, uma mudança no fazer, que frequentemente embute uma correspondente mudança no pensar.

Por isso, não há dúvidas de que as tecnologias digitais precisam ser integradas no currículo e também nas práticas pedagógicas como metodologia.

Para Sarmento (2002), essa integração se estabelece também além das mídias e envolve as mensagens e os contextos, as múltiplas relações entre culturas, diferentes linguagens, tempos e espaços, experiências de professores e alunos, negociações e atribuições de significados. O que leva o professor e a escola a estabelecer uma redefinição do currículo nesse espaço de educação.

A escola tem o desafio de potencializar as virtudes das tecnologias digitais, colocando-as a serviço de aprendizagens significativas mais adequadas à cultura. Surge então a possibilidade de não sermos apenas modernos e sim transformadores do currículo que orienta nossa prática pedagógica, encarando a entrada dessas tecnologias digitais nas escolas, não como a continuidade um pouco sofisticada do quadro pedagógico existente, mas sim, como Sarmento (2002, p. 64) propõe: “como uma possibilidade de ruptura de paradigma de ensino de aprendizagem hegemônico”.

Em consonância com essa reflexão, Coscarelli e Ribeiro (2007) asseguram que a escola, ao repensar o ensino e as possibilidades de empregar essas tecnologias digitais como recurso nas salas de aula, bem como objeto de conhecimento, de forma cuidadosamente tecida, empresta conceitos da sociedade do impresso, mas (re)significa a escrita em meio digital.

Assim, os computadores oferecem diversidade de tratamento da imagem e do texto na forma de programas concebidos para escrever ou diagramar e a internet constitui-se como novos ambientes de leitura e escrita, de pesquisa e publicação de textos, ou seja, novos ambientes de aprendizagem.

Desse modo, alguns gêneros se estabilizam nessa cultura escrita, como: carta, conto, bilhete, anúncio, classificado, notícia de jornal e editorial e apresentam as reconfigurações de certos gêneros e de tantos outros originados na cultura escrita digital, como: o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para web jornais.

Nessa direção, Sarmento (2002) também diz que a entrada das tecnologias digitais nas escolas precisa então alterar o paradigma educacional, pois o cidadão atual tem que possuir saberes que os habilite a utilizar as novas formas de ler, agir e ressignificar o mundo. É preciso ir além de aprender a digitar em um computador, é preciso dominar a tecnologia da informação, computadores, softwares, internet, correio eletrônico e outros serviços.

Com a internet, os alunos podem ter acesso a jornais, revistas, museus galerias, parques, zoológicos, podem conhecer cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir música, ter acesso a livros, pesquisas e mais infinitas possibilidades, mas precisam também conseguir se apropriar e compreender tais conhecimentos ressignificando-os.

Todavia, a integração das tecnologias digitais no ensino não depende apenas da vontade e da crença de uns ou de outros, trata-se de um direito legal de todos os alunos inseridos nas escolas públicas ou privadas. A alfabetização para além do código escrito, para os multiletramentos está prevista na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, art. 32, inciso II) em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Trata-se de um dever da escola, do sistema de ensino e de todos os segmentos sociais responsáveis pela aprendizagem sistemática e, de modo especial, requer a ação do professor que precisa assumir o papel de mediador do processo de inovação tecnológica nas escolas.

É de extrema importância dar-se ênfase na interatividade, participação e autonomia que a educação das e nas tecnologias digitais possibilita. Belloni e Gomes (2008) têm afirmado que o uso dessas ferramentas e a construção de ambientes de aprendizagem computacionais potencializam as interações: aluno – aluno e aluno – professor, numa rede de relações cooperativas e colaborativas altamente propícias à aprendizagem.

Podemos ter, então, uma nova maneira de produzir conhecimento a partir da introdução do uso do computador, veiculando a possibilidade de aprender fazendo. Mas Mauri e Onrubia (2010) ressalvam que a simples presença das tecnologias digitais não basta para melhorar o ensino e o aprendizado. A ação docente se faz determinante, mediando e problematizando todo o processo de aprendizagem, a partir de estratégias que permitam que os alunos reflitam, argumentem, estabeleçam relação, articulem, interajam, sistematizem e generalizem os conceitos/saberes envolvidos, mobilizando assim uma atividade mental consciente no aprendiz.

Sendo assim, Alava (2002) destaca que essa mudança de paradigma leva o professor mediador, que no ensino midiatizado não é mais o dono do saber, a precisar aprender/conhecer sobre novas tecnologias, variando as abordagens pedagógicas e promovendo o aprendizado dos estudantes.

Para tanto, também o ensino da língua escrita precisa oferecer recursos pedagógicos por meio das tecnologias digitais, como já salientado. Aspectos como alfabetização digital, letramentos digitais, textos multimodais, ambientes virtuais de aprendizagem, interatividade, autoria, colaborativismo e tantos outros que circulam socialmente podem e devem fazer parte das dinâmicas escolares. Toda a reflexão sobre os saberes linguísticos e contextuais torna-se coerente e necessária para a aprendizagem significativa dos alunos e professores, desde as séries iniciais, que se constituem em meio à sociedade digital.

Coscarelli (2007) evoca que há discussões sobre o melhor método para alfabetizar, mas acredita que, sob uma abordagem sociocultural e dialógica, não importa por qual método se é alfabetizado, mas sim, as concepções de texto, de leitura, de escrita e de aprendizagem que a escola constrói para ajudar o indivíduo a se desenvolver.

Desse modo a autora afirma que para que a informática se instaure como tecnologia educacional para a aprendizagem, de modo especial da leitura e escrita, os professores e alunos precisam se familiarizar com o computador, que tem tanto a contribuir como fonte de informação e como meio de comunicação, desde que esses usuários saibam utilizá-lo, não apenas sabendo digitar, mas também lidar com mecanismos de busca, de exploração da informação e com novas formas de interação como e-mail, blogs, sites, entre outras.

Uma vez conquistado esse espaço, por professores e alunos, a escola poderá se transformar num lugar necessário e acessível; no qual aprender pode ser um prazer, a troca de informações e a constituição de saberes articulados deverá ser constante, originando aprendizagens verdadeiramente funcionais para o exercício da cidadania e maior autonomia dos sujeitos aprendizes.

5. Caminhos da pesquisa

> A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que, de fora, se nos impõe e o percurso que nele fazemos [...] Os caminhos existem para ser percorridos. E para reconhecidos interiormente por quem percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas um trajeto, não um projeto (ALVES, 2001, p. 10).

O presente trabalho ancora-se numa abordagem qualitativa e utiliza-se, nesse contexto, da pesquisa-participante como método.

De acordo com Bogdan e Bilken (1994) a abordagem qualitativa apresenta como base teórica: a visão da realidade social como construção e atribuição social de significados, a ênfase no caráter processual e na reflexão, a relevância das condições objetivas de vida por meio de significados subjetivos e o caráter comunicativo da realidade social com ponto de partida na possibilidade de refazer o processo de construção das realidades sociais.

Para Thiollent (1994) é um tipo de pesquisa social com base empírica, no qual os pesquisadores e os participantes que representam esse problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. A pesquisa-participante se dá em um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais, apenas levantando dados ou recolhendo relatórios. Ao contrário disso, pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Nessa direção, Demo (1999) contribui destacando que esse tipo de pesquisa está direcionada à união entre dois componentes: conhecimento e ação. Ambos essenciais para o processo de intervenção da realidade, pois na medida em que a ação acontece se descobrem novos problemas antes não pensados. Assim, a análise e consequentemente a resolução também sofrem modificações, pois o nível de experiência, tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade pesquisada, é maior.

Em síntese, a pesquisa-participante embasa-se na metodologia dialética, pois, segundo (DEMO, 1999, p. 121), ela “assume o contexto histórico, privilegia a

apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capazes de interferir em condições objetivas e dadas".

5.1 Contexto da pesquisa

O desejo de evidenciar alternativas às práticas de alfabetização e letramento que vêm sendo desenvolvidas no ensino fundamental I, a partir de objetos de aprendizagem relativos às tecnologias digitais me levou a escolher como campo de pesquisa uma EMEF situada em uma das regiões periféricas da cidade de Santa Bárbara d´Oeste, na qual a pesquisadora é efetiva.

Nos últimos índices do IDEB a escola permaneceu entre as quatro escolas da Rede municipal, que tem a 2ª maior nota da região, com os índices mais altos (2009 – 7,0 e 2011 – 6,0). Mesmo assim, até o ano de 2011, o grupo vinha se deparando com a maioria dos alunos saindo do 5º ano com a escrita alfabética, no que diz respeito à compreensão do sistema, porém sem demonstrar gosto ou tampouco habilidades para inserir em suas vidas a leitura e a escrita, de modo especial, o ato de escrever em suas vidas.

Na verdade, esse quadro de distanciamento entre os alunos e a linguagem escrita funcional e significativa se estende a todo território nacional, mesmo diante de empenho por parte de alguns professores (dedicação de tempo, superação de baixas condições salariais, investimento de recursos próprios, busca de estratégias e materiais que estimulem o interesse dos alunos: coleções de livros didáticos, cópias (xerox) e outros recursos impressos).

Reverter esse quadro, sobretudo aos alunos dos anos iniciais constitui tarefa difícil e demanda conscientização e esforços de todos os envolvidos num processo dinâmico em movimento de *espiral, no qual* sempre se caminha à frente, retomando trajetos percorridos num nível de desenvolvimento intelectual mais avançado.

Assim, surgiu a necessidade de ressignificar as práticas de sala de aula em que o foco de aprendizagem esteja voltado para a escrita, numa perspectiva sócio-histórica e dialética, refletindo e interagindo para que a aprendizagem seja construídas colaborativamente, a partir de situações concretas e vividas na própria prática, que é o campo de saberes próprios em que o sujeito, pela própria experiência vivida e pela reflexão na e sobre a ação apropria-se de conhecimentos.

5.2 Os agentes pesquisados

Como sugere Thiollent (1994), os agentes desta pesquisa-participante estão inseridos na turma do 5º ano B/2015 da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profª Ruth Garrido Roque", a qual a pesquisadora é a professora titular. Todos os participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, por isso são agentes da pesquisa e não apenas sujeitos.

A turma composta por 32 alunos, sendo 15 meninos e 17 meninas, 2 retidos, 1 com deficiência intelectual, 2 com dislexia.

Segundo o mapa de alfabetização inicial da turma (APÊNDICE 1), 100 % dos alunos estavam em hipótese de escrita alfabética, mas é importante esclarecer esse dado esta pautado na escrita de palavras de um mesmo campo semântico. A professora da turma entende que três dos trinta e dois alunos não dominam o código alfabético de modo a utilizá-lo convencionalmente em pequenos textos de autoria ou ainda sem memorização prévia.

5.3 Os instrumentos de coleta de dados

Diante do desejo de evidenciar alternativas de ensino capazes de aproximar todos os alunos da escrita funcional, das práticas sociais e das tecnologias digitais presentes na atualidade foram estabelecidos alguns instrumentos para fornecer dados a serem analisados e considerados:

- ✓ Documentos oficiais - necessariamente articulados com as concepções que fundamentam esta pesquisa e ofereceram informações para o "diagnóstico inicial" dos saberes dos alunos, o desenvolvimento real dos indivíduos envolvidos: mapas de alfabetização (APÊNDICE 1), quadro de rotina semanal da professora (APÊNDICE 2), expectativas de aprendizagem para o ensino da língua escrita (APÊNDICE 3), quadro de acompanhamento das habilidades de escrita da turma (APÊNDICE 4 e Projeto Político Pedagógico.
- ✓ Registros no Diário de Bordo da pesquisa com relato dos principais fatos e respostas do grupo frente as propostas de trabalho implementadas.
- ✓ A produção escrita dos alunos - O Blog da Escola Ruth Garrido, produzido com o objetivo de dar função, circulação e (outros) significados à aprendizagem e produções dos alunos, ou seja, inseri-los em práticas sociais que

lhes sejam necessárias no dia-a-dia foram analisados a partir de categorias de decodificação com base nos pressupostos de Rojo (1998):

- *Conhecimentos discursivos* (que se referem às características do discurso: o gênero no qual o texto está organizado, o contexto de produção, etc).
- *Conhecimentos pragmáticos* (que se relacionam às especificidades da situação de comunicação e às diferentes práticas sociais de escrita).
- *Conhecimentos textuais* (que se referem à linearidade do texto: à sintaxe, a pontuação, coesão e coerência).
- *Conhecimentos gramaticais* (que se referem ao uso correto das convenções gramaticais).
- *Notacionais* (que se referem ao sistema de escrita: consciência fonológica, ortografia, etc).

Vale lembrar que, todos esses conhecimentos necessários à escrita são indispensáveis para sua aprendizagem funcional, enquanto prática social e objeto linguístico, ou seja, para garantir que os alunos consigam se constituir escritores proficientes, cada conhecimento apresentado necessita ser olhado de forma específica, porém indissociável.

✓ Sequências didáticas voltadas para a produção de textos disponibilizados no blog da escola. Segundo Aguiar e Ozella (2006) a constituição de núcleos de sentidos tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios para a construção dos sentidos. Por isso, as sequências desenvolvidas foram organizadas em cinco núcleos de sentidos.

O núcleo de número 1, intitulado de “**O ensino colaborativo”** reúne os dados referentes às parcerias firmadas no planejamento e desenvolvimento das sequências didáticas (professor – coordenador, professor – aluno, aluno – aluno, coordenador – aluno).

O segundo núcleo, “**A mediação na construção de conhecimentos**” se refere às intervenções direcionadas aos alunos durante o desenvolvimento das sequências didáticas.

No terceiro núcleo, “**As relação com as novas tecnologias e com os novos ambientes de aprendizagem”** estão os dados sobre as tecnologias da informação e comunicação e os ambientes virtuais de aprendizagem envolvidos nas sequências didáticas.

“A proficiência escritora dos alunos” é o quarto núcleo e reúne os dados referentes aos textos produzidos pelos alunos nessas sequências didáticas.

O quinto e último núcleo **“Práticas significativas”** se refere aos dados sobre a relação das práticas de escrita vivenciadas pelas turmas nas sequências didáticas com a utilização da escrita nas práticas sociais atuais.

No próximo capítulo estão as análises feitas a partir desses dados elencados.

6. Análises

Como mencionado anteriormente, a pesquisa participante permite delinear um processo e atuar no mesmo concomitantemente. Sendo assim, as análises aconteceram durante todo o processo de pesquisa, fornecendo informações, direcionando ações, compreendendo reações e constituindo transformações.

No início da pesquisa, aconteceram as primeiras análises sobre alguns documentos e ações efetivas. Essas permitiam atribuir sentido a todo o contexto e os sujeitos envolvidos.

A partir daí, as análises foram acontecendo continuamente, de acordo com a necessidade e com a percepção dos novos elementos determinantes da pesquisa.

As primeiras análises revelam uma turma com 100% dos alunos do 5º ano B em hipótese de escrita alfabética, conforme aponta o mapa de alfabetização inicial da escola, considerando apenas a escrita de palavras do mesmo campo semântico. Mas a professora e pesquisadora entende que há a necessidade de consolidar essa alfabetização e avançar para a qualificação do uso da escrita em práticas sociais, por isso diagnostica alguns alunos como não alfabéticos de modo convencional em práticas de escritas do cotidiano.

Os alunos utilizavam computadores apenas uma vez por semana no laboratório de informática. As redes sociais e o universo digital, que são tão frequentes na sociedade atual em qualquer faixa etária, não estavam inseridos de modo transversal na sala e na rotina da turma.

Desde 2012 a escola possui um blog para divulgação dos trabalhos e cotidiano da Unidade, mas apenas a equipe gestora tinha acesso as postagens e os alunos podiam visualizá-las e ainda comentá-las, espontaneamente, em momentos e espaços que não os do turno escolar.

Entende-se por blog, nesse trabalho, o espaço digital que oferece ferramentas para indivíduos publicarem textos na Internet sem a necessidade de ter domínio técnino, de programação ou software. Essa ferramenta popular da internet possui alta frequência de atualização de postagens, podendo ser atualizado diariamente, semanalmente, mensalmente e até várias vezes por dia, além de disponibilizar interação entre diversos espaços.

Inicialmente os blogs tinham caráter puramente recreativo sendo usados como diários virtuais, on-line, no qual as pessoas, especialmente adolescentes e

jovens, expunham suas idéias, narravam o que acontecia em suas vidas. Atualmente se tornou também espaço de disseminação de idéias e informações mais consistentes sendo usado como ferramenta de trabalho e auxílio de diversos profissionais, especialmente jornalistas, repórteres e professores, por oferecer a possibilidade de publicar conteúdos pessoais, profissionais, informativos e educativos. Também é reconhecido como importante ferramenta de divulgação artística, possibiltando a publicação de material desenvolvido por artistas independentes como poetas, desenhistas, escritores e fotógrafos, antes impossibilitados de mostrar seu trabalho.

Alguns dos serviços de blogs mais conhecidos da atualidade é o **Blogger** do Google (http://www.blogger.com/home), o mesmo utilizado pela escola Ruth Garrido Roque; o **Windows Live Spaces** da Microsoft (http://spaces.live.com), que é vinculado ao messenger mais utilizado no mundo, o **MSN e** o **Word Press**, um *script* blog desenvolvido em PHP (linguagem de programação) e que para utilizá-lo é preciso ter uma conta de hospedagem de sites na internet, entre outros detalhes.

A partir do envolvimento dos alunos com o blog da escola e com as tecnologias digitais participando do contexto diário da turma, como elemento intrínseco a todo processo de ensino algumas práticas foram selecionadas como potencializadoras da consolidação da alfabetização considerando as multisemioses e multiplicidades de saberes do contexto atual: Produção de relatório de estudo para postar no blog da escola, Produção de autobiografia para o blog da escola, Produção de legenda de fotos da turma e Produção de livro digital.

Todas essas práticas passaram por análises gerais e trouxeram dados significativos para o entendimento do processo, porém apenas a sequência de produção de livro digital foi sistematizada no material didático pré-estabelecido como parte dessa pesquisa, pelo fato de evidenciar textos com maior proficiência escritora.

Para analisá-las considerou-se núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006), conforme mencionado na página anterior, a fim de viabilizar a construção de sentidos.

No núcleo 1, intitulado “Ensino colaborativo”, que envolve as ações realizadas colaborativamente, é possível perceber que tais ações propiciam a mobilização de habilidades mentais como: refletir, analisar, estabelecer relação (semelhanças, diferenças), articular saberes e fazer generalizações. Com isso,

entende-se que esse "*fazer junto*" contribuiu tanto para com a formação dos professores como para com a aprendizagem dos alunos, pois os conhecimentos construídos de modo colaborativo podem se tornar mais compreensivos por esses sujeitos. Segue abaixo inferências da pesquisadora extraídas do diário de bordo que revelam as contribuições das diferentes parcerias firmadas entre os sujeitos envolvidos:

> *Mesmo os que não escreviam convencionalmente estavam produzindo o tempo todo, revisavam suas produções, pensavam sobre elas, faziam ajustes, escolhas e apontavam onde e como a monitora, a professora e ainda seus amigos poderiam ajudar.*
>
> *A professora e a monitora do laboratório de informática planejava,as atividades juntas, compartilhando objetivos e saberes para garantir a participação e mobilização de saberes de todos os alunos.*
>
> *Eles se sentiam (co)responsáveis pela aprendizagem de todos. Todos queriam aprender algo e também percebiam que tinham algo para ensinar para alguém. Essas interações colocavam o ensino numa verdadeira "rede" de saberes.*

Foi possível perceber várias relações de parcerias firmadas nesta pesquisa. Algumas delas ultrapassam as ações entre profissionais e alcançaram também os alunos. Essas parcerias vão ao encontro de um aprender a aprender em comunhão (FREIRE, 2011)

Com vistas a esse núcleo de significado foi possível verificar algumas intercorrências que embora tenham dificultado o desenvolvimento das práticas colaborativas não impediram que as mesmas se efetivassem. O dinamismo e autonomia dos alunos trabalhando de modo colaborativo causou estranhamento e queixas de alguns professores, funcionários e membros da equipe gestora que acreditavam no silêncio e numa disciplina mecânica como sinal de ordem. O planejamento prévio de todas as ações docentes de forma documentada, o compartilhamento e clareza dos reais objetivos para com todos os envolvidos, o apoio da coordenadora pedagógica da Unidade e da equipe de formação da Secretaria Municipal de Educação se fizeram determinantes para o enfrentamento e argumentação junto a tais intercorrências.

O núcleo 2, intitulado "A mediação docente na construção do conhecimento", permite destacar ações que caracterizam uma mediação de qualidade, capaz de promover avanços a todos os alunos.

Vale ressaltar que no princípio de mediação, abordado por Vygotsky (1998), as intervenções do professor como mediador central da aprendizagem dos alunos são eficientes quando conseguem mobilizar habilidades cognitivas (refletir, analisar, estabelecer relações por semelhanças e diferenças, realizar transferências e generalizações, etc).

A professora realizava um planejamento semanal que era compartilhado com a coordenadora pedagógica rigorosamente na semana anterior à que as propostas seriam desenvolvidas junto aos alunos, para que a mesma pudesse dar suas contribuições e também preparar a organização do espaço, de modo a não interferir na rotina de outras turmas. Esse planejamento também era compartilhado com o professor/monitor de informática.

Em suas anotações pessoais sempre aparecia possíveis questionamentos que poderiam ser feitos aos alunos para provocar reflexão. Isso mostra que não só as atividades eram planejadas, mas acima de tudo as intervenções. Mesmo tendo que cumprir outros tempos pedagógicos estabelecidos pela gestão da escola durante as aulas de informática de seus alunos, a professora estava presente de várias aulas de informática, compartilhando as intervenções com o professor/monitor do laboratório. Quando isso não era possível, a mesma compartilhava determinadas intervenções previamente com o professor/monitor.

Durante o desenvolvimento das propostas em pequenos grupos ou duplas a professora estava sempre circulando pela sala atenta as indagações dos alunos e realizando intervenções pontuais para nortear as reflexões de cada grupo/dupla. Ao término desses momentos sempre propunha a socialização das construções alcançadas nos pequenos grupos que pudessem contribuir com a turma toda.

Os recortes abaixo, retirados do diário de bordo, evidenciam intervenções mediadoras capazes de provocar, intencionalmente, habilidades cognitivas dos alunos, bem como indicam que planejar procedimentos de intervenção antecipadamente aumenta a possibilidade de essas ações mediadoras serem eficazes:

> *Enquanto as duplas revisam seus pré-textos, a professora ia realizando intervenções pontuais, em cada dupla, direcionando as reflexões, ampliações e correções, no âmbito do sistema de escrita, das características do gênero, das especificidades do discurso e sempre que houver necessidade socializa a reflexão da dupla com a classe.*

> *Na sala de aula a professora estava o tempo todo mediando a reflexão e ação da turma, quase todas as perguntas eram respondidas com outra pergunta, levando os alunos a pensarem e agirem diante dos conhecimentos disponíveis.*

O núcleo 3, intitulado “As relação com as tecnologias digitais e com os ambientes digitais de aprendizagem” permitem perceber que quando os alunos começaram a receber mediação docente diretamente no contexto digital de produção, ou seja, participaram de uma prática de escrita diretamente no laboratório de informática, agindo na ferramenta digital enquanto recebiam auxilio e intervenções pedagógicas planejadas e intencionais. Os seguintes trechos do diário de bordo mostram como aconteceu esta interação:

> *A partir do momento em que o contexto de produção passou a ser significativo, os alunos foram mobilizando multiletramentos e usando intencionalmente vários elementos linguísticos, além do código escrito; escolheram fotos, imagens, desenhos e outros para compor seus textos juntamente com a escrita propriamente dita, testavam recursos visuais como bordas e outros disponíveis na ferramenta.*
>
> *Lá demonstraram familiaridade com o computador e empolgação para solicitar ajuda também da monitora na exploração do blog. No laboratório, os alunos não demonstravam resistência em escrever e nem se preocupavam com o tamanho do texto.*
>
> *O entusiasmo com a tecnologia digital era tanto que os alunos não sentiam o tempo passar e não se ouvia crianças perguntando se já estava acabando a atividade, ao contrário, lamentavam o término de cada momento que estavam no laboratório de informática, diante do novo ambiente de aprendizagem (o blog). A movimentação era grande, os alunos conversavam e circulavam bastante, porém o foco na atividade foi mantido durante todos os momentos.*

Possibilitar que as tecnologias digitais estivessem integrada à ação docente e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos foi um desafio relevante para a professora. O laboratório atendia as 10 turmas da escola, com uma hora/aula semanal para cada uma delas. Essas aulas eram concentradas em apenas dois dias da semana em que o professor/monitor estava na Unidade. Nos demais dias da semana o laboratório ficava trancado para proteção dos equipamentos patrimoniados e de responsabilidade da diretora da Unidade.

Para conseguir utilizar esse espaço sem a presença do professor/monitor era preciso forte argumentação pedagógica junto a direção e demais funcionários. A confiança dos mesmos para com o trabalho foi acontecendo de forma gradativa e

mais uma vez o apoio da coordenadora pedagógica foi determinante.

Mesmo quando a turma não estava no laboratório de informática a professora sentia a necessidade de manter a tecnologia digital integrada a toda ação da turma. Para garantir isso disponibilizava seu nootbock e celular para os alunos e fazia a manutenção dessas ferramentas exclusivamente com recursos próprios. Quando precisava ampliar a quantidade de acesso da turma, solicitava que os alunos que possuíam acesso à internet privada trouxessem seus próprios celulares. Fazia um combinado com eles para garantir a maior discrição possível e não tumultuar as demais turmas, já que a escola tinha como regra geral a não utilização de celulares de alunos em sala de aula e a senha de acesso do Wi-Fi era bloqueada até mesmo para os professores.

Os relatos dos alunos retirados do blog da escola e transcritos abaixo também revelam a apreciação e valorização dos mesmos pelas interações vivenciadas em ambiente digital. Revelam também o significado que a escrita passa a ter para os eles e o novo papel que assumem nessa questão dialógica (escrevem para alguém que vai ler e que não é apenas a professora). O papel/caderno não traz, necessariamente, isso implícito, mas essas escritas no blog sim:

> *Eu gostei muito de escrever no blog da escola. Não gosto de escrever no papel mais digitar no computador é beeeemmmmm mais legal porque todo mundo vai ver o que a gente escreve.*
>
> *Eu gostei muito de falar sobre mim no blog da escola e gostaria de fazer isso mais vezes sobre outras coisas também.*
> *Eu gosto de ir na informática e aprender muito, foi bem legal ler e escrever um livro para o blog.*

Além dos benefícios didáticos da integração das tecnologias digitais de modo transversal no currículo e do significado que essas ocupam na vida dos alunos podemos verificar contribuições importantes para a aproximação das famílias e da comunidade junto à escola. Os pais participavam efetivamente da vida escolar dos filhos, tendo acesso as suas produções e podendo comentá-las de forma síncrona e assíncrona.

O núcleo 4 volta o olhar para a proficiência escritora dos alunos. E para poder confrontar essa proficiência em diferentes situações didáticas a professora iniciou a sequência de autobiografia para o blog da escola em sala de aula, na qual

os alunos tinham que escrever no caderno um texto a partir de uma lista de tópicos sobre sua própria vida.

O primeiro texto dessa aluna, bem como os dos outros alunos da sala, no qual o propósito era apenas reproduzir um modelo apresentado pela professora e responder algumas informações da própria vida. O desafio estava em reproduzir mecanicamente esquemas apresentados:

> *"Meu nome é Beatriz. Nasci no hospital UNIMED, em Americana dia 27 de maio de 2005. Gosto de andar de skate e queria jogar futebol. Não gosto de ficar sozinha. Eu tenho um irmão que se chama Miguel. Estudo na escola Ruth Garrido Roque, no 3º ano A. Meu sonho é ser atriz mirim, ver o Justin Biber e o Matty Braps e ir na Disney. Meus melhores amigos são Érik, Amarildo, Isaque, Ana Paula e Lucas Filipe."*

(1ª versão do texto da aluna, manuscrito no papel e transcrito no diário de bordo da pesquisadora)

Houve alunos que por dominarem o código escrito apenas em palavras do mesmo campo semântico, como mostra o mapa inicial de alfabetização, ficaram sem conseguir desenvolver a atividade e se mostraram frustrados por isso.

Mas, no momento seguinte, em que os textos passaram a serem revisados e reproduzidos diretamente na ferramenta digital, na participação ativa da prática social envolvida e principalmente com a mediação da professora e da professora monitora do laboratório de informática, os alunos não hesitaram em refletir, confrontar ideias e necessidades para ampliar seus discursos, trazendo marcas particulares resultantes da transformação e apropriação de uma prática social de escrita e não apenas do código escrito. Seguem abaixo dois textos exemplificando:

- amostra 1 – 2ª versão do texto apresentado acima

Meu nome é Beatriz.
Nasci no hospital UNIMED, em Americana no dia 27 de maio de 2005. Gosto de andar de skate e queria jogar futebol, mas minha mãe não deixa porque não tem time feminino e ela acha que eu vou me machucar. Então eu faço ginástica, bale, natação, inglês e catequese. Eu gosto só um pouco de fazer essas coisas, mas a ginástica eu gosto muuuuiiiiiiiiiiiiiiiito. Amo muito meus pais. Eles brigam comigo quando eu me comporto mal, mas sei que me amam muito e fazem de tudo para o meu bem. Eu também tenho um irmão. Ele tem 2 aninhos e chama-se Miguel. Gosto muito dele! Estudo na escola Ruth Garrido Roque, no 5º ano B. Meu sonho é ser atriz mirim, ver o Justin Biber e o Matty Braps e ir para a Disney. Meus melhores amigos são: Érik, Amarildo, Isaque, Ana Paula e Lucas Filipe. As vezes o Isaque briga comigo, mas no outro dia já estamos amigo de novo. E o Érik a gente nunca briga, Ele é meu amigo mais especial e eu não deixo ninguém brigar com ele.

(2ª versão do texto da aluna, extraído do blog da escola www.escolaruthgarrigo@blogspot.com)

- amostra 2

Meu nome é João Victor, tenho 8 anos.
Moro no Rocheli com minha família e meus cachorrinhos. Na minha casa nós temos muito trabalho para terminar de construir a nossa casa. Minha mãe foi lá no computador e se inscreveu para o programa do Celso Portioli, para que ele ajude a gente construir outra casa bem bonita, um sobrado com um salão de beleza embaixo e nossa casa em cima. Quero ter um enorme quintal para a gente brincar e uma casa bem bonita, com muitos detalhes, por dentro, uma TV bem legal e grande. Quero falar também o nome da minha família. Meu pai se chama Daniel Vieira da Silva Caetano, minha mãe se chama Maria Regina Vieira da Silva Caetano. Meu irmão mais velho é o Matheus Vieira Caetano, ele estuda no 5º ano. Meu outro irmão se chama Thiago Vieira da Silva Caetano.
Eu tenho dois cachorros, o mais velho se chama Barbudo, pois ele tem barba. O outro se chama Bob, da raça Pastor Alemão. Quando eu crescer quero ser policial, para que nenhum bandido arrombe a casa dos outros. Eu vou fazer o bem!

(texto produzido em dupla no laboratório de informática. Extraído do blog da escola www.escolaruthgarrigo@blogspot.com)

A primeira amostra revela marcas específicas frequentemente encontradas em outras práticas sociais nas tecnologias digitais (*muuuuuuiiiiiiiiiiiiiiito)*. Isso indica que essa criança transferiu saberes apropriados anteriormente e estabeleceu relações entre diferentes contextos. Os ajustes que a mesma decide realizar no texto são intencionais, há hibridação de diferentes elementos linguísticos e demonstra coerência com a intenção comunicativa em questão (se apresentar de maneira breve para pessoas que lerem o blog)

Na amostra 2, o aluno que ainda não domina o sistema alfabético de escrita de modo convencional, em práticas de escrita reais e que não conseguiu

desenvolver a primeira proposta no papel, também demonstra apropriação consolidada da prática social em questão. O aluno produziu seu texto ditando para um amigo que domina o código escrito, e que por sua vez, lia o tempo todo o que já estava escrito para que ele revisasse, indicasse ajustes necessários e concluísse. É possível perceber uma estrutura textual que se difere do modelo apresentado pela professora (ficha com tópicos a ser preenchido). O aluno faz uso de diferentes recursos linguísticos disponíveis na ferramenta digital, bem como utiliza elementos de substituição para evitar repetições (*minha família, nós, a gente, o outro*), em vários momentos intensifica seu discurso entre vírgulas para garantir entendimento (*construir uma casa bem bonita, um sobrado com um salão de beleza embaixo e nossa casa em cima / Uma casa bem bonita**,** com muitos detalhes, por dentro e uma TV bem legal e grande.)*, procura conjugar os verbos de maneira formal (*nós somos) e também utiliza elementos coesivos para dar unidade ao texto (para que, mas, pois).*

Mesmo sendo um aluno que ainda não domina o código escrito, pode-se dizer que o mesmo avançou, consideravelmente, na produção de texto como prática social e nos multiletramentos que essa situação comunicativa requer.

Os estudos realizados permitem perceber que o sucesso ou o fracasso dos indivíduos no processo de aquisição da escrita depende diretamente das relações e interações dos mesmos com a escrita e, necessariamente da constituição do sentido que eles vão atribuindo durante o contato com esse sistema gráfico.

Sendo assim, não há como não dizer que *todos* os alunos tiveram a oportunidade de refletir ativamente sobre as novas formas da escrita em função do uso das mesmas, mobilizando habilidades cognitivas, cada vez mais elaboradas e ampliando seu nível de proficiência escritora.

O núcleo 5 “Práticas significativas”, envolveu sentidos sobre a relação das práticas de escrita vivenciadas pela turma com a utilização da escrita nas práticas sociais atuais.

Para Rojo (2009), as demandas da sociedade contemporânea exigem de seus indivíduos a capacidade de utilizar, com eficiência e responsabilidade as diferentes formas de linguagem, nas e com as diferentes tecnologias que o contexto cultural pode vir a disponibilizar, de modo a transformá-las em novas produções.

Por isso, o contexto escolar, por sua vez, tem o desafio de potencializar as virtudes das tecnologias digitais, colocando-as a serviço de aprendizagens mais

adequadas e eficazes. Precisa buscar estratégias pedagógicas diferenciadas das que até então vinha empregando.

Os recortes abaixo que retratam os objetivos das sequências didáticas propostas e desenvolvidas, revelam práticas sociais muito comuns nos dias de hoje: *"Produzir relatórios de estudos realizados", "Produzir autobiografias (perfis) para apresentação individual em blogs", "Produzir legendas de fotos para compor a galeria de fotos de álbuns digitais" e "Produzir livros digitais"*

Todas estas práticas estão presentes na vida dos indivíduos da sociedade atual e, principalmente dos nativos digitais. Sendo assim, necessitam ser aprendidas na escola, também nas séries iniciais do ensino fundamental I, para que todos os alunos tenham condições de aprender a ler e escrever, participando de práticas sociais necessárias a sua vida social, com responsabilidade, autonomia e sucesso, colocando-se, opinando e inferindo impressões e percepções que indicam as características de um letramento crítico, mencionado por Rojo (2013).

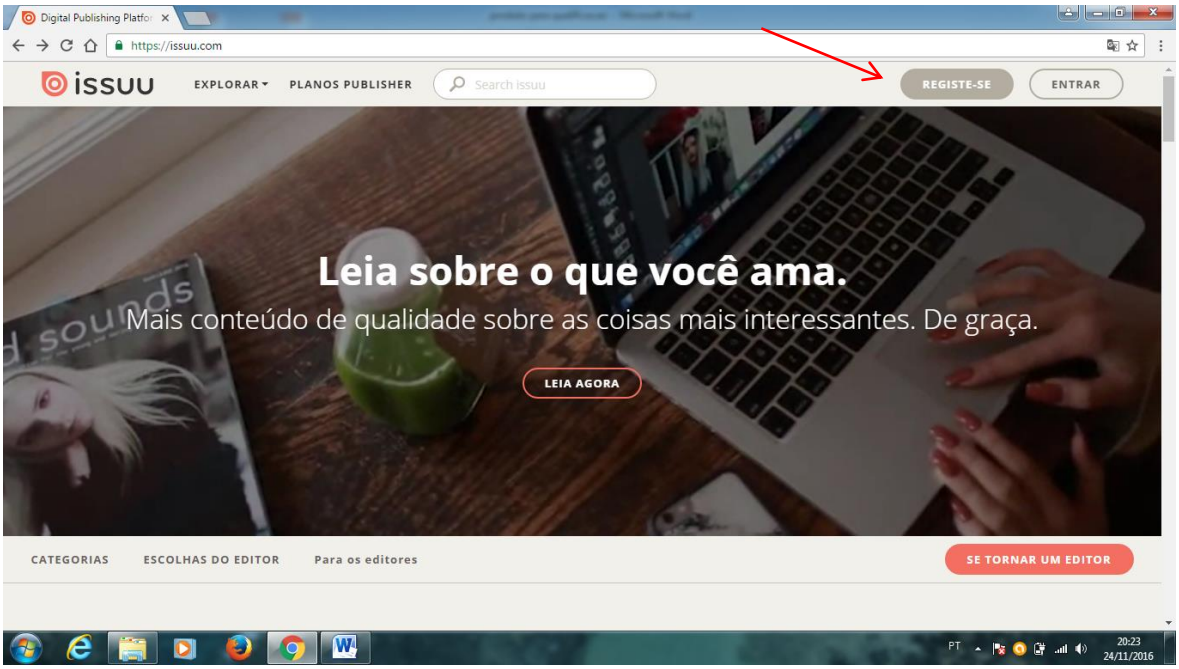
A sequência de "Produção de livros digitais", foi a selecionada para compor o produto desta pesquisa, um material didático com subsídios para que outros professores possam desenvolvê-la de acordo com suas especificidades. De maneira geral, essa sequência articulou significativamente os núcleos de significados analisados, evidenciou a ação docente e se mostrou potencializadora para a aprendizagem de todos os alunos e, por isso, a parte que traz o tutorial de utilização do issuu.com e o desenvolvimento dessa sequência didática evidenciando a ação docente estão organizados de forma sistematizada no capítulo seguinte.

7. A ação docente evidenciada no material didático com a sequência didática de produção de texto para livro digital

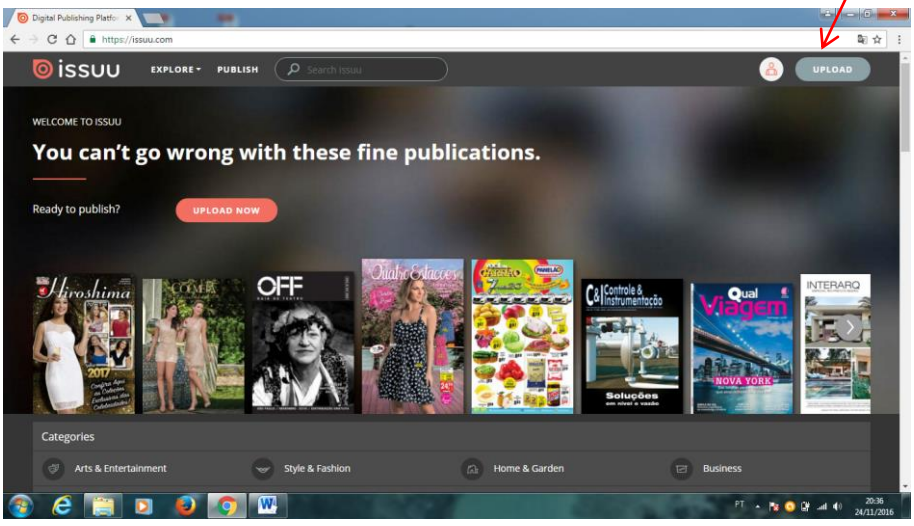
TUTORIAL PARA UTILIZAÇÃO DO ISSUU

Importante: O issuu publica doc ou pdf. O ideal é pdf por não permitir alteração da formatação quando for publicar no issuu.

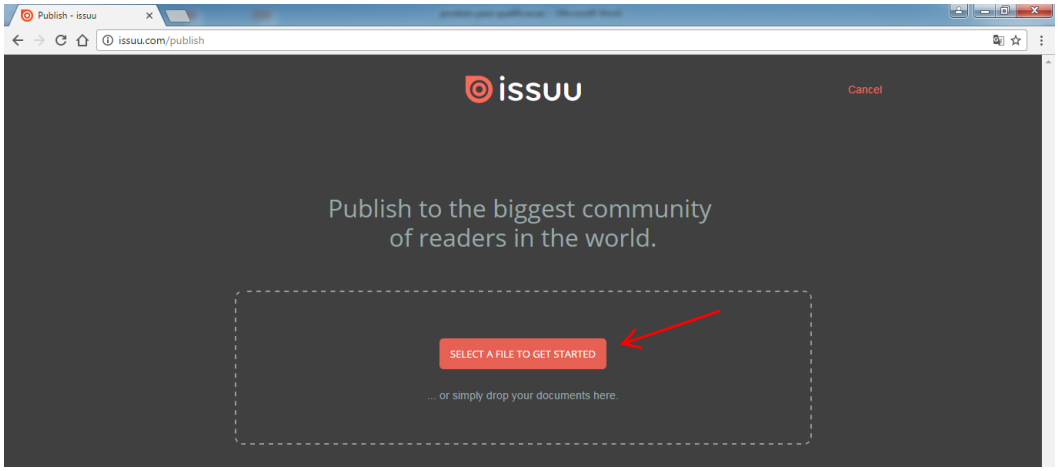
- ✓ Abra o site: http://issuu.com/ (Se você ainda não é cadastrado, faça seu registro para depois seguir nos itens abaixo)

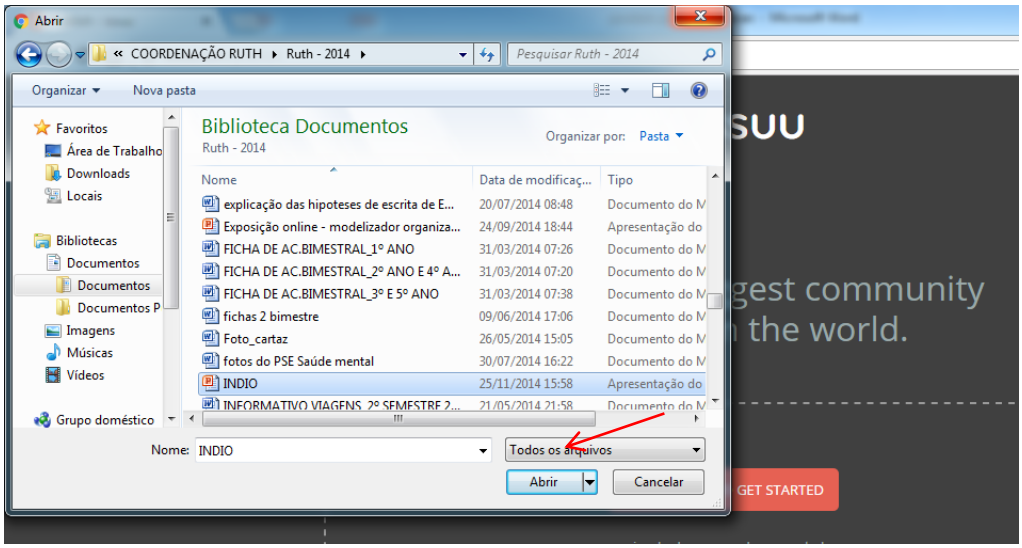


- ✓ Na barra principal do menu (superior), clique em UPLOAD

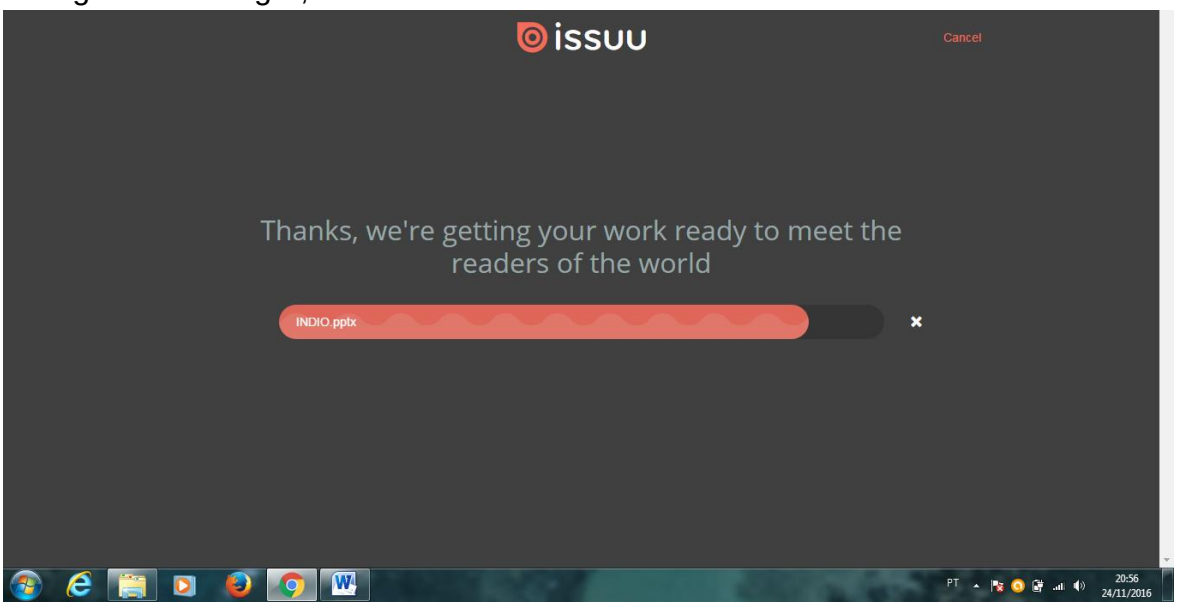


✓ Selecione o arquivo que quer enviar (doc ou pdf) clicando em SELECT A FILE TO GET STARTED;

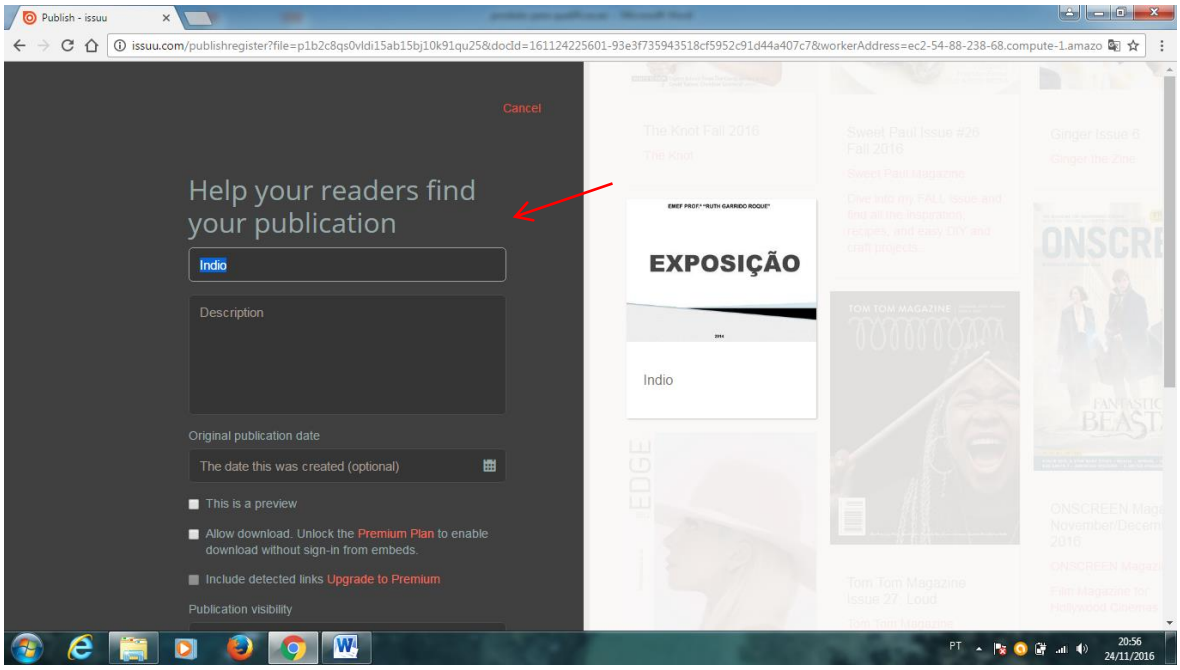




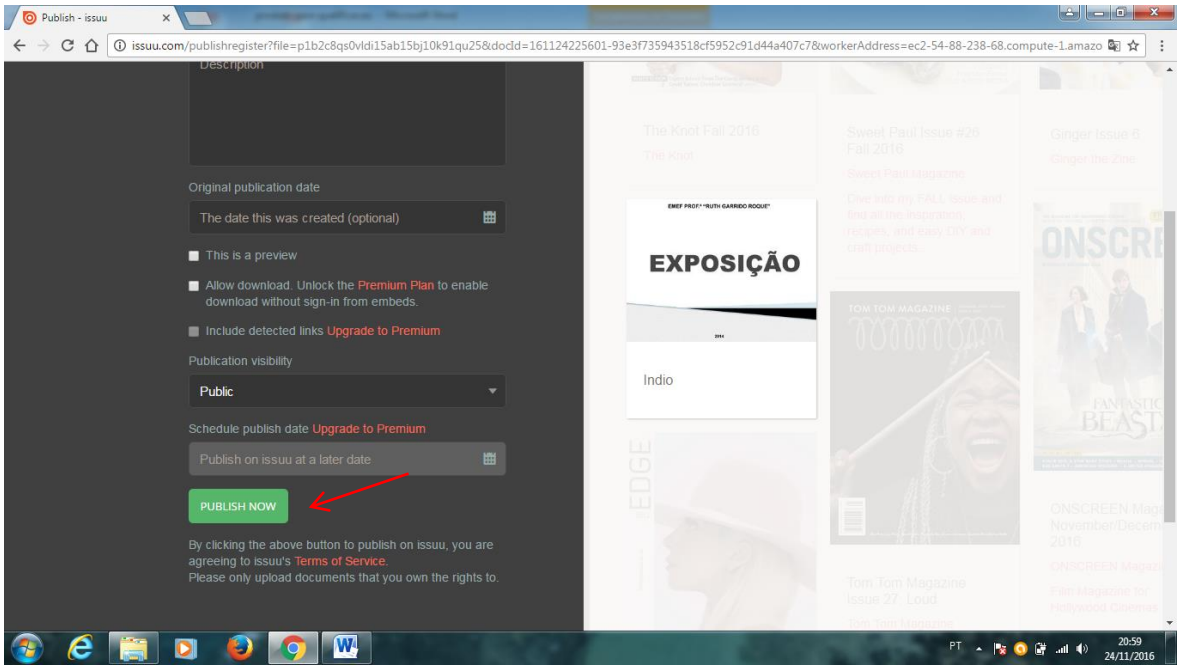
✓ Aguarde carregar;



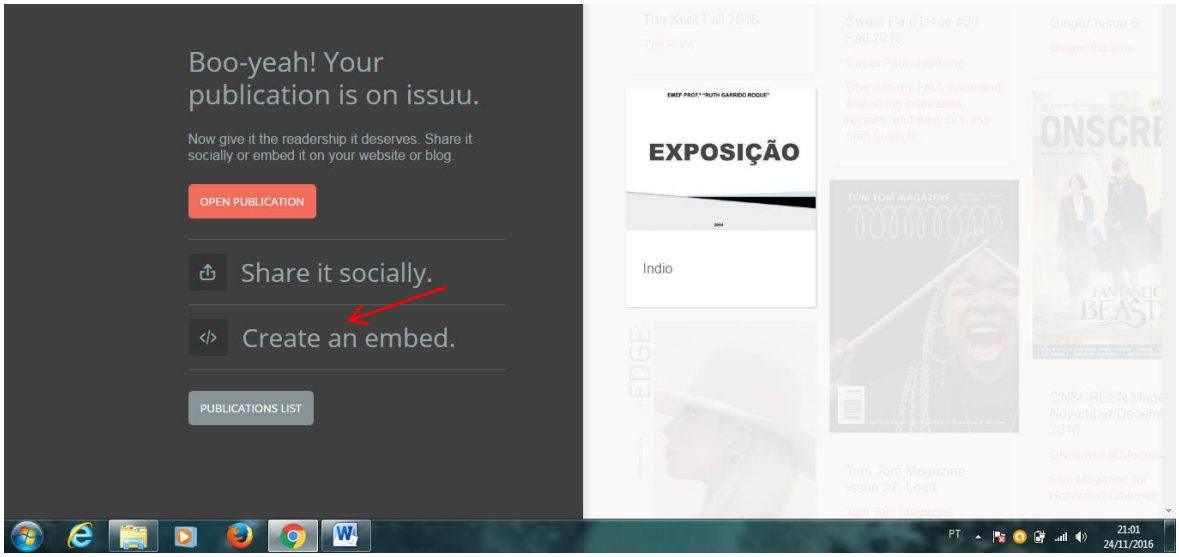
✓ Na tela seguinte, você pode acrescentar dados como título, descrição, etc;



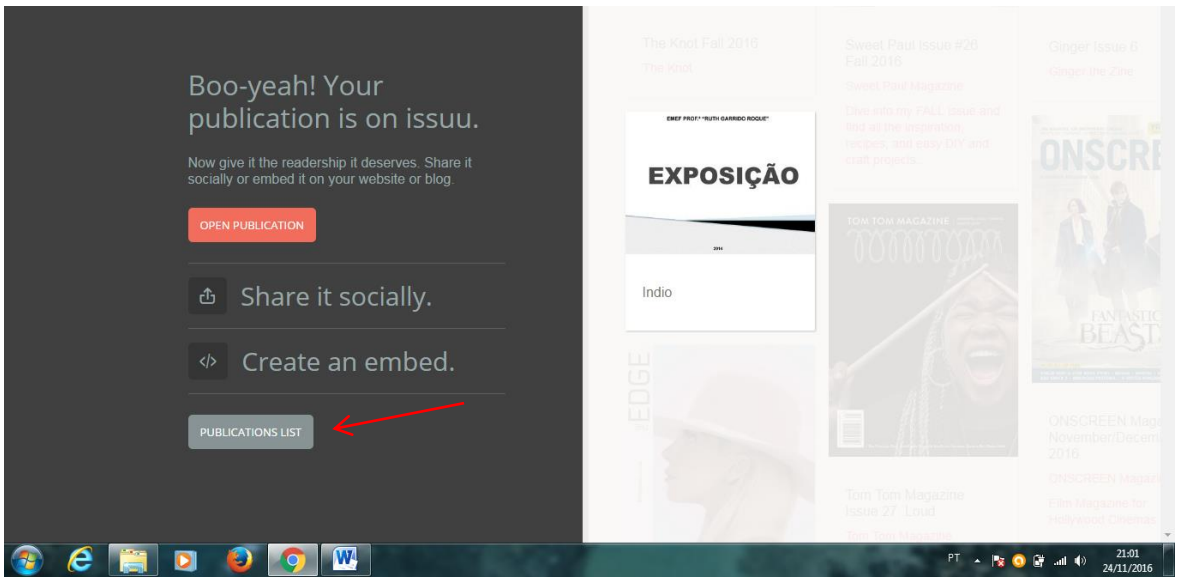
✓ Clique em PUBLISH NOW;

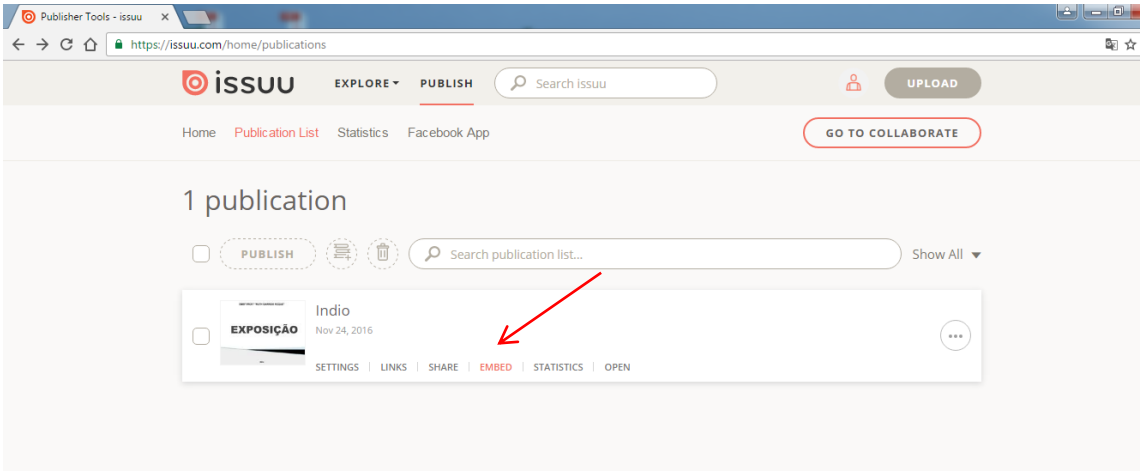


✓ Na próxima tela. aparecerá o link e a possibilidade de já publicar no Facebook ou outra rede social. Clique em OPEN PUBLICATION e aguarde carregar

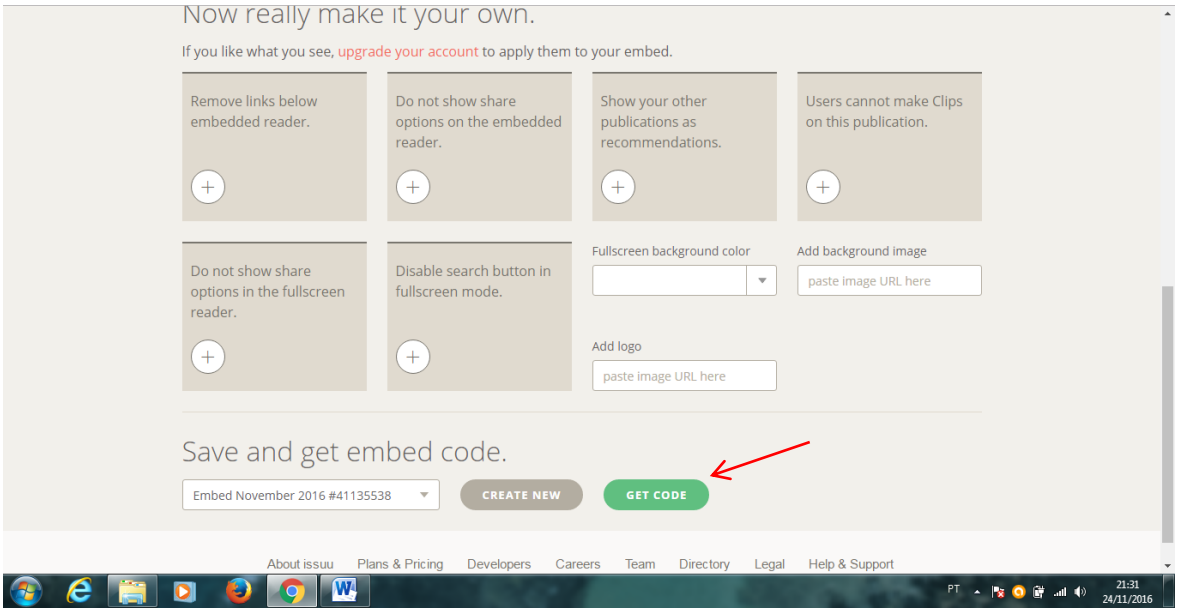


✓ Após publicar o documento no issuu, para adicioná-lo no Blog, clique em (PUBLICATIONS LIST) para visualizar sua publicação e depois em EMBED para gerar um código;

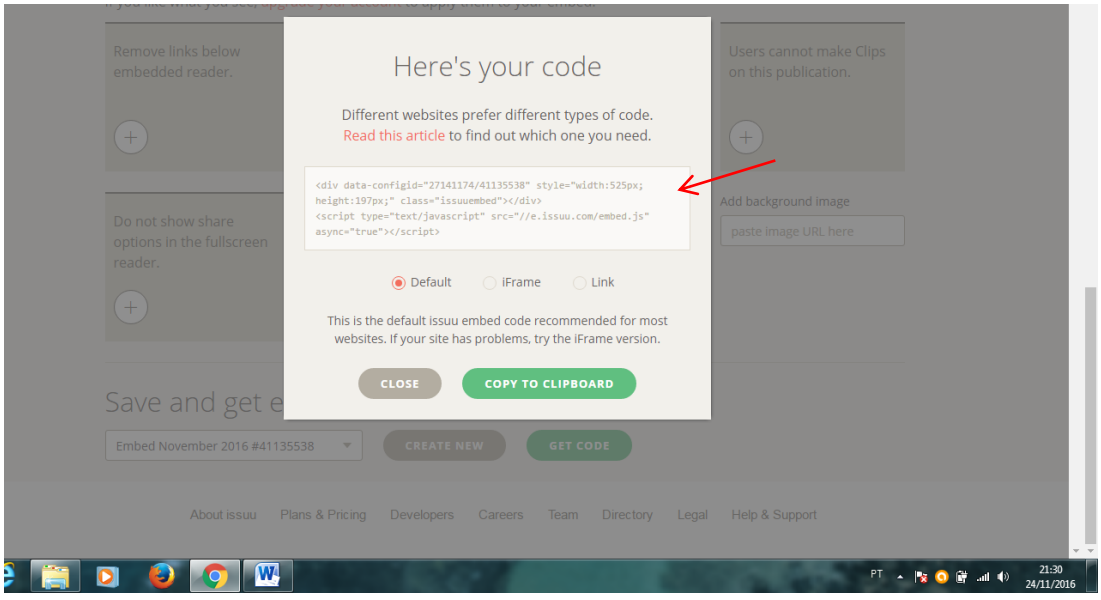




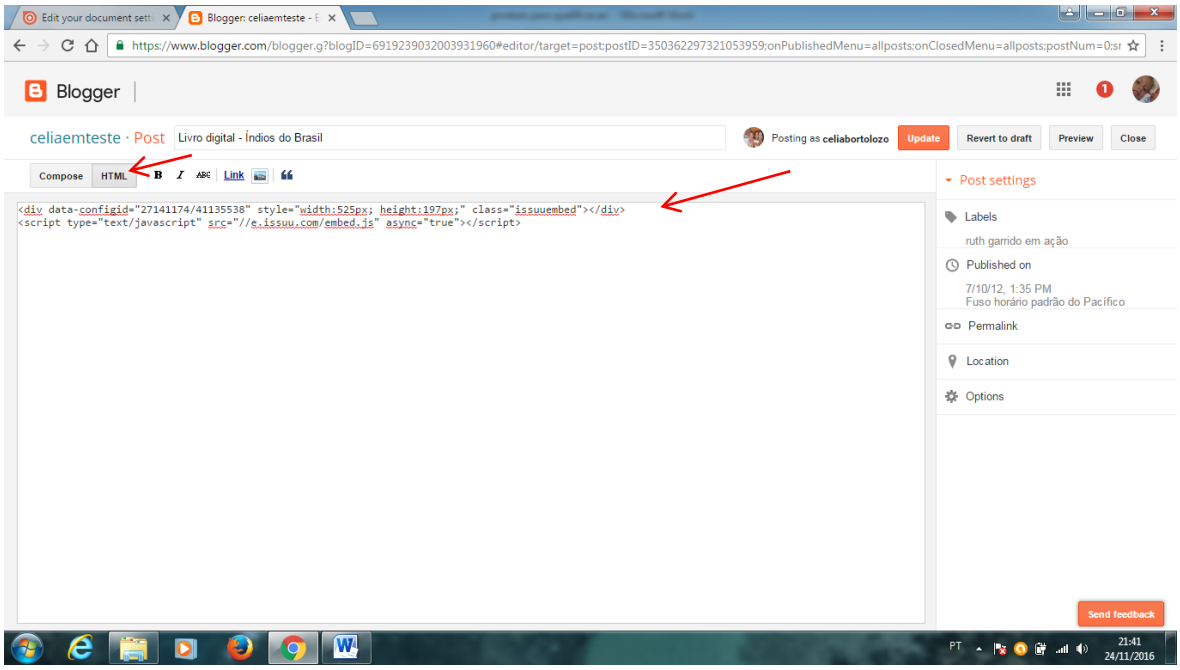
✓ No final da página clique em GET CODE



✓ Copie o link que aparece para colar no Blog.



✓ No blog, abra nova postagem clique em HTML e cole o código copiado.



✓ Clique em UPDATE para atualizar a postagem e clique em Preview para visualizar o livro no blog.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA LIVRO DIGITAL

Objetivo: Produzir livros digitais para postar no blog da escola.

Desenvolvimento

Etapa I

Duração: 1 aula

- apresentação do objeto de aprendizagem (http://issuu.com)

(o professor pode realizar essa etapa em uma roda de conversa contextualizando o portador e considerando o conhecimento prévio dos alunos sobre o objeto de aprendizagem em questão)

Etapa II

Duração: 2 aulas

- planejamento de um livro digital

(em roda de conversa planejar um livro a ser produzido, selecionar assunto, gêneros textuais, público alvo de leitores)

- pré-textos individuais no Power Point

(as primeiras textualizações podem acontecer em ppt, no laboratório de informática para que os alunos possam salvar e revisar em etapas seguintes)

Etapa III

Duração: 3 aulas

- revisão em dupla dos textos e edição final

(enquanto as duplas revisam os textos, a professora vai realizando intervenções pontuais, em cada dupla, direcionando as reflexões, ampliações e correções, no âmbito do sistema de escrita, das características do gênero, das especificidades do discurso, dos aspectos textuais e dos padrões gramaticais, sempre em função da intenção comunicativa. Sempre que necessário socializar a reflexão com toda a turma)

Etapa IV

Duração: 1 aula

- Postagem dos textos no objeto de aprendizagem http://issuu.com/

(é importante que os alunos sejam mediados também no momento de publicação, para isso o professor precisa estar junto deles nesse momento, frente a tecnologia digital)

8. Considerações finais

As práticas apresentadas nesse trabalho, frutos desse processo constitutivo, carregam a preocupação de não *"didatizar"* e "*escolarizar*" conhecimentos. Não se quer *modelizar* ou ainda "*padronizar"* práticas de alfabetização e multiletramentos, mas evidenciar que é possível torná-las necessárias e envolventes, múltiplas (Que envolvem multiletramentos, pluralidade de saberes.) e ao mesmo tempo únicas (Transformadas de acordo com cada situação, cada contexto, cada indivíduo). E que é importante que essas funcionem como *possibilidades* (sequências didáticas flexíveis, abertas, que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos).

São inúmeras as práticas de escrita significativas que podem constituir-se nos diferentes contextos, digitais ou não, desde que a escola seja um lugar diferente, divertido, que não tenha informações prontas, nem verdades absolutas. Ao contrário, assim como aconteceu em algumas escolas da Suíça, nos anos de 2009, 2010 e 2011, que aderiram um sistema online para que seus alunos (entre sete e dez anos) pudessem ler, escrever e conversar, que ela seja um lugar de "apoderamento da palavra", de construir, questionar, pensar, argumentar, relacionar, interagir e efetivar o "aprender a aprender" em comunhão.

Desse modo, se atualmente as pessoas utilizam a escrita para *tuitar*, comentar expressando opiniões em blogs de notícias ou de tema de interesse, buscar informações na internet, publicar produções de autoria, escrever emails, preencher formulários on line, enviar mensagens SMS, possuir contas no facebook e outras redes sociais, conversar em salas de bate papo, jogar, etc, são essas mesmas práticas, em que linguagem e tecnologia digital se articulam que precisam fazer parte do ensino.

As escolas, por sua vez, precisam garantir o acesso a essas práticas e a esses instrumentos culturais, e os professores precisam ser capazes de envolver e mediar a aprendizagem dos alunos nesse contexto, alfabetizando e multiletrando em todos os níveis de ensino, independente da faixa etária.

Ao retomarmos o objetivo desse trabalho, focado em analisar a ação docente de uma professora junto a sua turma do quinto ano do ensino fundamental, que utilizasse tecnologias digitais no ensino da escrita com vistas à aprendizagem de todos os alunos, numa perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e

contextualizadas, é possível verificar a urgência da tecnologia digital estar inserida no currículo de modo transversal, rompendo paradigmas e modificando as relações que circundam o processo de aprendizagem.

Mesmo diante dos entraves e dificuldades encontradas junto à disposição da equipe gestora, a organização estabelecida por um sistema de ensino enraizado em tempos passados e à resistência de alguns pares da escola, fica evidente o quão potencializadoras as ações docentes aqui relatadas se fizeram para a aprendizagem dos alunos. A colaboração enquanto estratégia de modificação e inovação no contexto da sala de aula favoreceu o desenvolvimento e envolvimento dos alunos nesta prática.

Também pretendia-se nesta pesquisa elaborar um material didático para subsidiar o trabalho de outros professores, não como um modelo pronto e acabado, mas sim com possibilidades de cada um considerar os diferentes contextos onde estão inseridos e buscar, cada vez mais, propostas didáticas e intervenções efetivas para garantir o avanço significativo de todos os seus alunos. Diante das sequências didáticas vivenciadas a escolhida como mais envolvente, viável e desafiadora frente a nova geração de alunos que adentram as escolas na atualidade, a selecionada para isso foi a de produção de texto para livros digitais. Os alunos se apropriaram dessa prática de escrita de tal modo que queriam que tudo na classe virasse livro digital, não economizavam esforços para melhorar seus textos e todas as habilidades que compõem a competência escritora. Mais uma vez a ação docente se fez determinante na aprendizagem dos alunos e o sucesso de todos na consolidação da alfabetização pode ser efetivado.

O material didático trouxe uma breve fundamentação teórica, um tutorial de utilização do Issuu.com e o detalhamento da sequência didática de produção de texto para livro digital. Tudo de forma breve e clara para estimular a leitura de outros professores e convidá-los a experiências com a inserção das tecnologias digitais no dia a dia da sala de aula, tanto como recurso didático quanto como objeto de conhecimento inerente ao contexto e as práticas atuais.

Referências

AGUIAR, W.M.J; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: Psicologia Ciência e Profissão, 2006, 26 (2). p: 222 – 245.

ALAVA, S.Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSMANN, H. Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente: com um glossário de conceitos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de Portugues: desafios e perspectivas curriculares. Disponível em http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/140 (Acessado em 17/11/2012).

BELLONI, M. L. GOMES, N. G. Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br .

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf (Acessado em 17/11/2012).

BRASIL, LEI Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm (Acessado em 17/11/2012).

BRASIL, Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed, Brasília: 2001.

BRITO, F.F.V., SAMPAIO, M.L.P. Gênero digital: A multimodalidade ressignificando o ler e escrever. Disponível em http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3456

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. Revista Crop, v.12, p. 108-144, 2007.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. Delta – Documentação de Estudos em Linguística Teoria e Aplicada, v.25, p.1-38, 2009.

_____. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. Educação em revista, v.26,n.3, 2010, p.283-303.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004.

CHARTIER, R; ROSA, E. Cultura escrita, literatura e historia: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit ; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. Formas e sentido: cultura escrita : entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

COLELLO, S. G. Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua. In: COLELLO, M. G. (org). São Paulo: Summus, 2011.

COSCARELLI, C. V. C. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org), Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 25-40.

DAVYDOV, V. V. La Enseñanza escolar y El desarrollo psíquico. Habana: Editorial Progresso, 1988.

DEMO, P. Repensando a pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999. P.104-130.

DINIZ, N. L. B. Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo, 2008.

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, 4ª ed. 1955.

FERRARI, E. L. Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007)

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização digital: Problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org), Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 59-83.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz a Terra, 2011.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GONTIJO, C. M. A escrita infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org), Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 41-58.

JOLIBERT, J. Formando crianças Leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. Letramento, discurso e trabalho docente. SERRANI, S. (org). Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEITE, S. A. S. Alfabetização e letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (org). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas, MOLINA A. S. et al. 3ª Ed. Campinas, SP: Komedi, 2005.

_____; COLELLO, M. G. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos; ARANTES, V. A. (org), São Paulo: Summus, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl. v.49, n.2, p. 455-479, 2010.

_____. Travels in Hypermodality. Visual Communication, London, v.1, n.3, 2002. p. 299-325.

_____. Multimedia and Discourse Analysis. In J.P. Gee & M. Handford (eds), Routledge Handbook of Discourse Analysis. London: Routledge, 2011 Disponível em: http://www.jaylemke.com/storage/MultimediaDiscourseAnalysis-2011.pdf

LEONTIEV, A. Cuetiones psicológicas de La teoria de La consciência. In: Actividad, consciência, personalidad. Anexo. Habana: Editorial pueblo y educacion, 1983, p. 192-249.

_____. O homem e a cultura. In: O desenvolvimento do psiquismo. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. P.277-302.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1993.

LINS, H.A.M. Apontamentos sobre um curso de formação para educadores: o debate sobre os processos de alfabetização e letramento de surdos e ouvintes. In: LINS, H.A.M. (org.) Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos ligados à formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. (ALLE - Alfabetização, leitura e escrita).

_____. Os blogs, As novas tecnologias e as práticas pedagógicas: questões socioculturais, políticas e de formação docente. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: Curso de Psicologia Geral. Vol. I. Cap. III. 2ª ed. Trad. De Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1991.

_____. Palavra e conceito. In: Curso de Psicologia Geral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol IV, p.17-51.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, L.S.; LURIA A.R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4ªed. São Paulo: Icone, 1988, p. 143-189.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. Habilidades Metalinguísticas e Linguagem escrita nas Pesquisas Brasileiras de 1987 à 2003. In: Boletim de Psicologia, v. LVI, nº 124, 2006, p. 77-92.

_____ (org) Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M A; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista. Setor de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), n. 41, p. 80-93, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/29852.

MELLO, M. A. CAMPOS, D. A. . A Teoria Histórico-Cultural e a Problemática dos Processos de Ensino e de Aprendizagem. Cadernos da Pedagogia Online), v. 7, p. 6/14-18, 2014.

MELLO, R. R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. . Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. 1. ED. São Carlos: EDUFSCar, v. 1.176 p, 2012.

GONZALES, A. G.G.; MELLO, M. A. . Vygotsky e a Teoria Histórico-cultural: Bases Conceituais Marxistas. Cadernos da Pedagogia (Ufscar. Online), v. 7, p. 19/14-33, 2014.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. Ortografia: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PALFREY, J; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PEREDA, P. D. R. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Vol 14, Nº 1, janeiro/junho de 2012: 161-169.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V. C.; RIBEIRO, A. E. (org), Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 13-24.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

_____. Multiletramentos desafios para a educação básica. In: Fórum Permanente Desafios do Magistério – Linguagens e Letramentos/ colóquio "Multiletramentos e abordagem da diversidade cultural no ensino da língua materna", Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em http://prezi.com/oxttfcdljbed/multiletramentos-desafios-para-a-educacao-basica/#share Acesso em: 17/07/2013.

SCHNEUWLY, B; ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, J. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.Araraquara: JM, 2004.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. In: Revista Brasileira de Educação, nº 0, 1995, p. 5-16.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.p. 5-17.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale, Autentica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: Educação e sociedade. v.23, n. 81, dezembro 2002, p 143-162.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestaes. São Paulo: Ática, 2009.

_____.Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1995.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: A construção do pensamento e da linguagem. SP: Martins Fontes, 2000, p.241-394.

WEISZ, T. Os analfabetos funcionais são fruto de uma escola que produz não leitores. In: Revista Nova Escola. Abril/ 2012. p. 35- 37.

ZANATA, E. M. Praticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Doutorado (Educação do Individuo Especial). CECH Centro de Educação e Ciências Humanas. EESP, São Carlos: UFSCar, 2005. 198 p.

Mapa da Alfabetização da Escola EMEF Ruth Garrido Roque

Série	Professora	P.S.	%	S.S.V.S.	%	S.C.V.S.	%	S.A.	%	Alf.	%	Total de alunos
1º Ano A		6	32	4	21	4	21	3	16	2	11	19
1º Ano B		7	39	3	17	6	33	0	0	2	11	18
2º Ano A		2	7	0	0	5	17	3	10	19	66	29
2º Ano B		2	7	0	0	3	11	9	0	14	50	28
3º Ano A		0	0	3	9	2	6	0	0	27	84	
3º Ano B		0	0	1	3	0	0	2	7	27	90	
4º Ano A		0	0	0	0	0	0	0	0	25	100	
4º Ano B		0	0	0	0	0	0	0	0	25	100	
5º Ano A		0	0	0	0	0	0	0	0	32	100	
5º Ano B		0	0	0	0	0	0	0	0	32	100	
TOTAL		17	6	11	4	20	7	17	6	205	76	270

Apêndice 1

Mapa Inicial
28/02/2015

ENSINO FUNDAMENTAL – 1º ao 5º ano

Rotina Semanal: De ___/___/_____ a ___/___/_____ - Profª_____

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Comunicação Oral					
Prática de Leitura					
Prática de Escrita					

Apêndice 2

Apêndice 3

Quadro de expectativas de apren ua Portuguesa previstas para os cinco anos iniciais do ensino fund planejamento anual da unidade escolar – PPP/2015)

	1º ANO	2º ANO	3º A NO	4º ANO	5º ANO
ORALIDADE	* Conhecer e recontar repertório variado de textos literários. * Participar de intercâmbio oral, ouvindo e formulando perguntas. *Ouvir com atenção	* Recontar histórias conhecidas, recuperando características do texto original. * Falar de maneira mais formal * Participar de intercâmbio oral, ouvindo e formulando perguntas mantendo o tema	*Saber ouvir e compreender informações * Participar de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, manifestando opiniões, mantendo o assunto tratado.	* Participar de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, manifestando opiniões, sem sair do assunto tratado, justificar respostas, compreender explicações, acolher opiniões, fazer colocações considerando as anteriores. *Propor temas para discussão	* Participar de intercâmbio oral, ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, manifestando opiniões, sem sair do assunto, justificar respostas, compreender explicações, acolher opiniões, fazer colocações considerando as anteriores, argumentar e contra-argumentar, utilizando corretamente a linguagem formal. * Planejar situações de uso da linguagem oral utilizando procedimentos da escrita para organizar a exposição.

L E I T U R A	* Relacionar texto e imagem, inferindo sobre o conteúdo através do título, imagem.... * Ler textos de memória oral * Ouvir com atenção textos lidos.	* Apreciar textos de diferentes gêneros. * Ler com autonomia textos conhecidos (fluência leitora) e com a ajuda do professor diferentes gêneros * Ampliar competência leitora	* Apreciar textos de diferentes gêneros recuperando recursos específicos do gênero * Ler com autonomia textos de diferentes gêneros (maior fluência leitora) * Ler, com ajuda, textos para estudar (enciclopédias, artigos, revistas, etc.)	* Apreciar e analisar as características de textos de diferentes gêneros. * Ler com autonomia textos de diferentes gêneros, ajustando a leitura ao propósito e ao gênero. * Saber selecionar textos em diferentes fontes para buscar informações. * Localizar informações nos textos, apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens e negritos, e selecionar as que são relevantes.	* Apreciar e analisar as características de textos de diferentes gêneros. * Selecionar textos de acordo com os propósitos da leitura, antecipando a natureza do conteúdo e utilizando o modo de leitura mais adequado. *Utilizar recursos para compreender a leitura (reler, antecipar, inferir). * Localizar, com autonomia, informações nos textos, apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens e negritos, e selecionar as que são relevantes.

ESCRITA	* Conhecer a letra de imprensa maiúscula (para ler e escrever) e a minúscula (para ler). * Escrever pela hipótese Silábico-Alfabética. * Escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para a escrita. *Escrever textos via memória de acordo com sua hipótese de escrita. * Localizar palavras em textos conhecidos.	* Conhecer a letra de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva (para ler). * Escrever alfabeticamente (mesmo que com erros ortográficos) e preocupando-se com a segmentação das palavras. * Respeitar a ortografia no aspecto das regularidades diretas (P-B, T-D, F-V)	***** Escrever alfabeticamente e ortograficamente (inclusive a letra cursiva). * Segmentar o texto em palavras corretamente e em frases * Grafar corretamente as sílabas não-canônicas, dígrafos, ditongos e encontros consonantais. * Reduzir erros por interferência da oralidade no final das palavras. * Representar corretamente as marcas da nasalidade. * Empregar letra maiúscula em nomes próprios. * Pontuar corretamente final de frases e usando inicial maiúscula. * Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	* Grafar corretamente as sílabas não-canônicas, dígrafos, ditongos e encontros consonantais. * Reduzir erros por interferência da oralidade. * Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra. * Representar corretamente as marcas da nasalidade. * Respeitar as regularidades morfológicas. * Respeitar as regularidades contextuais. * Escrever corretamente palavras de uso frequente (irregulares). * Acentuar palavras de uso comum. * Segmentar o texto em parágrafos. * Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula. * Pontuar corretamente passagens de discurso direto.	* Respeitar as regularidades morfológicas. * Respeitar as regularidades contextuais. * Acentuar corretamente as palavras em razão Do nº de sílabas.. * Segmentar o texto em parágrafos. * Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula. * Pontuar corretamente passagens de discurso direto. * Empregar corretamente a vírgula. * Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal. *Usar corretamente os pronomes para escrever textos

				* Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.	
E S C R I T A	* Reescrever ditando textos conhecidos para o professor. *Revisar textos coletivamente apoiando-se em leitura em voz alta feita pelo professor.	*Reescrever textos de próprio punho ou ditando-o, considerando as ideias principais do texto-fonte e características da linguagem escrita (preocupação com os aspectos gráficos) * Escrever textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, etc) individual, em duplas ou ditando para o professor. *Revisar textos coletivamente	*Reescrever textos considerando as ideias principais do texto-fonte e características da linguagem escrita. * Escrever textos de autoria utilizando recursos da linguagem escrita. *Revisar textos com a ajuda do professor ou em parceria com colegas focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua. *Reconhecer e utilizar a linguagem adequada à finalidade e ao interlocutor	* Reescrever e produzir textos utilizando procedimentos de escritor (planejar, reler, revisar, reescrever). * Escrever textos de autoria utilizando recursos da linguagem escrita. *Reler seu texto para fazer revisões assumindo o ponto de vista do leitor. * Revisar seus próprios textos com a ajuda do professor prestando atenção nos aspectos de coerência, coesão e ortografia.	* Reescrever e produzir textos utilizando procedimentos de escritor (planejar o que vai escrever, fazer rascunhos, reler, revisar, assumir o ponto de vista do leitor). * Revisar textos, próprios e dos outros, em parceria com os colegas, com intenção de evitar repetições, ambiguidades, erros ortográficos, gramaticais e demais padrões da escrita. * co e dos padrões de escrita estudados. *Utilizar corretamente elementos de coesão para garantir a unidade do texto. * Produzir resumos.

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA		Padrões de Escrita												Gênero_____				
	Nome do Aluno	Sílabas Não Canônicas	Marcas de Oralidade	Regulares contextuais: c/ç, c/qu, r/rr,s/ss, g/gu, m/n	Irregulares: C/Ç/S/SS/X, S/Z, X/CH, G/J	Trocas surdas ou sonoras: P/B, T/D, F/V,	Nasalização: Ã/AN	Concordância nominal e verbal	Utilização de maiúsc. e ponto (final, interrog., exclamação)	Utilização da vírgula	Segmentação do texto em parágrafos	O texto está de acordo com as convenções (margens, títulos e cabeçalhos)	características do gênero	tema	coerência - texto com progressão temática	coesão (elementos coesivo para dar unidade ao texto	marcadores temporais
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		
32																		
33																		
34																		
35																		
	TOTALIZAÇÃO																	

Apêndice 4