UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MOODLE

Salvador
2014

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MOODLE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Educação e Contemporaneidade PEC/UNEB, na linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Tecnologias, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior.

Salvador
2014

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Elisiene Oliveira
CRB-5/ 1468

S237a Santos, Jocenildes Zacarias.
Aprendizagem da lectoescrita das crianças no primeiro ano do ensino fundamental no Moodle. / Jocenildes Zacarias Santos. - 2014.
211f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós - Graduação Educação e Contemporaneidade, 2014.
Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior.

1. Educação 2. Tecnologias 3. Lectoescrita 4. Aprendizagem
I. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. II. Lima Junior, Arnaud Soares de. III. Título.

CDU: 37: 004.738.5

FOLHA DE APROVAÇÃO

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA NO AVA – MOODLE PELAS CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de dezembro de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.

Profa. Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Ana Glória da Silva Marinho
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, Uneb, Brasil

Prof. Dr. André Ricardo Magalhães
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação Matemática
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

"Sonho que se sonha só

é só um sonho que se sonha só

Sonho que se sonha junto é realidade"

Raul Seixas

Muitos caminhos foram trilhados nesta trajetória da vida. Cada construção criada representa o apoio, a esperança e a confiança em mim depositada por cada partícipe deste processo.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhas pelo carinho, força e dedicação.

A Maria Izabel e Plínio José, especialmente, por terem paciência e compreensão frente aos momentos de minha ausência enquanto mãe.

A André, pela cooperação e paciência nos momentos de construção.

Às colegas do NTE: Vera, Valéria, Núbia e Denise pela colaboração neste processo.

Ao Professor e Amigo Arnaud Soares pela ajuda, paciência e compreensão durante todo o processo.

À Professora Lícia Beltrão, pela colaboração e disponibilidade para, juntas, construirmos esta caminhada.

Às Professoras Adelaide Dias e Liana Sodré, pela confiança e disponibilidade em fazer parte dessa história.

Ao Professor André Magalhães pela parceria nesse processo.

Às colegas Vânia Rita e Ana Glória pelos diálogos proporcionados durante o Doutorado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa TECINTED, pelas colaborações que direta ou indiretamente influenciaram nesta produção textual.

À professora Nalva, por ter disponibilizado a sua sala de aula para que as experiências pudessem acontecer.

Aos alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Maria Conceição Imbassay, por se disponibilizarem em realizar as atividades propostas.

Enfim, agradeço a Deus por ter iluminado toda minha caminhada.

O aprendizado da leitura e escrita ou das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizante (bem como o aprendizado das idéias de um programa de ação) enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. Eis um princípio essencial à educação: a alfabetização e a conscientização jamais se separam.

Paulo Freire, 1980.

RESUMO

O século XXI assinala mudanças em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas culturais e geográficos do mundo, produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de aprendizagem, de políticas pedagógicas e de ensino. As Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC estão possibilitando romper com uma lógica linear de aprendizagem da lecto-escrita, apresentando espaços para interlocuções entre as crianças, os textos e as redes colaborativas e sociais. O processo dialógico de interação, entre a criança e esses espaços, se constitui articulando significados, dialogando, emergindo de uma perspectiva contextual na tentativa de responder às demandas do individual, dentro de um determinado contexto de produção de conhecimentos e, conseqüentemente, de aprendizagem. O contato da criança com a rede Internet por meio de *chats*, redes sociais, jogos online e *games*, possibilita o reconhecimento acerca de novas estruturas informacionais que podem contribuir de forma significativa na construção da sua aprendizagem. Nesse contexto, a tese tem por objetivo de estudo compreender, teoricamente as possibilidades de as criança no Primeiro Ano do Ensino Fundamental aprenderem a lectoescrita no contexto AVA- Moodle. Por conseguinte, nesta produção textual, essa aprendizagem é vista como um processo de construção e reconstrução da linguagem, que envolve o desejo, a socialização dos conhecimentos e as experiências apresentadas pelas mesmas, enquanto sujeitos históricos. Assim, parte-se da utilização da epistemologia da pesquisa qualitativa que compreende as experiências humanas elaboradas no cotidiano da ação-pensamento-ação, compreendendo que o objeto da pesquisa faz o seu desvelamento nas relações que estabelece entre as experiências existentes e o conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias; lectoescrita; aprendizagem

ABSTRACT

The XXI century says changes toward a set of social conditions that are reconstituting the cultural and geographic maps of the world , producing at the same time , new forms of learning, teaching and educational policies . The Information and Communication Technologies - ICTs are enabling break with a linear logic learning of reading and writing , with spaces for dialogues among children , texts and social and collaborative networks . The dialogical process of interaction between the child and those spaces , constitutes articulating meanings , dialogue , emerging from a contextual perspective in an attempt to respond to the demands of the individual , within a given context of knowledge production and, consequently , learning . The contact of the child with the Internet network through chat , social networking , online games and games , enables the recognition about new informational structures that can contribute significantly in the construction of their learning . In this context , the thesis aims to study to understand theoretically the possibilities of the child in the first year of elementary school learn to lectoescrita the context - Moodle VLE . Therefore , this text production , such learning is seen as a process of construction and reconstruction of language, which involves desire , the socialization of knowledge and experiences presented by them, as historical subjects . Thus , we start from the use of the epistemology of qualitative research comprising human elaborate experiments in everyday action -thought- action , realizing that the object of the search does its unveiling in establishing relationships between existing knowledge and experiences .
Keywords: Technologies; lectowritten; learning

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- AVA Moodle pág.127
Figura 02- AVA Moodle pág.129
Figura 03- AVA Moodle pág.129
Figura 04- AVA Moodle pág.130
Figura 05 - Cantinho da Leitura pág.142
Figura 06 - Caderno dos Alunos pág.147
Figura 07- Caderno dos Alunos pág.148
Figura 08- Escrita das Crianças no AVA pág.151
Figura 09 - Escrita das Crianças no AVA pág.154
Figura 10- Atividade de Socialização pág.155
Figura 11- Atividade de Socialização pág.155
Figura 12- Reconto da História pág.157
Figura 13- Reconto da História pág.157
Figura 14- Equipe de Planejamento do AVA pág.177
Figura 15- Site da Internet pág.178
Figura 16- Site da Internet pág.179
Figura 17- Site da Internet pág.179
Figura 18- Site da Internet pág.180
Figura 19 – Interface da Sala pág.181
Figura 20 – Interface da Sala pág.181
Figura 21 – Interface da Sala pág.182
Figura 22- Interface da Sala pág.182
Figura 23-Interface da Sala pág.183
Figura 24- Interface da Sala pág.184

Figura 25-Interface da Sala pág.184
Figura 26- Interface da Sala. pág.185

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA: ITINERÂNCIAS, DESCOBERTAS E DESEJOS 11
1.1 INTRODUÇÃO 11
1.2 PROBLEMA..... 20
1.3 OBJETIVOS 20
1.3.1 Objetivo geral 20
1.3.2 Objetivos específicos..... 20
1.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21
1.4.1 A leitura e a escrita como objeto cultural: uma abordagem sócio interacionista..... 21
1.4.2 O AVA-Moodle e a construção da lectoescrita: outras possibilidades de aprendizagem? 34
1.4.3 A leitura e a escrita no AVA-Moodle: traçando desafios para a inter-relação sujeito/objeto..... 37
1.4.4 A tecnologia e o conhecimento: uma possível articulação? 42
1.4.5 A Tecnologia como produto do social 46
CAPÍTULO 2 - A LEITURA E A ESCRITA COMO OBJETO CULTURAL: UMA ABORDAGEM SÓCIO- INTERACIONISTA..... 50
2.1. A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS..... 50

2.2 A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA E SUA TRANSFORMAÇÃO: DE INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PARA FLUXOS DE INTER-RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS E O MEIO..... 57
2.3. PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA: DESCOBRINDO OUTROS MUNDOS..... 68
2.3.1 A escrita produzida na virtualidade: e a escola nesse contexto? 78
2.4. A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORI ESCRITORES: UMA ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DA ESCRITA DO PRÓPRIO NOME..... 83
CAPÍTULO 3- A CRIANÇA NA INFÂNCIA: REALIDADE, ESCOLARIDADE E CULTURA 90
3.1 A CRIANÇA E UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA..... 90
3.1.1 A criança e a sua formação escolar 97
3.2 A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE E SUA INTERAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS..... 104
3.3 CRIANÇAS, SOCIEDADE TECNOLÓGICA E A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE 111
CAPÍTULO 4- O AVA MOODLE E A CONSTRUÇÃO DA LECTOESCRITA: UMA POSSIBLIDADE DE APRENDIZAGEM?..... 115
4.1 AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM VIRTUAL E A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA..... 115
4.2 O AVA MOODLE COMO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM APRESENTANDO A LINGUAGEM INTERATIVA NA REDE 120
4.3 O AVA MOODLE PARA AS CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DA CONCEIÇÃO SANTIAGO IMBASSAY.....126
CAPÍTULO 5- IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA NO AVA MOODLE..... 132
5.1 METODOLOGIA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA À PESQUISA SOBRE O OBJETO..... 132
CAPÍTULO 6- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E COMPLEMENTAÇÕES A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO AVA-MOODLE 141
6.1 CONHECENDO AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA: IMPRESSÕES DESSA REALIDADE..... 141

6.2. DA ESCOLHA PELAS ATIVIDADES À UTILIZAÇÃO DO AVA- MOODLE NA APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA..... 151
CAPÍTULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 159
7.1 INTERMEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA NO AVA- MOODLE..... 159
REFERÊNCIAS..... 167
APÊNDICES..... 173

CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM DA LECTO ESCRITA: ITINERÂNCIAS, DESCOBERTAS E DESEJOS.

> Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.
> Pierre Lévy

1.1 INTRODUÇÃO

As interlocuções teóricas aqui apresentadas nascem de um contexto acadêmico iniciado em 1991, quando ingressei na Faculdade de Educação da Bahia- FEBA no curso de Pedagogia. Durante o período de 1991 a 1994, tempo em que estudei na referida Faculdade, foi possível aprofundar os conhecimentos acerca da prática pedagógica iniciada no Ensino Médio na Formação do Magistério. Os diálogos com os educadores responsáveis pela minha formação profissional foram fundamentais para compreender sobre o processo de ensino e de aprendizagem e as lacunas existentes entre a Formação Docente e a prática pedagógica.

Nesse contexto, escolhi como objeto de investigação compreender duas questões que norteavam o ser e o fazer pedagógico: a primeira diz respeito à construção da identidade docente; e a segunda questão tomava por base o processo de aprendizagem. Neste ínterim, atuava como professora alfabetizadora na Rede Estadual de Educação, mais precisamente, com crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Importa salientar que a escola em que exercia a profissão de professora não se diferenciava das escolas que hoje se apresentam na Rede Pública de Ensino, visto que os problemas com relação à evasão, à repetência, ao baixo índice de aprendizagem, dentre

outros, bem como, às tentativas de solucionar estes problemas, eram fatores que influenciavam fortemente as práticas existentes.

Ao concluir a Faculdade de Educação da Bahia (FEBA), ingressei imediatamente na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Supervisão Escolar, época em que o Supervisor assumia o papel do Coordenador Pedagógico atual. Este processo possibilitou um maior crescimento pessoal porque o aprofundamento teórico e as relações entre teoria e prática tornaram-se mais visíveis. Contudo, as lacunas existentes, tais como prática dissociada da teoria, pouco conhecimento acerca do processo de alfabetização e do letramento, problemas de evasão e de repetência, ainda inquietavam as minhas reflexões e o meu fazer pedagógico.

Tendo em vista a importância e a necessidade de uma formação permanente, ingressei em outro curso de Especialização, em Informática Educativa, pela Universidade Católica de Salvador, com objetivo de fazer parte do grupo de professores do Núcleo de Tecnologias do Estado (NTE). Os conhecimentos construídos, durante essa Especialização, permitiram-me refletir acerca da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educacional, dando início às primeiras investigações sobre a relação existente entre o processo de aprendizagem das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental e as TIC.

Essa última reflexão, que se constituiu uma unidade problemática investigativa, conduziu-me à compreensão sobre as TIC e a sua utilização na sala de aula, porém, o desconhecimento de como utilizá-las, enquanto possibilidade de novas aprendizagens, ainda era evidente entre parte considerável do professorado da referida Rede Pública. Esta constatação, no ano de 2004, tornou-se meu objeto de estudo para o ingresso no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

Para a construção da dissertação dialoguei com autores como Ferreiro (2007), Lima Jr (2003), Alves (2003),Vygotsky (1998) e Lévy (1997), na tentativa de compreender as possibilidades da utilização da Internet no aprendizado da leitura e da escrita das crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Frente aos problemas recorrentes (evasão, repetência, despreparo docente, entre outros) que perpassavam o processo de ensino e de aprendizagem, como professora da disciplina Pesquisa e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus XIII, município de Itaberaba, percebia, nos momentos de observação do estágio, a necessidade de dar continuidade ao meu objeto de estudo, sobre a leitura e a escrita, na perspectiva de compreender quais as possibilidades de a criança, neste contexto escolar

supracitado, desenvolver a lectoescrita no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)[1], Moodle.

Assim, esta inquietação investigativa ressurge por perceber, no acompanhamento das alunas na disciplina Estágio Supervisionado, que as escolas da Rede Municipal de Ensino, em Itaberaba, possuem laboratórios de informática e utilizam-no no processo de aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de acesso e interação na Interne Internet, mesmo sem elas ainda terem a lectoescrita constituída. Como tal acesso e interação se deram? Quais os seus significados, do ponto de vista das reflexões em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, ou mesmo da alfabetização? Esta constatação, portanto, instigou-me ao desenvolvimento de um novo processo investigativo.

A partir dos olhares reflexivos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças em sala de aula presencial e ancorando-me nos estudos da Teoria Sócio-interacionista, os quais abordam que o pensamento e a linguagem se desenvolvem paralelamente (VYGOTSKY, 1998), retomei as investigações acerca do estudo sobre a aprendizagem da lectoescrita[2], tomando como suporte o Moodle e a ação específica da criança neste processo/suporte.

Convém ressaltar que essa ressignificação dos conhecimentos dá continuidade à tentativa de preencher a lacuna que permaneceu aberta na dissertação, que se referia à busca de compreensão de como as crianças nos Anos Iniciais de escolaridade poderiam aprender a ler e a escrever por meio da Internet. No entanto, ao finalizar a dissertação, ficou evidente e demonstrado que a aprendizagem da leitura e da escrita só poderia acontecer na Internet, caso houvesse um processo "mediador" que lhe possibilitasse pensar e construir estratégias para a sua aprendizagem.

Nos estudos sistemáticos do Grupo de Pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação (TECINTED), sob a coordenação do Prof. Dr. Arnaud Soares, orientador desta pesquisa, revisamos o pensamento de Vygotsky sobre mediação, compreendendo-a não como simplesmente um meio ou uma estrutura-meio entre o sujeito e o objeto no processo de

[1] Ressalta-se que doravante a sigla AVA será utilizada como abreviação das palavras Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como, a partir deste extrato, passarei a usar diretamente o Moodle como o tipo de AVA em foco.

[2] Convém salientar que o termo "lectoescrita" refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita sob a ótica de Ferreiro e Teberosky (2007), para as quais a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita está mediada por práticas sociais e culturais. A lectoescrita seria, pois, a relação fundamental entre a leitura e a escrita mediada por instrumentos sociais e culturais, com os quais a criança encontra-se em contato. Porém, na perspectiva de Lima Jr (2012), na sua condição de sujeito [da aprendizagem, da leitura e da escrita], isto se dá de modo ativo, em processo de desenvolvimento de sua autonomia; logo, destaque-se, de modo não- passivo e nem mecânico; o que me interessa especialmente, já que em contexto de Internet e de Moodle pretendo desenvolver a compreensão de sua "interação" e "acesso", sabendo que dinamizam um instrumento e um processo social e cultural no seu nível particular, tornando-o mais dinâmico, uma vez que, em geral, enquanto processo de informação e comunicação, já são dinâmicos por si mesmos – eis o escopo da tese.

aprendizagem e de aquisição da linguagem e do pensamento, mas como um processo ativo, através do qual a criança ascende por si mesma, por um saber expressivo à condição de sujeito da fala e do pensamento, à condição de sujeito da linguagem; na base, à condição de sujeito, de ser ativo e de autonomia.

Logo, parafraseando Lima Jr (2012), a criança é mediadora de si mesma e, do mesmo modo, todo sujeito, num processo qualquer, é mediador de si mesmo, dentro de suas condições específicas e inerentes a sua condição simbólica e ao seu saber ontológico e expressivo. Visto dessa forma, isso causa possibilidades de transformações qualitativas no processo pedagógico, mormente, para efeito desta pesquisa, nos processos de aquisição da lectoescrita em contexto das TIC e, especialmente, no Moodle. É esta condição da criança, no Moodle, que interessa à tese aqui desenvolvida.

Assim, por considerar o conhecimento inacabado, a mediação como ação de autonomia do sujeito, e a relação de constante investigação que estabeleci com a minha práxis pedagógica, é que, nesta pesquisa, objetivei aprofundar ainda mais as questões acerca da aprendizagem da lectoescrita das crianças no âmbito do Moodle, como exemplo do que pode acontecer em contexto de AVA.

Sendo assim, enuncio de modo mais direto o foco/objeto desta pesquisa: a aprendizagem da lectoescrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, no Moodle, enquanto processo instrumental e de troca ou construção simbólica que pode agregar informações, conhecimentos e atividades coletivas em constante processo de reconstrução de aprendizagens, em especial da aquisição e desenvolvimento da lectoescrita.

Nesse mesmo contexto, trazendo derivações estritamente pedagógicas, relativas ao nível de escolarização enfocado, questiono: o que a escola propõe como possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita? Os novos suportes hipertextuais, como os AVA, a exemplo do Moodle, são utilizados a fim de contribuir na formação de leitores e escritores críticos e reflexivos? A interação das crianças com AVA-Moodle possibilita a aprendizagem da leitura e da escrita para além dos muros da escola, contribuindo para a produção de sentido, pela condição de sujeito da linguagem da criança? (VYGOTSKY, 1998).

Nesse aspecto derivado, ou seja, com essa preocupação pedagógica, apoiando-me nos estudos de Kramer (2001), sobre o hiato existente entre as práticas de leitura e da escrita nas escolas, em Freire (1989) sobre a leitura da palavra que parte da leitura de mundo, em Bakhtin (2010) acerca da linguagem como um exercício social da fala, reconheço que o processo de aprendizagem da lectoescrita é uma ação complexa que envolve, sobretudo, o

desejo, o saber expressivo e as experiências da criança, que se desenvolvem desde o seu nascimento.

Ao mesmo tempo, é preciso notar que o ato de ler e de escrever não é um processo passivo por parte da criança, pois, a leitura e a escrita são elementos apreendidos por meio de uma dinâmica histórica e cultural, sobretudo, no ato da sua aprendizagem interrelaciona-se com as experiências, os saberes e os atos expressivos da própria criança, ao modo de um processo particular ou singular de criação e recriação; portanto conta como uma ação singular do sujeito-aprendiz de base subjetiva. Segundo Habermas (*apud* LIMA JR, 2012), tratar-se-ia da ação comunicativa do sujeito no aspecto da razão estético-expressiva, toda emocional e subjetiva, aqui tomada no âmbito da realidade infantil.

Esse é um aspecto da problemática ainda pouco aprofundada, tanto do ponto de vista das reflexões cognitivistas (ver autores revisitados aqui), quanto das reflexões do Campo da Linguagem (ver também os autores da área aqui revisitados), de forma que esta tese pretende também aproximar essa problematização, com vistas ao seu aprofundamento junto aos estudiosos das referidas áreas e suas possíveis relações. Ou seja, como destacado por Lima Jr (2012), trata-se de evidenciar e compreender o dinamismo da subjetividade nos processos educacionais, neste caso, no processo de aquisição da lectoescrita por parte de crianças do Ano Inicial do Ensino Fundamental, em contexto de ambiência virtual das trocas comunicativas e informacional, que eu estou considerando potenciais virtuais de aprendizagem.

Se considerarmos, como primeiro ponto, o Ambiente Virtual de Aprendizagem como um espaço aberto, de construção coletiva, em que os sujeitos transitam nas informações, experienciam saberes e socializam conhecimentos (GILDREN, 2004), a aprendizagem da leitura e da escrita, nesse ambiente, não só rompe com as práticas que homogeneízam a criação e a interpretação do texto, mas, sobretudo, propicia a ação singular e criativa do sujeito da interação, porque, pretensamente, há uma intenção que visa dar liberdade ao sujeito da interação para o desenvolvimento de atividades livres, dirigidas por seus próprios interesses e desejos, tornando o processo mais prazeroso e realista, isto é, voltado diretamente para a realidade pessoal e do grupo no qual se está inserido.

E como segundo ponto, é esse potencial relacional, e também de socialidade[3] (MAFFESOLI, 2004), que pode permitir um desenvolvimento cognitivo da leitura e da escrita

[3] Maffesoli trata o *socius*, ou seja, a realidade social, não como mera dinâmica de relações sociais de poder, baseada na organização social do trabalho e, em consequência, vinculada ao modo de produção material, mas, trata-se de laços sociais no sentido da busca de vínculos afetivos e emocionais, os quais estão marcando profundamente as experiências contemporâneas de comunicação e de informação.

diferente do processo convencional e convencional do contexto escolar, que está estritamente baseado na cultura de uma didática livresca convencional. Entretanto, uma vez compreendidos tais potenciais e possibilidades práticas e instrumentais, tornam-se, estes, princípios a serem vividos independentemente do suporte material sobre o qual se organizam os processos da leitura e da escrita.

Assim, aqui, simultaneamente, busca-se compreender as diferentes possibilidades do AVA-Moodle e vivenciá-las enquanto uma prática pedagógica a ser transposta para qualquer contexto vivencial.

A criança, quando inicia o seu processo de alfabetização, traz consigo um lugar instituído historicamente na sociedade e sua singularidade, já que traz sua história de vida, seus valores, sua forma de ser, de agir e de pensar, colocando ou exercendo sua subjetividade na atualização dessa condição geral histórico-social, como condição *sine qua nom* de sua autonomia (SANTANA *apud* LIMA JR, 2012) e de seu papel ativo no desenvolvimento da lectoescrita. Ao ingressar no espaço escolar, as suas experiências, segundo Ferreiro (1993), passam para um segundo plano. Surgem, nesse espaço, às regras impostas, as limitações das áreas do conhecimento, as comprovações científicas enquanto verdades absolutas e imutáveis. Isto acaba por interferir na aprendizagem, causando um distanciamento entre a sua subjetividade e os conhecimentos apresentados.

Em concordância com Ferreiro (1993), tem-se visto, nas práticas escolares de leitura e de escrita, em alguns momentos, o trabalho com a leitura e a escrita como práticas dissociadas da realidade. A sua redução à simples contagem de fatos e identificação de personagens da história, faz com que a reescrita da leitura, se torne fragmentada. Reconhece-se, então, subjacente a essa prática pedagógica, a homogeneização das formas de aprendizagem que ainda se constitui enraizada em bases de uma educação historicamente de cunho positivista.

Importa, então, analisar, enquanto possibilidade de aprendizagem da lectoescrita pela criança de forma livre, pressuposta no AVA, o desenvolvimento de habilidades que conduzam à interpretação e reinterpretação de textos, à escrita e reescrita de leituras, a diálogos entre crianças e diálogos entre criança/ autores e criança/professor. Isto tudo (essa pragmática), levando-se em consideração o papel da ação subjetiva do sujeito-criança, pois parto da compreensão das TIC, além de que, o AVA se apresenta como um suporte que é dinamizado a partir das ações dos sujeitos (LIMA JR, 2003;2005;2009), segundo sua razão de ser particular, sendo esse o fator mais importante para a apropriação dos aspectos históricos, sociais e

culturais. Assim, em consequência, compreendo que as crianças têm um potencial subjetivo para atuarem de modo singular sobre qualquer suporte material da escrita e da leitura, tanto no que se refere ao texto convencional e sua pragmática, quanto ao texto digital e seu contexto virtual, no sentido estrito dos AVA, embora, nesta pesquisa, eu esteja partindo da compreensão e vivência dos potenciais do AVA-Moodle para a transposição dos seus princípios pragmáticos para todo e qualquer processo relacionado com a aquisição da lectoescrita.

Desse modo, a aprendizagem da lectoescrita no AVA Moodle poderia partir dos benefícios da aprendizagem da lectoescrita atual e constituir-se em espaços de possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e do desenvolvimento cognitivo, nos quais nos formamos no que somos, possibilitando movimento e criação do pensamento. Nesse contexto, as crianças e os professores poderiam organizar, conjuntamente, um espaço em que o coletivo interagisse ressignificando os saberes. Esse processo retrataria as vozes de diferentes autores/leitores remetendo ao caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2010).

Sendo assim, ao buscar investigar sobre as potencialidades do AVA-Moodle para a aprendizagem da lectoescrita, por compreender que a linguagem não é pensada como um simples "meio de comunicação"; não a compreendo apenas como meio de construir os significados que comunicamos, mas como uma estrutura dinâmica ou como um dinamismo que exige o desenvolvimento de uma ação autônoma dos sujeitos aí posicionados ontologicamente, ou seja, cuja condição humana depende inexoravelmente do saber ser e estar na condição simbólica e linguística.

A comunicação, por sua vez, exige ser e estar "com", na constituição do mundo, o que se constitui também como possibilidade para uma educação humana, e para a humanização da educação escolar (FREIRE, 2011), o que retomo aqui como horizonte pedagógico e educacional para o processo de aquisição da lectoescrita tanto em contextos comunicativos como os AVA, especialmente o Moodle, quanto nos diferentes contextos culturais e escolares. Nessa base, temos que é a condição linguística da criança que lhe permite dinamizar de modo singular o AVA-Moodle, bem como qualquer suporte de comunicação e de exercício de leitura e de escrita. A ênfase, pois, está nesta condição de ser de linguagem, que permite uma infinita variação dos modos e formas de criação e apropriação cultural, social e histórica da leitura e da escrita, bem como das modalidades textuais.

A linguagem permite que pensemos e coloquemos em prática, simultaneamente, os nossos pensamentos, ou seja, falemos e signifiquemos de forma correlata. (VYGOTSKY,

1998) expõe essa questão claramente, quando diz que se o intelecto e as mãos prevalecem por si sós, os instrumentos e seus produtos são fluxos da linguagem e do pensamento, que caminham juntos e fundem-se de forma que um influencia o outro. Ou seja, sua ênfase não está na instrumentalidade, mas no saber inerente ao ser simbólico e linguístico que confere possibilidade de sentido e significação aos instrumentos, neste caso, da leitura e da escrita.

É nesse contexto que se justifica a minha opção pela teoria sócio-interacionista, compreendendo que a criança pode aprender a ler e a escrever em constante relação que estabelece com o significado que a leitura e a escrita representam na sua vida social e pessoal.

Para tal, tonar-se-ia fundamental que o ambiente virtual de aprendizagem possibilitasse desenvolver: autonomia, interatividade, autoria, coautoria e cooperação, por meio do desejo, do prazer e da ludicidade, sem perder de vista que a criança tem a sua infância permeada por uma construção histórica, cultural e emocional. Neste último caso, segundo Lima Jr (2012), o sentido do texto evolui segundo a cadeia de significante para o sujeito. Neste sentido, Derrida (2001) compreende que o signo é, em si mesmo, vazio, pois o sentido está no sujeito (no ser). É nessa perspectiva que tratamos a criança como sujeito da leitura e da escrita[4].

Assim, a presente pesquisa retoma a teoria de Vygotsky (2005) e compreende, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1995), que a aprendizagem da lectoescrita já não pode ser concebida como uma etapa passiva de assimilação de conteúdos, mas um processo de aprendizagem que implica na reconstrução de um saber anteriormente construído. Esse processo de aprendizagem da lectoescrita que segundo Ferreiro e Teberosky (1995) se constitui de forma anterior ao ingresso da criança na escola, inter-relacionando à teoria de Vygotsky (2005), não precisa acontecer por etapas pré-definidas, ou seja, primeiro as sílabas, depois as palavras e assim sucessivamente. Caberia, à escola a função de dar continuidade a esta aprendizagem construída histórica e culturalmente pelas crianças.

Partindo desse contexto, a pesquisa toma como objeto de estudo o processo de aprendizagem da lectoescrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, no AVA Moodle, na tentativa de compreender as possibilidades de um processo interativo mais rico e mais efetivo, entre: aluno-aluno, aluno-professor e aluno-hipertextos.

A tese se apresenta em seis capítulos. O primeiro capítulo refere-se às minhas itinerâncias na construção do objeto de pesquisa. Trata, pois, dos caminhos percorridos para a compreensão da aprendizagem da lectoescrita no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, em

[4] Sessão de orientação, aos 18/11/13.

contexto de AVA-Moodle.

O segundo capítulo aborda o processo de aprendizagem da lectoescrita das crianças sob a base epistemológica da teoria sócio-interacionista, objetivando compreender que esse processo acontece pela produção de sentido, pela condição histórica, política, cultural e social, tomando por base as interlocuções teóricas de: Vygotsky (1998, 2005, 2008, 2010), Bakhtin (2010), Kramer (2000), Maturana e Varela (2001); bem como, pela condição simbólica do sujeito da linguagem, levando em consideração, de modo ainda inicial neste trabalho, a subjetividade da criança (LIMA JR, 2012; SANTANA, 2012).

O terceiro capítulo reflete acerca da criança na Modernidade, vista como miniaturas de adultos e, passivas ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita; reflete também acerca da criança na Contemporaneidade, que mexe com os recursos tecnológicos, interagindo com os jogos online, sendo ativa no seu processo de aquisição da lectoescrita. Essas referenciações tomam por base autores como Ariès (1981), Krammer (2007), Frabonni (1998), dentre outros.

O quarto capítulo apresenta uma análise sobre os ambientes virtuais de aprendizagem como espaços que agregam conhecimentos, trocas, sociabilidades e interatividades, bem como sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para tal, remete-se aos seguintes teóricos: Lévy (1994, 1997, 1998), Habermas (2009), Lima Jr (2003), dentre outros.

O quinto capítulo, que se refere à metodologia, discorre sobre os percursos da pesquisa, apresentando uma articulação teórica e prática sobre o objeto investigado por meio de um diálogo entre Chizzotti (2010), Feyerabend (2007) e Galleffi (2009).

O sexto capítulo apresenta as discussões sobre o que foi produzido a partir do diálogo com a literatura especializada, nos Campos da Linguagem, da Pedagogia, da Cognição e da Tecnologia de Comunicação e Informação. Esse avanço teórico também foi enriquecido por relatos de experiências profissionais durante a minha formação inicial e continuada como Pedagoga, Alfabetizadora e como atuante, de modo significativo, com o uso das TIC. Isto porque, embora a pesquisa tenha um caráter teórico, fiz inserções do memorial dessas experiências em caráter complementar, mas não experimental no sentido estrito, o que demandaria um tempo maior para desenvolver um processo sistemático, em que pudesse acompanhar e avaliar os diferentes estados cognitivos de leitura e escrita de uma determinada amostra de estudantes.

Assim, o texto que se apresenta, posteriormente, tece caminhos para a reconstrução da compreensão sobre a aprendizagem da lectoescrita das crianças, tendo como fundamento

um diferente contexto para seu desenvolvimento, que é um ambiente que agrega diferentes estruturas simbólicas (textos, som, imagem, ícones, combinações hiper-relacionais), e que pode vir a possibilitar uma aprendizagem mais interativa e consonante com a cultura atual, que é marcada, entre outras coisas, pelo uso maciço de AVA.

1. 2 PROBLEMA

Os conhecimentos produzidos nas comunidades da *web* pressupõem a existência de um espaço comunicacional responsável pelo rompimento entre fronteiras e distâncias temporais e educacionais.

Novas práticas de leitura e de escrita estão sendo instituídas nesses espaços, instaurando novas comunidades de aprendizagem e socialização de conhecimentos. As crianças estão inseridas nesse processo e interagem nos ambientes virtuais tentando desvelar a sua interface, seus desafios, suas informações.

Na tentativa de transpor os desafios apresentados, as crianças criam caminhos para se conectar e socializar suas informações.

Sendo assim, reconhecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita, nos espaços formais de sala de aula, implica em construção e reconstrução de conhecimento, como também, em alguns momentos, em reprodução e memorização destes, é que me proponho a investigar: como o AVA- Moodle pode contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental? E quais as possibilidades dessas crianças, neste ambiente específico, desenvolverem a leitura e a escrita como elementos de sua formação sócio-cultural, a partir, também, de sua condição subjetiva?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Compreender, teoricamente, as possibilidades de aprendizagem da lectoescrita de crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I, no AVA Moodle, bem como as possíveis mudanças pedagógicas oriundas de seu uso.

1.3.2 Objetivos específicos

- Aprofundar a compreensão sobre os processos de aprendizagem da lectoescrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, relacionando o enfoque da teoria sócio-interacionista com as bases críticas das TIC, do AVA e, aproximativamente, com as contribuições epistemológicas em torno da subjetividade, da abordagem proposicional e hipertextual.
- Compreender e explicitar a relação entre as características do Moodle e a lectoescrita apresentada sobre essas bases supramencionadas;
- Compreender as potencialidades do Moodle para a aprendizagem da lectoescrita de crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

1.4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.4.1 A leitura e a escrita como objeto cultural: uma abordagem sócio interacionista

Por compreender que o processo de aprendizagem, independente de qual seja o objeto a ser conhecido, se dá de forma processual, por meio das interações existentes entre o objeto/sujeito, o sujeito/sujeito, o sujeito/sociedade e o objeto/sociedade, inicio as primeiras interlocuções teóricas refletindo sobre o objeto de estudo que é a lectoescrita.

No primeiro momento dessa reflexão, analiso a aprendizagem da leitura e da escrita como objetos culturais que possibilitam mudanças na criança na forma de ser e inter-relacionar-se com o mundo e que está intimamente ligado a sua subjetividade. Logo, não se esgota em si mesma, porque a criança no processo de construção da lectoescrita está em constantes transformações internas, que acabam por influenciar no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Em um segundo momento, explano sobre a condição da linguagem que corresponde à condição primária para o desenvolvimento da aprendizagem formal na abordagem sócio-interacionista, na qual se situa a lectoescrita.

Enfim, a aprendizagem da leitura e da escrita como objeto cultural parte do reconhecimento de que a criança por meio da linguagem elabora o conhecimento, e pela palavra que produz em um contexto histórico e cultural determinado reflete criticamente e se constitui cidadão.

Para iniciar o diálogo, convém compreender que a linguagem é o exercício da fala em sociedade (BAKHTIN, 2010), nessa premissa, compreende-se que há uma relação entre a linguagem e a sociedade, que influencia na constituição do sujeito e na sua interpretação da realidade. Mantendo-se em Bakhtin (2010), a linguagem é social porque ela expressa o sentido e o significado da realidade. E como tal, o sujeito quando exprime essa realidade transforma, e, é transformado pela mesma. Contudo, a fala possui uma natureza social e está intimamente ligada às condições da comunicação, ou seja, a fala não é um objeto abstrato, ideal, como um sistema homogêneo. Por estar ligada à comunicação, ela se estrutura na sociedade, pela inter-relação com os pares, pelas trocas, pelos sentidos e significados que são atribuídos ao contexto. Porém, nas práticas da leitura e da escrita vivenciadas em sala de aula, a linguagem não assume esse caráter, ela é estudada, meramente, como aquisição de regras gramaticais e ortográficas, negando a sua função social na constituição do sujeito histórico e subjetivo, que nesse caso, especificamente, refere-se à criança.

Sendo a fala o motor das transformações linguísticas, a comunicação verbal implica em conflitos e relações de poder. Isso significa que a fala possui uma mutabilidade e por ter essa condição, estrutura-se tomando por base a movimentação e a transformação do mundo. Tal questão reconhece que o enunciado[5], segundo Bakhtin (2010), não se resume a um signo, porque para a sua existência necessita de enunciador - um autor que produz a escrita e a fala; e de um receptor - um leitor que interpreta e reinterpreta a fala e a escrita.

Nesse processo de interpretação/reinterpretação se significa a comunicação e, consequentemente, ela transpõe os limites de um discurso teórico linear e fechado em si mesmo. Se considerarmos a aprendizagem da lectoescrita, como um processo em que o enunciado se apresenta em um determinado espaço e tempo, produzidos por outras crianças, enquanto sujeitos históricos, essa interlocução pode vir a contribuir na aprendizagem. Isto porque, a criança busca estímulos interiores (seus desejos) e exteriores (suas interlocuções com o mundo) para tentar desvelar todo e qualquer conhecimento. Sendo assim, ao considerar a premissa supracitada, compreende-se que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser levado em conta dentro de um determinado tempo e espaço, considerando o nível

[5] Importa, pois, referir-se ao conceito de enunciado aqui citado. O enunciado para Bakhtin se constitui em uma sequência ininterrupta de falas ideológicas, que são constituídas de processos ideológicos por serem sociais.

de desenvolvimento da criança e suas potencialidades para esse processo, o que requer do professor uma prática pedagógica diferenciada, que respeite e valorize as vozes existentes, e, mais necessariamente, que das vozes existentes partam as atividades pedagógicas para as crianças.

Assim, Bakhtin (2010) expõe que todo signo é ideológico. Ou seja, a fala é única e para existir como tal necessita de outro que a receba. Nesse processo de interlocução, perpassa direta ou indiretamente uma relação de poder.

No que se refere ao domínio dos signos, Bakhtin (2010) expõe que cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira, por meio de um processo complexo. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos iniciais, essa complexidade existe e atua de forma positiva e negativa. Positiva, quando a criança interage com o autor e expõe a sua fala interpretativa sobre o objeto, delineando o seu pensamento por meio da própria oralidade ou das expressões escritas. Nesse momento, ela consegue se apropriar do objeto e traz a sua subjetividade relacionada com o contexto, na tentativa de interpretá-lo.

Quando, os conflitos são apresentados sobre forma de questionamentos, de reinterpretação de fatos, de formação crítica e reflexiva, também contribuem positivamente para a aprendizagem da lectoescrita, porque, no momento em que a criança se depara com uma situação conflituosa na aprendizagem, ela opera cognitivamente e subjetivamente em prol de tentar resolvê-la.

A criança, por exemplo, na tentativa de decodificar um signo gráfico (palavra) volta inicialmente aos seus conceitos, seus entendimentos, sua forma de ver e compreender o mundo (retoma a sua subjetividade) e, a partir daí, ela inter-relaciona com o contexto. Sendo que tal ação não se constitui por fases pré-ordenadas, pelo contrário, é concomitante à sua necessidade, seu desejo de desvelar o signo.

Essa ação requer do professor e do aluno um diálogo permanente, um contato com a textualidade, sob a ótica de que o processo de aprendizagem da lectoescrita não está desenraizado de sua origem social e cultural (KRAMER, 2001).

A complexidade atua de forma negativa quando a lectoescrita na escola se constitui como instrumento de dominação e alienação. Isto porque, a criança tem a necessidade de expor o seu pensamento sem se preocupar com regras de sintaxes, com a forma cartesiana (as

normatizações) de estruturação da fala. No entanto, a escola cria mecanismos de conduta para a oralidade que estejam de acordo com o processo ideológico da sociedade.

Tal fato dar-se-á porque a base de estruturação ideológica do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, muitas vezes, institui-se na mesma base ideológica da sociedade capitalista.

A escola, na tentativa de esgotar o processo de aprendizagem, utiliza-se do trabalho com a leitura e com a escrita dissociada da história de vida da criança, da sua cultura e de sua origem, transformando a aprendizagem da lectoescrita de objeto cultural para objeto escolar.

Como objeto cultural a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe um conhecimento que se inter-relaciona com a ação. Retomemos para esse processo, as acepções de Maturana e Varela acerca do conhecer: "o fato de que o conhecer seja o fazer daquele que conhece está enraizado na própria maneira de seu ser vivo, em sua organização." (2001, p.40). Pressupõe-se que para a aprendizagem da lectoescrita não basta apenas que o professor conheça os processos cognitivos da aprendizagem, mas como operam esses processos na totalidade da criança, enquanto ser humano, vivo.

Assim, refletir sobre a aprendizagem da lectoescrita nessa perspectiva é reconhecer a sua complexidade, tomá-la, ao mesmo tempo, como um estado e um objeto, em que ambos os aspectos se relacionam em um todo organizado.

Podemos compreender que em uma sociedade pouco letrada, aprender sobre os mecanismos de construção da leitura e da escrita, bem como, a relação existente entre ambos os processos, significa partir de uma compreensão sobre o que é ler e o que é escrever.

Ler para Freire (2003) significa desvendar os mistérios do mundo, ou seja, a leitura da palavra seria a leitura da "palavra mundo",o reconhecimento da incompletude existente entre a leitura e a prática, caso esta não existisse concomitantemente à primeira.

A leitura para Freire (2003) é viva, é dinâmica que se tece e entrelaça na relação autor/leitor/texto. A leitura se constitui como um caminho que conduz a palavra (texto escrito) ao pensamento e o pensamento à palavra.

Por meio da leitura temos a possibilidade de enxergar o "mundo", de escrever e de reescrever o "novo mundo". A leitura possibilita, então, a interpretação das coisas, dos fatos, do pensamento, da escrita, da lógica, do objeto, enfim, autoriza o sujeito.

Para Kramer (2001), a leitura precisa ser assumida como experiência, ação que se constitui nas narrativas, nos contos, reconhecendo o seu caráter histórico de ir além do tempo vivenciado. Essa dinâmica da leitura possibilita ao leitor experienciar a narrativa, sentir o que

é vivido, contado, narrado e que pode ser interpretado a partir da relação que ele estabelece entre a narrativa e a sua vivência.

Para Kramer (2001, p.205, 206):

> [...] tomando por base a teoria crítica da cultura, em especial os ensaios de Walter Benjamin, entendemos a centralidade da narrativa como espaço de diálogo e de rememoração e dimensionamos seu papel na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade.

A narrativa é constituída na unidade e na coletividade dos sujeitos. Na unidade, quando nos deparamos com a construção do pensamento e, na coletividade, quando experienciamos e compartilhamos com os outros, construindo e reconstruindo novas narrativas.

Na unidade a construção do pensamento se constitui na interpretação e compreensão da narrativa, na intencionalidade subjacente do autor que conduz a mobilização cognitiva do leitor. Quando a narrativa é socializada para os leitores, consta nela a subjetividade, a cultura do autor. Enfim, a sua história de vida. Esses aspectos tornam-se fios condutores que instigam o pensamento do leitor mobilizando-o para a reflexão crítica da narrativa.

A criança, ao interagir com o texto, tem o seu cognitivo mobilizado na tentativa de interpretar e de compreender o que está escrito, porém, a reflexão crítica do texto se dá quando ela é desafiada por fatores externos (professor, textos, instrumentos digitais, instrumentos tecnológicos, objetos, crianças etc.) que suscitam a sua interpretação e a necessidade de demonstração do que foi lido.

Na coletividade, a narrativa se constitui quando há um entrelaçamento de ideias em que o pensamento do autor e do leitor converge, gerando novas construções, novas reflexões, novas aprendizagens.Por conseguinte, o leitor se apropria da narrativa construída do autor e desenvolve suas ações a partir das relações que estabelece entre a intencionalidade do autor e a sua vivência. Esse processo permite ao leitor avançar, modificar e reestruturar o seu pensamento e a sua realidade.

Nesse contexto, a criança assume uma dimensão para além do vivido, encontra-se no texto e forma-se no texto por meio de um pensar individual e coletivo. Sendo assim, a leitura possibilita compreender o mundo, construir relações com esse mundo e agir sobre ele. Na construção da leitura e da escrita, torna-se fundamental reconhecer que a linguagem e a realidade se articulam dinamicamente (FREIRE, 2003). Nesse contexto, a compreensão da

leitura crítica, segundo o referido autor, implica na percepção entre texto e contexto. A leitura então revela a narrativa do autor na ótica de interpretação do leitor.

Ler não significa reduzir a leitura à memorização de sintaxe de concordância, ao conhecimento estático, mas, ao desvelamento do objeto de conhecimento de forma dinâmica, significante e profunda (FREIRE, 2003). Pois, o ato de ler está na descoberta de compreender que fatos podem ser modificados, que a realidade se dinamiza na medida em que nos tornamos íntimos dos pensamentos, das ideias, das expressões do conhecimento do outro.

Nesse sentido, a leitura para a criança precisa acontecer tomando por base um principio fundamental, exposto por Maturana e Varela (2001, p.25).

Os autores expõem que, para entendermos um fenômeno precisamos compreender como esse fenômeno se processa, sem separar as nossas histórias das ações biológicas e sociais. A aprendizagem da leitura, para a criança, envolve questões de ordem tanto biológica quanto social, ambas imbricadas em um mesmo *todo*; uma complexa relação em que a descoberta do ato de ler requer o conhecimento de como se processa essa ação.

Conhecer o conhecer como fenômeno da leitura seria dar-se conta de que: "não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse "fatos" ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça" (MATURANA e VARELA, 2001, p.31). A leitura não se limita a uma aprendizagem exterior, de alguém que ensina a ler para alguém que aprende a ler. Esse processo se constitui na subjetividade da criança, que perpassa pelo seu desejo, seu interesse em desvelar as representações gráficas que ali se apresentam.

Em concordância com Maturana e Varela (2001, p.33) quando diz que: "todo ato de conhecer faz surgir um mundo", a leitura pode ser vista como um suporte desse ato de conhecer, porque ela dinamiza o conhecimento, provoca experiência, cria e recria novos mundos, pois, a leitura é uma expressão da linguagem e como tal, "[...] toda reflexão, inclusive as que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é a nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano" (MATURANA e VARELA, 2001, p.32).

Através da linguagem se expressa um diálogo imaginado em que a ação e a experiência mobilizam o humano. Dessa forma, a leitura se constitui não mais como fragmentos de alguém que fala *para* outro, mas, de alguém que fala *com* o outro, ela é dialógica. Nessa relação ela expressa um pensamento, uma verdade, um conhecimento.

A escrita por sua vez, se constitui como experiência, segundo Kramer (2001) quando representa a narrativa construída no coletivo, quando esta possibilita ser refeita no processo de

construção histórica. Ela seria uma condição do sujeito na tentativa de dar conta de toda expressão do pensamento. Porém, sabemos que essa condição não é suficiente, pois, a escrita se constitui em elemento comunicacional construído na relação sujeito/contexto.

Nessa perspectiva, a escrita estabelece, ao mesmo tempo, uma possibilidade de comunicação singular e plural. Singular quando representa os sentimentos, os pensamentos, as individualidades dos sujeitos e plural porque ela origina-se das interlocuções com outros sujeitos.

Torna-se importante pensar que, segundo Ferreiro (1993) a escrita tem se apresentado nas escolas como um objeto em si que regula a promoção da escolaridade, porém, não se compreende que a escrita é um "passaporte" social. Ela contribui na formação humana da criança, na promoção social e na interpretação do mundo. Assim, destaca-se que: "a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o inverso" (FERREIRO, 1993, p.21).

Essa concepção sobre a importância da escrita constitui um fator de reconhecimento por parte das instituições de ensino acerca do processo de aprendizagem da mesma. A escrita é social antes de ser escolar. Ferreiro (1993) afirma que para a criança interagir com a linguagem escrita faz-se necessária uma imaginação pedagógica que proporcione oportunidades ricas e variadas. Por reconhecê-la como social, a ação de meramente transcrever símbolos gráficos não garante a condição da escrita propriamente dita. A escrita reflete a condição do sujeito, o seu pensamento, a sua concepção de realidade.

Retomando o mesmo princípio para leitura de Maturana e Varela (2001), já descrito anteriormente, podemos também explicitar que, para a escrita, torna-se fundamental *conhecer o conhecer*, ou seja, a criança precisa compreender o processo de construção da escrita, reconhecendo-a como um instrumento de sua própria transformação; essa seria a condição do sujeito na escrita. Uma transformação que opera nela mesma pelo simbólico.

Pois, segundo Lemos (1998, p.18-19):

> [...] uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes.

Assim, a criança ao aprender a escrever passa da condição passiva diante do texto para a condição ativa, ou seja, o texto deixa de ser um conjunto de "coisas" para se tornar algo significativo. Essa mudança é uma condição própria da criança, que tem o seu tempo, o seu lugar, o seu momento e não pode ser premeditado, preconcebido ou ensinado.

Nessa perspectiva, quando Vygotsky (2010, p.51) apresenta que: "a função primária da linguagem muda à medida que aumenta a experiência educacional da pessoa", compreende-se que aprendizagem da linguagem avança por meio de relações externas, porém, se entendemos que a construção da escrita e da leitura é uma condição própria da criança, reconhecemos, pois, que não só a experiência educacional contribui no avanço da linguagem, mas, principalmente, a inter-relação que a criança faz entre a sua experiência educacional e a sua concepção de realidade.

Vygotsky (2010) apresenta que o surgimento da linguagem e do signo é inseparável ao surgimento da consciência. Essa consciência é fruto da comunicação social e, como tal, a criança em interação com seus pares e interlocutores, transformam o que é social em individual, pessoal e subjetivo.

Inicialmente a criança utiliza a linguagem produzida pelo outro (mãe, irmãos, amigos), com o passar do tempo, essa linguagem se internaliza e passa a ser reconstruída, compreendida e socializada apresentando as experiências individuais de cada criança.

Para Rojo (2010), não basta apenas pensar na importância da re/construção da textualidade pela criança propriamente dita, ou simplesmente pela consciência, mas, torna-se importante também analisar as formas coletivas e históricas determinantes da vida social. Ou seja,

> Nesse sentido é que dizer "contato social *consigo mesmo*" pressupõe já um ser consciente e capaz de atividade voluntária, isto é, pressupõe a internalização dos signos como origem da consciência e do controle e um *si* (ser consciente e capaz) que é também constituído, como subjetividade, neste movimento [...] uma construção resultante da relação social com pessoas e objetos nas condições objetivas da vida social (ROJO, 2010, p.21-22).

Portanto, compreende-se que o processo de re/construção da linguagem não está, apenas, nas possibilidades textuais disponibilizadas às crianças, mas, nas interações que a criança apresenta com o outro e consigo própria, nos momentos em que ela se depara com a narrativa e consegue reinterpretar essa narrativa por meio das suas experiências, em um complexo processo interativo, na tentativa de dar significado ao conteúdo existente.

Sendo assim, em um ambiente virtual de aprendizagem, constituído por diferentes produções textuais, com diferentes suportes textuais e com uma construção de escrita diferenciada, a criança poderá desenvolver a aprendizagem da lectoescrita?

É, pois, sobre essa questão que esta construção do conhecimento versa, na tentativa de compreender os mecanismos de construção da lectoescrita em um ambiente de

aprendizagem colaborativo, interativo e criativo sob o enfoque da teoria sócio interacionista. Porém, para uma melhor compreensão acerca do objeto pesquisado, inicio as interlocuções teóricas, reconhecendo que o conhecimento se estrutura de forma processual, conforme as bases epistemológicas do construtivismo.

Ao analisar a construção da base alfabética nas crianças dos anos iniciais, compreende-se que as mesmas possuem as estruturas do pensamento formadas como resultado de uma construção realizada em longas etapas de reflexão e remanejamento. "Poderíamos dizer que essas estruturas resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação da criança com seus pares e interlocutores." (GROSSI, 1993, p.27). Possuem, assim, na sua essência, o desejo de conhecer o mundo e interpretá-lo. Este aspecto as legitimam como seres capazes de produzir constantemente conhecimentos.

O processo da aprendizagem se dá nos momentos em que a criança interpreta o mundo ou objeto por meio de uma construção. E é neste processo de ação-interação que se concretiza a construção do conhecimento, pois, "[...] se fosse desprovido do relacionamento com o meio e com a sociedade-cultura, o sujeito biológico não se tornaria sujeito humano, não haveria humanização" (MATUI, 1995, p.12).

Nesse relacionamento, portanto, que gera o homem como um sujeito social, os conteúdos trabalhados durante o processo de construção da base alfabética na criança podem ser considerados um dos fatores de grande influência para o seu desenvolvimento. Segundo Matui (1995), estes conteúdos, por sua vez, precisam ser contextualizados e compreendidos a partir da seguinte análise:

a) a criança é um ser social;

b) a sociedade se define a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito e a sociedade;

c) a realidade histórico-cultural da criança precisa ser elemento-base para a sua formação alfabética, pois,

> [...] agir sobre o mundo é resolver os problemas, especialmente quando se trata de produzir um efeito que ainda não sabíamos como obter. Igualmente, resolver um problema é aprender. Estamos dando à aprendizagem, desta forma, um conceito completamente contrário ao de sua concepção convencional, em que esta consiste em apropriar-se das soluções já encontradas por outrem, memorizando os passos, as estratégias e a teoria que envolve esta solução. (GROSSI, 1995, p.12).

Pensar nesta perspectiva de construção da inteligência para além da reprodução mecânica de conteúdos consiste em compreender como se processa a capacidade ou a

estrutura lógica da criança, isto é, as possibilidades internas, as possibilidades genéticas, as possibilidades processuais e as possibilidades evolutivas que a criança utiliza ao interagir com o mundo, agindo sobre ele e tentando compreendê-lo. As tentativas de compreensão sobre o mundo a impulsionam rever e reconstruir suas próprias concepções, as quais, por sua vez, possibilitam um conhecimento cada vez mais extenso e profundo do objeto a ser conhecido.

Contudo, retomo as interlocuções teóricas a partir das bases sócio interacionistas de Lev Vygotsky, por compreender que a aprendizagem da lectoescrita não se constitui apenas por processos internos e biológicos, mas também, em um processo histórico-social no qual a criança se faz instituinte; e que ler é adentrar pelas possibilidades culturais apresentadas não somente como interpretação da realidade por meio de fatores de cunho biológico, histórico e social, mas, também como sujeito e objeto ao mesmo tempo dessa realidade.

Assim, na concepção sócio interacionista da aprendizagem, no que se refere à linguagem e ao social, Vygotsky (1993) inclui dois aspectos particularmente relevantes para a presente análise: a primeira alude à presença do outro social que pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente e dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Desta forma, a idéia de "alguém que ensina" pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organizações do real e na própria linguagem como elemento fundamental nesse processo.

A segunda menciona que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da vida humana, onde o percurso deste desenvolvimento no ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual em contato com o ambiente cultural. Esta construção, que se inicia a partir do nascimento, é um processo dinâmico que se dá pelas trocas estabelecidas entre sujeito e meio em um processo contínuo e permanente.

> [...] na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais, pois as interações do sujeito com o mundo se dão pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e o meio, mas uma relação interpessoal que envolve quem ensina e quem aprende. Já o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança está inserida. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura (VIGOTSKY, 1993, p.68).

Portanto, nesta concepção, a aprendizagem é a reconstrução da história por meio de mudanças quantitativas e qualitativas; da passagem das funções psicológicas elementares: reflexo, motricidade, percepção, afeto; para as funções psicológicas superiores: memória, pensamento, linguagem, atenção; por meio do processo de internalização que seria: "a

reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 1998, p.63). Assim, a interioridade ou subjetividade é formada a partir da atividade intrapessoal. “[...] a criança internaliza o significado de cadeira sem necessitar, para isso, de um processo explícito de instrução ou de um instrutor dedicado deliberadamente a essa tarefa” (CASTORINA, 2002, p.57).

As construções ocorridas têm como base as operações com signos, as mediações semióticas e, particularmente, a linguagem. Elas são feitas pelo funcionamento ação - reflexão do sujeito em interação com o meio físico e social. Por conseguinte, a mente e o pensamento são construídos. Nesse processo, as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto são determinadas pelas construções anteriores que o sujeito elaborou durante suas interações com o social. Sendo assim:

> [...] antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessa forma caracteristicamente humana de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo, a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1998, p.33).

Nessa concepção de organização do conhecimento, a linguagem torna-se elemento fundamental e primário para a sua ampliação e socialização. Nas primeiras fases de desenvolvimento intelectual da criança, notam-se as associações feitas entre a palavra (conhecimento) e o objeto (meio). Estas associações não se dão apenas por justaposições de palavras e de textos, mas pela elaboração do pensamento em busca de respostas às indagações que a própria criança constrói em interação com o social.

Ferreiro (1993) explicita que as crianças, nos primeiro anos de vida, não esperam do adulto, orientações para classificar e ordenar os objetos do seu mundo cotidiano, tal ação acontece na medida em que essas crianças vão sentindo a necessidade de interagir com os objetos que os rodeiam.

Para Vygotsky (2010), durante os primeiro anos de estágio infantil, a palavra não é fator de organização na maneira como a criança classifica as suas experiências. A percepção do objeto acontece de forma isolada, para posteriormente comparar esse objeto tomando por base algumas características.

A criança, segundo Ferreiro (1993), consegue internalizar os meios disponíveis de adaptação social por meio de signos, que, para Vygostsky (1998), é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento. Nele, a crescente habilidade do sujeito no controle e na

direção do próprio comportamento é possibilitada pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo.

Assim, a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos (valores, crenças sociais, etc.) subjetiva e socialmente elaborados em sua própria consciência, por meio de mediações entre sujeito e objeto.

Neste momento, a mediação desempenha o papel de equilibrador, porque contrabalança a relação que se estabelece entre a interação dialógica do sujeito com o objeto do conhecimento. Ela pode ser efetivada pelo professor, pela linguagem ou, até mesmo, pelos alunos no processo de interação alunos-alunos e alunos-conhecimento.

Enquanto sujeito do conhecimento, a criança não interage diretamente com o objeto, mas interage por meio de acessos mediados e operados pelo sistema simbólico de que dispõe. A mediação, segundo Vygotsky (1998) não são funções externas que operam no desenvolvimento da criança, mas são funções internas, construções dela própria na tentativa de interpretar o conhecimento. Tal processo se constitui na ação sobre a realidade produzindo instrumentos e signos. A mediação simbólica caracteriza a relação da criança com o mundo e com outras crianças. É partindo dessa premissa que para este teórico as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

O desenvolvimento das funções superiores pode ser resumidamente descrito em três estágios: a) inicialmente a criança responde ao comportamento de forma primitiva; b) após, busca os estímulos anteriores (respostas) para dar conta do comportamento; c) e por fim ela medeia as estrutura da memorização, e, para tal, utiliza-se de signos e instrumentos para esse processo.

Assim, compreende-se que a aprendizagem da lectoescrita não se constitui apenas por apropriação de palavras, mas a partir da compreensão acerca do significado e do sentido que aquele objeto possui. Vygotsky (1993) reconhece que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança e deve conter sentido e significado[6].

Ao reconhecer a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que vivem os sujeitos, Vygostsky (1993) não aceita a possibilidade de existir uma sequência universal de estágios cognitivos. As oportunidades que são abertas para os sujeitos em interação com o meio são muitas e variadas, e as formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio, possibilitam-lhes um maior desenvolvimento cognitivo. Assim, para a sua teoria, a aprendizagem está relacionada à interação entre os

[6] Sentido - soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência da pessoa. E significado - sentido convencional, construído por vários indivíduos sócio-historicamente.

sujeitos, gerando Zonas de Desenvolvimento, onde o cognitivo se processa, originando a construção de conhecimentos que podem ser assim descritos:

- Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)- é a distância entre os níveis de desenvolvimento real ou efetivo e o potencial, determinado pela capacidade de solução de problemas, sem ajuda do professor, ou seja, a criança soluciona os problemas a partir de um conjunto de informações que já tem em seu poder.
- Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) – é o nível que a criança pode alcançar em matéria de aprendizagem, com o auxílio do professor e de outras pessoas – é determinada por intermédio da solução de problemas, sob a orientação ou em colaboração com as crianças mais experientes.
- Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)- é a consolidação das funções psicológicas da criança, que se estabelecem como resultados de certos ciclos ou de um processo de desenvolvimento específico.

Nesta perspectiva, a teoria sócio-histórica da aprendizagem parte da premissa que o social também é uma condição para que a criança desenvolva-se dialeticamente. É a partir das análises dessas relações entre as crianças e suas limitações que se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem, na construção e reconstrução do conhecimento.

Esta relação é caracterizada pela apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade. É importante, contudo, que a criança aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento cultural desta realidade. Assim, o seu funcionamento intelectual mais complexo se desenvolverá graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações. Sobre isso, Vygostky destaca:

> [...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque nesse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1993, p. 100).

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos no sujeito, ligando o seu desenvolvimento à relação com o ambiente sócio-cultural em que vive, torna possível a compreensão sobre as interações em que:

> [...] simbólico só existe a partir do imaginário, e este só se objetiva no e pelo simbólico. A ordem simbólica impõe suas leis ao imaginário, mas não consegue neutralizar seu poder de produção. Isso explica a complexidade da realidade social e cultural da sociedade e as suas múltiplas expressões. A ordem simbólica é constituinte do homem como indivíduo social, mas pode tornar-se uma ameaça para o homem quando se pretende fazer dela a negação do imaginário. É a dialética da lei e do desejo[...] (PINO, 1991, p.42).

Portanto, o papel da educação e, consequentemente, o da aprendizagem, apresenta a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre as crianças nos anos iniciais e a influência decisiva na construção do seu pensamento. A formação escolar deve, pois, criar novas zonas de possibilidades para essa formação.

1.4.2 O AVA- Moodle e a construção da lectoescrita: outras possibilidades de aprendizagem?

Toda e qualquer reflexão sobre o devir dos sistemas de educação e aprendizagem da leitura e escrita na *cybercultura* tem se apoiado numa análise prévia da tecnologia e sua relação com o conhecimento.

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) estão possibilitando algumas modificações com relação à educação e à aprendizagem (novas propostas curriculares, retomada de bases teórica construtivista e sócio- interacionista etc.).

O que pode ser aprendido não mais é previamente planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos da prática pedagógica e os perfis de competência estão se formando cada vez mais de maneira coletiva e, cada vez menos, têm-se a possibilidade de canalizar em programas ou currículos que sejam homogeneizadores.

Ao invés de uma aprendizagem estruturada por níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes superiores, torna-se hoje importante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não lineares, dialéticos, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos nos quais cada sujeito ocupa. Uma posição singular e coletiva na sociedade. Partindo desse contexto, é que a experiência desenvolvida no AVA- Moodle, pôde se aproximar a um processo de aprendizagem da lectoescrita que possibilitasse à criança compreender que a leitura e a escrita estavam para além de instrumentos da sua formação escolar, constituíam-se em elementos importantes na sua formação enquanto sujeitos históricos. Daí a importância de iniciar as atividades no ambiente, ouvindo-as e dialogando sobre a sua realidade, seus desejos, suas histórias.

Sendo assim, os AVA tornam-se espaços abertos de fluxos contínuos, quando os sujeitos que interagem nesses espaços são reconhecidos enquanto sujeitos históricos, que segundo Vygotsky (2010), constroem na relação com outro a consciência e o comportamento social. Ou seja, o sujeito não é reflexo do outro, mas, uma conformação de um sistema de reflexos (consciência), em que os estímulos externos (instrumentos) possibilitam o reconhecimento desse outro e a formação do autoconhecimento. Esses estímulos são os instrumentos que o sujeito utiliza na tentativa de operar sobre o conhecimento.

Partindo da premissa que considera a aprendizagem da lectoescrita como algo provisório e "improvisório", que rompe e irrompe; que renova e evolui; compreende-se que no AVA- Moodle em contato com a diversidade textual, com diferentes linguagens e escritas a criança também pode utilizar-se de instrumentos textuais para a sua aprendizagem, objetivando a construção da lectoescrita numa abordagem sócio-cultural, utilizando-se da sua subjetividade.

Sendo assim, é fundamental reconstituir o AVA-Moodle com as seguintes características: a) como um espaço desterritorializado, b) em fluxo contínuo com uma estrutura comunicacional e informacional; c) um ambiente em que a comunicação seja realizada por diferentes crianças, construindo as suas cartografias cognitivas, compartilhando e se engajando em ontologias populares de representações.

Torna-se, também, necessário revisitar as bases teóricas que alicerçam as discussões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita por meio de interfaces online, refletir acerca da utilização das tecnologias como linguagem estruturante de um pensar que se imbrica na relação constitutiva do sujeito/objeto e analisar práticas escolares da lectoescrita com a utilização do AVA enquanto práticas colaborativas de aprendizagem.

Inicia-se, pois, pelo primeiro ponto de reflexão que se constitui na aprendizagem da leitura e da escrita por meio de interfaces online.

Compreende-se que as transformações ocorridas na sociedade e na sua organização acabam por influenciar significativamente a produção do conhecimento. Fala-se de um lugar em que *"*a inteligência passa a ser compreendida como fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos" (RAMAL, 2002, p.13). Nota-se, pois, que, cada vez mais, tem se entrelaçado o diálogo entre os dois mundos: o escolar e o tecnológico e isto tem possibilitado, em alguns momentos, aos professores, que interagem com as tecnologias informacionais e comunicacionais superarem os paradigmas da objetividade e da linearidade muitas vezes recorrentes nas práticas de leitura e de escrita na escola.

No contexto do AVA - Moodle, quando compreendido enquanto espaço comunicacional e informacional, em que os sujeitos que nele interagem, socializam conhecimentos, tendo por base as suas ideias, os seus desejos e anseios, pode-se concluir que todos os participantes são potencialmente emissores, receptores e produtores de conhecimento, características que contribuem para que a tríplice aliança entre leitor, autor e texto possa se constituir formando ecologias de saberes[7].

Cada criança cria oportunidades para representar por si mesmo a sua voz, o seu pensamento, deixando marcas da criação de uma densa rede de inter-relações entre pessoas, hábitos, valores, habilidades etc., na qual denomino como uma ecologia de saberes.

Nesses entrelaçamentos a ecologia de saberes não é focada na tecnologia por si só, como esgotadora do processo de aprendizagem da lectoescrita, pois, devido a esse processo ser dinâmico pela própria forma como se constitui, não cabe a tecnologia por si só dar conta de tal processo, e, como também, pelo fato de a mesma se constituir em um sistema político, histórico e social em constante evolução, o que a caracteriza como uma ação de caráter escolar que não deve ser neutra. Porém, ressalta-se que na perspectiva da ecologia de saberes centra-se no processo de *como* a criança constrói os caminhos que delineiam a aprendizagem da lectoescrita, para que o Moodle se constitua em um espaço que possibilite e potencialize essa aprendizagem.

A ecologia de saberes a qual me refiro agrega um processo de construção de uma linguagem que é histórica e social (VYGOTSKY 1998) caracteriza as TIC pela sua diversidade, pela sua contínua evolução e sentido na humanidade (LÉVY, 2000) e compreende a prática escolar da aprendizagem da lectoescrita mediada pelas TIC com um processo evolutivo entre pares interlocutores (criança-professor, criança-criança e criança-linguagem) (RAMAL, 2002, SOARES, 2002).

---

[7] O termo "ECOLOGIA" foi criado por Hernst Haekel (1834-1919) em 1869, em seu livro "Generelle Morphologie des Organismen", para designar "o estudo das relações de um organismo com seu ambiente inorgânico ou orgânico, em particular, o estudo das relações do tipo positivo ou amistoso e do tipo negativo (inimigos) com as plantas e animais com que convive" (Haekel apud Margalef, 1980). Em português, aparece pela primeira vez em Pontes de Miranda, 1924, "Introdução à Política Cientifica". O conceito original evoluiu até o presente no sentido de designar uma ciência, parte da biologia, e uma área especifica do conhecimento humano que tratam do estudo das relações dos organismos uns com os outros e com todos os demais fatores naturais e sociais que compreendem seus ambientes. A palavra ecologia deriva do grego "oikos"; que significa lugar onde se vive ou hábitat... Ecologia é a ciência que estuda a dinâmica dos ecossistemas... É a disciplina que estuda os processos interações e a dinâmica de todos os seres vivos com os aspectos químicos e físicos do meio ambiente e com cada um dos demais, incluindo os aspectos econômicos, sociais, culturais e psicológicos peculiares ao homem... É um estudo interdisciplinar e interativo que deve por sua própria natureza, sintetizar informação e conhecimento da maioria, senão de todos os demais campos do saber... Ecologia não é meio ambiente. Ecologia não é o lugar onde se vive. Ecologia não é um desconhecimento emocional como aspectos industriais e tecnológicos da sociedade moderna (Wickersham et al, 1975). "É a ciência que estuda as condições de existência dos seres vivos e as interações, de qualquer natureza, existentes entre esses seres vivos e seu meio" (Dajoz, 1973). "Ciência das relações dos seres vivos com o seu meio".

As potencialidades dessa ecologia no processo de aprendizagem da lectoescrita residem no papel colaborativo de seus participantes, no compartilhamento de informações e nos diálogos interativos. As crianças podem buscar informações que sejam pertinentes (hipertextos), compreendê-las, apropriar-se delas, transformar o grupo e transformá-las em novas representações do pensamento na tentativa de construção de novos conhecimentos.

No que se refere à busca de informações, segundo Ramal (2002, p. 83), tem-se o hipertexto na "cibercultura", como "nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática*",* porém, não gostaria de reduzi-lo a um imenso texto, porque acarretaria uma reflexão pautada nas discussões já apresentadas anteriormente, sobre análise do discurso, polifonia, questões linguísticas etc., ressalto, pois, que tais questões também são fundamentais para a presente interlocução.

Convém refletir nesse momento sobre o hipertexto como uma metáfora para a ecologia do saber a qual venho me referindo. Se o hipertexto "tem influência nas organizações do texto e nos modos de expressão, neste contexto histórico, e pode ter influência na maneira como organizamos o pensamento" (RAMAL, 2002, p.83), e também é constituído por nós (os elementos de informações) e por links entre esses nós indicando a passagem de um nó a outro (LÉVY, 2000, p.56); pode se constituir em uma estrutura interpretativa de conhecimentos.

O hipertexto agregaria ideias, pensamentos abertos, em fluxos constantes. Seria a representação do pensamento da criança em seu processo evolutivo de aprendizagem, no qual a sua cartografia seria delineada na medida em que ela dialogasse com os elementos textuais, com os seus interlocutores e principalmente consigo mesma.

Não seria um *lócus* onde se agregam textos produzidos por uma coletividade, mas, um espaço aberto de formação do pensamento da criança. Nesse espaço as ideias se encontram, se inter-relacionam e se transformam, sendo singulares e plurais ao mesmo tempo. Sem tempo e pré-requisitos determinados, sem estágios evolutivos de desenvolvimento cognitivo, mas, um *continuum* processo de transformações de saberes, como uma ecologia.

1.4.3 A leitura e a escrita no AVA-Moodle: traçando desafios para a inter-relação sujeito/objeto.

A reflexão que será apresentada suscita algumas reflexões acerca da construção da escrita no espaço virtual, tendo o entendimento de que tais interlocuções não são suficientes

para dar conta da complexidade do subtema; logo, dar-se-á continuidade, posteriormente, a partir de um estudo mais profundo sobre a presente questão.

A internet, sendo um espaço constituído da integração de várias mídias (som, imagem, texto), possibilita a instauração de novas linguagens comunicacionais. A escrita teclada nos *chats, e-mails e blog* representam novas lógicas de interpretações dos signos e a formação de diferentes redes de significados. Por isso,

> [...] esse processo poderia criar fendas e espaços para que brotassem signos que seriam ao mesmo tempo suporte e prolongamento do imaginário, estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber (ALVES, 2003, p. 117).

As práticas educacionais vigentes pouco têm avançado na compreensão das possibilidades de aprendizagem da lectoescrita a partir da interação crianças/rede/mundo. Isto porque novos instrumentos culturais da contemporaneidade vêm se apresentando como mediadores de outras formas de leitura e de escrita na sociedade (destacando-se aí o uso da própria Internet), instaurando outras possibilidades comunicacionais entre os grupos.

Desde o século XX, as relações estabelecidas nas interconexões imbricam-se umas às outras, formando novas linguagens, comunidades de aprendizagens e conhecimentos em rede. As inter-relações entre os sujeitos e objeto, construindo conhecimento, enfatizam cada vez mais o que os teóricos caracterizam como construção coletiva do conhecimento.

Apesar de existirem discussões teóricas que apresentam processo de construção da escrita desenvolvido por meio de fases[8], que podem ser "ressignificadas" de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua interação com o meio, nas interações no Moodle, os processos de formação do pensamento do sujeito em interação com o objeto, a partir da construção de relações que se dão no campo da percepção deste sobre a sua realidade, podem vir a se concretizar. Porém, ressalte-se que, outros espaços de aprendizagem da lectoescrita também podem vir a concretizar tal dinamicidade. Neste caso, especificamente, refere-se ao Moodle, por ser ele o contexto de investigação da problemática estudada. Sendo assim, em trabalho com as crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, tenta-se experimentar essa possibilidade com vista a desenvolver, a aprendizagem de lectoescrita, a partir das interações

[8] Estas fases são apresentadas por Ferreiro (1986) como:
- Realismo nominal – a criança relaciona a grafia da escrita a tentativas de correspondência ao objeto.
- Pré-silábica – a criança compreende que, para cada leitura do objeto, há uma escrita diferente.
- Silábica – nesta fase, a criança já compreende que, para cada letra, existe a correspondência a uma sílaba.
- Alfabética – fase que corresponde ao abandono da hipótese silábica para a compreensão de que os caracteres da escrita corresponde aos sons da fala.

da criança com o objeto do conhecimento, revelado numa dinâmica de rede e interconexões que acontecem em tempo real, em sua existência.

Ressalto, então, que o conhecimento humano revela-se numa dinâmica de rede [...] com diversos nós, diversas formas de organização (diversas ordens), diversas possibilidades de atualização; inacabada, embora descritível a cada momento; visível a partir de certo ponto do processo e do contexto; vivencial dentro de um determinado tempo e contexto (permanência transitória); expresso através de lógicas, inteligibilidades singulares, mas mutáveis, instáveis, incompletas. Trata-se de configurações de sentido ao longo da história humana (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 5).

Nessa interação, se compreende a relação do sujeito com o objeto como uma estrutura constituída por elementos inseparáveis. O meio (objeto), segundo Vygotsky (1994, p.39) é parte integrante do próprio sujeito, como matéria, conteúdo cognitivo e histórico. Esta concepção de Vygotsky (1994, p.47) contribui para a compreensão da inter-relação existente entre sujeito e objeto, considerando o sujeito como histórico e o objeto cultural, o qual Matui (1995) define como desvelamento de relações sociais.

Este objeto do conhecimento, que Matui (1995) apresenta descoberto nas teias de relações sociais, se processa por meio de construções, possibilitando a criança administrar, sistematizar e reorganizar o seu conhecimento. Pode ser visto nas interações entre as crianças no Moodle, a partir da compreensão sobre o processo de elaboração do pensamento e sua construção por meio de interconexões.

Para Freire (2003, p.35):

> [...]viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos, reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Esse princípio, que é de caráter antropológico e que explica o lugar do ser humano em seu universo natural, social e concreto leva a afirmar que, no "círculo de cultura", o educando não é objeto senão sujeito da educação. Esse sujeito está fazendo-se porque está incompleto e sua vocação sempre será "ser mais".

O reconhecimento da criança e do objeto como organismos vivos, ativos, abertos, em constante intercâmbio com o meio ambiente, concebe a aprendizagem da lectoescrita como algo não mecanicista e linear, mas como uma movimentação que apresenta indivíduos imbricados ao objeto e ao processo. A criança, estando imbricada ao objeto, contribui para que ela possa interferir diretamente na aprendizagem da lectoescrita criando estratégias para o seu desenvolvimento. Quando ela está imbricada ao processo, compreende que a

aprendizagem da lectoescrita deve se constituir numa dinâmica de formação de rede de saberes[9].

Sujeito/objeto se constituem, pois, como elementos de motivação para que a aprendizagem e a comunicação na rede rompam com a lógica existencial de tempo, de espaço, de diferentes níveis de produção escrita e de linearidade.

Segundo Ramal (2002, p.54), através da interação com/entre os grupos na *web*, há uma multiplicidade de visões, nas quais o rompimento com as regras pré-estabelecidas e, possivelmente, a instauração de uma nova forma de ser e de pensar na sociedade transformam as relações, o modo de aprender e comunicar e possibilita uma aprendizagem em cooperação. Torna-se, pois, nesse contexto, fundamental a ligação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como o elo que se estabelece entre o que a criança pode fazer, independentemente e em colaboração com os outros, admitindo que ela tenha condições de construir mais em colaboração do que individualmente.

No AVA, os sujeitos constroem redes de significados, valendo-se de outros pares e interlocutores, com olhares e conhecimentos diferenciados do seu *eu* em inter-relação com outros "*eus*". A leitura e a escrita, no contexto do Moodle, podem vir a legitimar a sua verdadeira função social e possibilitar à criança se tornar um sujeito que procura compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Porém,

> [...] a comunidade atribui a si própria, explicitamente, como objetivo, a negociação permanente da ordem das coisas, da sua linguagem, do papel de cada um, a identificação e a definição dos seus objetos, a reinterpretação da sua memória. Nada é imutável, mas isso não significa a existência da desordem ou do relativismo absoluto, pois os atos são coordenados e avaliados em tempo real em função de um grande número de critérios, eles próprios constantemente reavaliados em contexto (LÉVY, 1994, p.42).

Nesse contexto, convém compreender Ramal (2002), ao analisar as interações entre sujeito/rede, no *ciberespaço*[10], apresentando como uma possibilidade de construção coletiva que permite a formação de *ciberculturas*[11].

Segundo Ramal (2002, p.62), "neste espaço, os saberes dos sujeitos que nele interagem são fatores preponderantes para a aprendizagem em rede", pois dialogam com

---

[9] Importa ressaltar que o termo Saber aquii mencionado, refere-se a todas as informações acumuladas ao longo da história de vida da criança.

[10] Este termo foi inicialmente dado por Willian Gibson no clássico de ficção científica *Neuromancien*. Designa o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e social. (LÉVY, 1998).

[11] Lévy (1998) explica como sendo o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

diversas culturas, resultando numa educação *intercultural*[12], que permite a formação de comunidades por meio de ações sociais dialógicas. A realidade de cada sujeito, neste momento, torna-se elemento essencial para fomentar novas aprendizagens que se constituirão numa práxis contextualizada.

Compreende-se, pois, que o ambiente Moodle possibilita a construção de hipertextos que, por meio de seus variados *nós* (*links*), conduzem o autor/leitor a caminhos estabelecidos por relações que se constituem em uma formação social, política e cognitiva. Estes *links* são janelas abertas para novas construções/desconstruções entre diferentes sujeitos. Nessa interconexão, se permite acreditar que a linguagem e a escrita são elementos de maior ligação entre o individual e o social e que o processo de construção da realidade social se dá no momento em que este incorpora a linguagem com as experiências já vividas em família.

O AVA, portanto, pode atuar como espaço para a construção de novas aprendizagens quando os sujeitos, valendo-se de vários olhares e pensamentos, compreende a sua realidade a partir da visão histórica-social. As interações passam a atuar nos níveis sociais, políticos e cognitivos, uma vez que, nesse espaço virtual, denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA Moodle podem ser formadas novas comunidades de aprendizagem.

O estudo sobre a lectoescrita, através do Moodle, instaura novas concepções tomando como exemplo a *aprendizagem colaborativa* e novas compreensões de como se processa a aprendizagem estando o sujeito fisicamente distante/perto, comunicando-se por meio de redes eletrônicas.

Assim, ao compreender a aprendizagem da lectoescrita no Moodle, a criança retoma o princípio de mediação aqui já interpretado, anteriormente, no qual ela é mediadora da sua aprendizagem, tomando por base a mobilidade e a não linearidade dos objetos culturais postos a sua disposição (textos, imagens, sons etc.). O sujeito passa da condição de espectador do processo ensino-aprendizagem para autor e coautor da sua aprendizagem. Ele elabora seu pensamento, constrói saberes (sua história de vida) e socializa informações, através da reflexão constante do seu papel enquanto sujeito histórico. Estando no AVA, a sua participação transcende as relações de poder e saber construído historicamente. Não há quem fale para alguém que passivamente escuta, mas uma construção coletiva.

No que tange às práticas pedagógicas, o professor concebe a construção do conhecimento como uma teia de significados, onde todos os conteúdos interligam-se em uma formação de rede de conhecimentos. A partir desta compreensão, não existem práticas

[12] Uma educação, em que as culturas dialogam entre si, e que "... propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas" (FLEURI, 2003, p.78).

pedagógicas pré-determinadas, porém, a cada interação, a cada *clique* na rede, em conjunto, crianças e professores construirão procedimentos didáticos que possibilitam avançar na aprendizagem da lectoescrita.

Assim, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento se dá por meio da relação de trocas de experiências, de conhecimentos e de informações, o que caracteriza a própria interatividade. O professor cria práticas pedagógicas para poder compreender as múltiplas possibilidades de mediar a aprendizagem.

Por conseguinte, torna-se fundamental expor as primeiras interlocuções teóricas sobre a articulação do conhecimento com a tecnologia, na tentativa de melhor explicitar a possibilidade de aprendizagem da lectoescrita das crianças por meio do Moodle, nesse processo da ecologia de saberes, tendo em vista que o ambiente virtual de aprendizagem se constitui pelas Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC e por conhecimentos.

1.4.4 A tecnologia e o conhecimento: uma possível articulação?

A construção do conhecimento é inerente ao homem desde o princípio da sua existência. Nas suas primeiras formas de expressão e de construção da realidade, ele sempre buscou criar condições de natureza prática para sobreviver. Segundo Ramal (2002), o homem pré-histórico elaborava o conhecimento a partir das suas experimentações; desde a descoberta do fogo e a invenção da roda, o saber se constituía através de fatos. A comunicação escrita e a oral se desenvolviam através de estágios: dos desenhos, traçados (pictogramas) até a escrita convencional, hoje utilizada por vários povos.

As diversas formas de expressões do saber humano permitiram constituir relações entre tribos, povos, delimitando territórios. Neste período, as atividades desenvolvidas pelo homem se concretizavam em materiais que atendessem às necessidades da vida primitiva.

Em constante comunicação com o mundo, o homem constrói conhecimentos, compreende e lhe dá sentido, procurando nas suas inter-relações ampliar mais e mais sua capacidade cognitiva. O agir sobre o mundo, dando sentido a ele, torna-se parte da condição humana (ARENDT, 2003). Esta ação humana sobre a natureza acontece de forma dialética, caracterizando-o como um ser plural, pois *"*A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir" (ARENDT, 2003, p.16). Assim, esta pluralidade humana permite ao homem manter o mundo em constante transformação, pensando sobre a sua existência, dialogando entre si, com o conhecimento e com a natureza.

Atualmente, compreende-se que a relação do homem com a natureza não se estabelece por meio de uma práxis neutra, mas através de ações conscientes, onde o conhecimento se constitui histórico, social e dialético.

O conhecimento, por sua vez, é assim compreendido, não somente porque seja individual, mas porque, origina-se no ser humano e se constitui na seguinte concepção apresentada por Maturana e Varela (2010, p.32): *"*todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer". Ou seja, quando se trata o conhecimento articulado com o a humanidade a ação e experiência refere-se a todas as dimensões do viver.

Para Lima Jr. (2003, p.35) o conhecimento não está fora do homem, como também a realidade, mas torna-se instituído a partir dele e de seu modo de percepção, de comunicação e de funcionamento. Isto estaria intimamente ligado à pluralidade humana. Ou seja, segundo o autor, o objeto do conhecimento é uma criação do sujeito, e é entremeado de subjetividade, uma vez que emerge a partir dos seus desejos e anseios, articulados ao contexto vivencial e interno do próprio sujeito. Logo, ao falar do objeto do conhecimento, fala-se também do sujeito que o constitui e dos mecanismos internos, subjetivos que o instituiu. Assim, importa nesse texto, ressaltar que quando falo da lectoescrita no aprendizado das crianças, parto desse princípio exposto por Lima Jr (2003) que se refere a compreender a aprendizagem da lectoescrita (aqui como objeto do meu conhecimento), enquanto uma criação própria, instituída e entremeada da minha subjetividade. E, tomando esse princípio para o estudo da aprendizagem da lectoescrita pelas crianças, compreendo que, também, enquanto objeto de conhecimento, esse processo deve acontecer, no contexto do Moodle, na seguinte acepção:
"[...] podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios." (SANTOS, 1998, p.52). Logo, o processo dessa aprendizagem, seja no Moodle ou em outro contexto escolar, deve possibilitar à criança condições para que se aproprie significativamente dessa aprendizagem e possa dar continuidade nos demais espaços sociais, como uma das ações humanas.

Assim, como a ação do homem permite dar vida ao pensamento, materializá-lo e transformá-lo de acordo suas necessidades físicas e sociais:

> [...] essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos trabalho ou práxis; e é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a transformá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós (CORTELLA, 1998, p.41).

É na ação do homem sobre o mundo que se materializa o trabalho. Este agir, consciente e transformador, sob a forma de trabalho, gera a cultura. A cultura passa a ser a ação do homem sobre a realidade. O que hoje se apresenta como cultura tecnológica nada mais é do que a ação do homem sobre o mundo a partir do seu pensar sobre este mundo (ARENDT, 2003, p.45).

Partindo do pressuposto de analisar o ato de pensar humano também como uma tecnologia, e,

> [...] se o Conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo Conhecimento está úmido de situações histórico-sociais, não há Conhecimento absolutamente puro, sem nódoa. Todo Conhecimento está impregnado [...] de história e sociedade, portanto, de mudança cultural. [...] Conhecimento é também político, isto é, articula-se com relações de poder (CORTELLA, 1998, p.127).

Então, a condição do homem, ao agir sobre o mundo construindo conhecimento, remete à compreensão de que o objeto do conhecimento é, pois, uma criação do sujeito, entremeado de subjetividade, já que emerge a partir dos desejos, necessidades e interesses deste. Sendo assim,

> [...] podemos afirmar que o objeto é uma continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento. [...] os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes da mesma explicação. (SANTOS, 1998, p.92)

Começa a existir de forma que atenda ao princípio da coletividade, subjetividade, interconexão e inter-relação entre sujeitos/mundo/conhecimento. Todos interagem entre todos, buscando a formação de uma *inteligência coletiva*.[13] Assim, o conhecimento se dá no processo de construção social, onde o progresso deste depende das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

A transformação do conhecimento, a partir das modificações sociais, possibilita ao homem "*metamorfosear*" a realidade (LIMA JR, 2003, p.47). Esta mudança se dá quando o conhecimento não dá conta das explicações com relação ao objeto a ser desvelado. Assim sendo, "o sujeito se encontra em um processo de mutabilidade, possibilitado pelo conhecimento construído historicamente e pelo conhecimento científico, onde a dúvida é a condição do existir" (RAMAL, 2002, p.56).

[13] Inteligência coletiva: uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências, como também toda ação de construção na rede mediada pelos sujeitos, numa interação dialógica de trocas de informações, objetivando a construção coletiva do conhecimento (LÉVY, 1998, p.28).

O conhecimento assume um novo papel na sociedade tecnológica: o de possibilitar ao homem condições para traduzir a si próprio e ao conhecimento, isto porque, segundo Lima Jr (2003), o conhecimento é autobiográfico.

Nesse contexto, a produção do conhecimento é complexa e contextualizada. A criança depara-se individualmente e coletivamente com desafios e respostas para solucionar os problemas que são apresentados por suas necessidades, demandas e interesses, dentro de certos contextos da realidade. Assim, ela percebe a si mesma em múltiplas relações e atuações traduzindo tal percepção em linguagens.

Se transpuser esse processo para a aprendizagem escolar, tal ação teria que retomar os princípios da condição humana[14] apresentados por Arendt e teria que compreender os processos existentes nas relações entre conhecimento/sujeito/mundo. Neste processo, a tecnologia deveria ser vista como a extensão da linguagem, da ação, da reflexão e dos modos interpretativos de ser e viver no mundo, pois, segundo Lima Jr (2003, p.10):

> [...] posso dizer também que o modo "hologramático" de organização e a recursividade servem para entender a própria aventura do conhecimento humano como não se tratando de um modo único de conhecimento (enquanto processo e produto), pois assim se retornaria a uma concepção a-histórica do conhecimento. Inscrito na dinâmica parte-todo e todo-parte, o conhecimento é produzido num contexto histórico-social, só podendo ser compreendido contextualmente.

Nesta concepção, a tecnologia possibilita a produção de um conhecimento histórico-social que parte das relações históricas entre os sujeitos, numa ação comunicativa e dialógica. Uma condição humana rompe com a concepção anteriormente existente, em que conhecimento e técnica caminhavam por vias distintas. O homem reflete sobre o conhecimento, e esta reflexão se ressignifica, partindo do *pensar* ,enquanto condição física, para um *pensar* como uma ação do homem sobre o mundo.

As novas formas de inter-relação com a natureza que objetivam a sua sobrevivência possibilitam a construção do conhecimento a partir da relação homem/conhecimento/ mundo. Logo, "Pensar, então, sobre técnica e tecnologia é compreender que ambas estão imbricadas, sendo uma e outra uma extensão do pensamento humano" (LIMA JR, 2003, p.3). É construir reflexões acerca do homem como sujeito histórico criador, compreendendo que a técnica e a

[14] A condição humana neste caso refere-se à "vita activa", explicitada por Hanna Arendt, no livro: *A condição humana*. Apresenta três aspectos fundamentais para designar as atividades humanas:

- O labor: seria a condição biológica do homem para sua sobrevivência. No caso, as necessidades básicas do homem (alimentar-se, etc.)
- O trabalho: seria a condição artificial do homem para sobreviver. No caso, seriam as produções que o homem faz.
- A ação: seria o processo das relações do homem com os outros homens na Terra. Sua condição plural na vida humana. O homem por si só não tem como explicar a sua própria natureza, este explica a sua condição humana.

tecnologia nunca deixaram de acompanhá-lo desde sua origem. Do *Homo faber* aos técnicos e tecnólogos da contemporaneidade, o avanço da técnica é concomitante ao da evolução humana, porque "[...] a técnica é, em cada caso, um projeto histórico-social; nela se projeta o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e com as coisas" (HABERMAS, 1989, p.47).

Assim, sendo o ato de pensar inerente ao homem e está igualmente relacionado ao seu projeto histórico, o conhecimento se apresenta numa tentativa de materialização deste projeto. Portanto, segundo Oliveira (2002, p.26**),** Platão foi quem primeiramente se deteve sobre o conceito de técnica (*teckné*) e conhecimento (*lógos*), dizendo que toda técnica está envolvida com o conhecimento, isto é, com a razão; ou seja, a técnica e a tecnologia, nesse caso, estariam relacionadas ao processo do pensamento. Por conseguinte, o fazer humano e o ato de pensar sobre este fazer permitem a tecnologia imbricar-se ao homem, tornando-se uma condição humana.

Assim, torna-se importante apresentar também, para esta reflexão inicial, que as tecnologias, assumem na sociedade capitalista um papel excludente, homogeneizadora do conhecimento, reprodutora do sistema social.

É sobre essas questões que o presente texto, posteriormente, abordará, na tentativa de demonstrar que as tecnologias por si só não determinam a sociedade, mas a forma como sua utilização é realizada nas práticas educacionais que podem mudar ou manter o sistema social.

1.4.5 A Tecnologia como produto do social

O computador tem sido utilizado como uma ferramenta no processo educacional que acaba por obscurecer, em alguns momentos, uma melhor definição acerca da sua existência. A sua proliferação, sua complexidade e seu impacto social, são aspectos que caracterizam um novo pensar técnico.

A sociedade da informação se apresenta como um espaço social que instaura um pensamento sobre o fazer técnico, uma vez que: *"*passamos de uma técnica que pensava fundamentalmente em termos de domínio da execução, a uma técnica que se questiona sobre os processos de concepção e sobre as possíveis racionalizações desses processos*"* (SCHEPS, 1996, p.33).

Atualmente, a tecnologia também tem sido compreendida como um produto do social. Na compreensão para além do instrumental tecnológico e do artefato "maquínico", emergem novas concepções de ensino e de aprendizagem, que possibilitam ao homem produzir conhecimentos a partir das suas necessidades objetivas e subjetivas.

Nesta concepção, as tecnologias,

> [...] dão suporte à produção de um incomensurável volume de informações, possibilitam uma enorme diversidade de alternativas para seu armazenamento e recuperação e fornecem ao fluxo da informação uma amplitude, uma intensidade e uma velocidade que não poderiam ser antecipadas sem conexão das redes informacionais em superinfovias. Se por um lado, as tecnologias de informação e comunicação levam a uma superação das fronteiras espaço-temporais – porque promovem interações independentemente dos limites físicos e estabelecem interconexão entre diferentes redes de computadores, codificando e decodificando informações de diversos bancos de dados e permitindo o acesso a qualquer interessado, diretamente de seu computador pessoal – por outro lado, elas também demandam competências cada vez mais especializadas de busca, análise e seleção de informação disponibilizada (BURNHAM, 1998, p.3).

A tecnologia, sob este ponto de vista, colabora para a formação de diferentes grupos sociais, criando espaços "*multirreferenciais" de aprendizagem*.

Os problemas que possam gerar uma sociedade desigual não dependem única e exclusivamente desta ferramenta, mas da sua utilização. Tal razão apresenta seus princípios sob dois enfoques:

- A tecnologia enquanto elemento que possibilita a construção do conhecimento;
- O caráter da não neutralidade tecnológica, caracterizada pela condição da mesma, por si só, não determinar a sociedade.

Sendo assim,

> [...] é claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (CASTELLS, 1999, p.25).

Este complexo padrão interativo, apresentado por Castells, quando transposto à interação do sujeito com a tecnologia, possibilita o surgimento de novas aprendizagens e se contextualiza na formação do homem / mundo.

O avanço da aprendizagem contribui para a compreensão das relações que se estabelecem nos níveis políticos, sociais, econômicos e educacionais. Esta formação é construída coletivamente, compreendendo que o saber específico dos sujeitos interage com

outros saberes, transformando-se numa teia de relações, onde o conhecimento já não é mais específico e único, mas construído coletivamente em rede, o que acaba por concretizar a formação do pensamento em rede.

Para tanto, Ramal (2002, p.34) afirma que pensar sobre esta construção coletiva rompe com o paradigma de uma única forma de construção do conhecimento. Passa-se da visão cartesiana de construção para a compreensão da tecnologia como elemento de mudança das relações sociais acumuladas ao longo do tempo na sociedade. O conhecimento científico, até então visto como único, como verdadeiro e como absoluto, perde seu poder, em troca de "verdades coletivas e relativas".

A sociedade, em alguns momentos, nega a essência da tecnologia, porque não está pronta para o que Sigault *apud* Scheps (1996, p.54) chama de *cultura tecnológica*, isto é, não a considera como um objeto de conhecimento importante, que apresenta uma leitura de seu processo, sua história, os fatos sociais, as produções humanas. Daí a tecnologia ter a necessidade de ser vista como um objeto legitimado pela sociedade, arriscando a tornar-se utilizada ou pré-orientada pelos seus interesses, com objetivos socioeconômicos pré-determinados.

Nesta concepção, a tecnologia, por si só, não atende às necessidades da aprendizagem, sendo ela limitada apenas a um aparato maquínico, impossibilitando uma possível articulação com a construção do conhecimento.

Esta via ativa, relativa à criação / produção da condição humana e da "mundanidade", assume, na sociedade capitalista industrial, uma expressão material, determinista e mecanicista, tornando-se ideologicamente reducionista. Por outro lado, os recursos tecnológicos, as técnicas e a tecnologia - potencializadas pela Ciência moderna – tornam-se restritos ao aspecto meramente instrumental, deslocados intencionalmente de sua gênese antropológica e histórica (LIMA JR, 2003, p.3).

Reafirma-se, pois, com Lima Jr (2003), a necessidade de romper com a concepção da tecnologia enquanto aparato "maquínico", que enfatiza os ideais da educação estabelecidos pela burguesia ao longo do tempo, revelando a sobrevivência de uma educação profissionalizante.

O que se tem, portanto, como concepção de aprendizagem articulada à tecnologia em alguns espaços educacionais é de mais um aparato "maquínico" a serviço da reprodução de um sistema capitalista. O simples ato de a criança digitar um texto copiado do livro, de copiar textos da internet, ou, apenas, reproduzir desenhos, reduz a tecnologia a mais uma ferramenta

para incrementar as práticas pedagógicas, como também a compreensão, por parte dos dirigentes, com relação à necessidade de inserir nos currículos cursos de informática para os alunos, legitima o que as teorias contemporâneas tanto têm tentado desmistificar: o conhecimento na sua forma cartesiana e hierárquica de aprendizagem. Tendo em vista que existem práticas pedagógicas e pesquisas teóricas que apresentam a tecnologia como um elemento potencializador da aprendizagem.

Esta relação toma por base algumas discussões de Castells (1999), no que se refere ao papel do Estado e da tecnologia na sociedade, uma preocupação que passa pelo entendimento do uso da tecnologia como determinante ou não do sistema.

Compreende-se que a acelerada modernização tecnológica, pela qual a sociedade vem passando, é capaz de mudar o destino da economia, do poder militar e do bem-estar social. Esta modernização, que toma por base a análise da implantação da tecnologia na sociedade sob os moldes da lógica organizacional do sistema capitalista, exige do Estado uma definição acerca dos reais objetivos da sua utilização, para que os elementos tecnológicos não se tornem mais um meio de dominação do próprio Estado sobre os sujeitos, bem como a manutenção da classe dominante sobre a classe proletária.

Logo,

> [...] o que deve ser guardado para o entendimento da relação entre tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço em uma época determinados [...] (CASTELLS, 1999, p.31).

Dessa forma, o Estado define o uso do conhecimento e as relações que se estabelecem deste com a tecnologia. O conhecimento, quando legitimado e autorizado pelo poder, obscurece o verdadeiro potencial que a tecnologia apresenta para a formação de uma sociedade intelectualmente desenvolvida e, consequentemente, mais crítica.

Pensar a tecnologia enquanto "possibilitadora" da aprendizagem significa compreender que esta não se apresenta como elemento inovador para resolver os problemas educacionais, mas que a sua existência ajuda a legitimar uma aprendizagem que mais se aproxima dos processos de construção do conhecimento.

Portanto, os problemas de uma sociedade existem e são consequências da sua própria dialética. O que não se pode perder de vista é deixar que os mesmos fossem usados como justificativa para a manutenção dos sujeitos na condição de alienação. Daí o processo da

lectoescrita no Moodle deve propor referenciais teóricos que rompam com a lógica racionalista de produção do conhecimento no sistema capitalista, traçando novos desafios.

Posteriormente, apresentar-se-á uma análise sobre a aprendizagem da lectoescrita numa abordagem cultural e sócio-interacionista, tendo em vista a compreensão desse processo como algo dinâmico e fundamental para a aprendizagem das crianças, no contexto do AVA Moodle.

CAPÍTULO 2 - A LEITURA E A ESCRITA COMO OBJETO CULTURAL: UMA ABORDAGEM SÓCIO- INTERACIONISTA

> A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.
> Mikhail Bakhtin

O presente capítulo apresenta uma análise sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, sob a abordagem da teoria sócio-interacionista de Lev Vygotsky.

As reflexões apresentadas nascem da necessidade de compreender se a aprendizagem da leitura e da escrita, podem se constituir no contexto do Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA Moodle com base na teoria sócio-interacionista. Entretanto, concebe-se que a teoria sócio-interacionista tem a sua base epistemológica na teoria marxista, e possui como ponto central a compreensão de que todos os fenômenos são processos em movimento e constante mudanças.

Para tal, inicio a presente análise, partindo das contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento da linguagem, objetivando inter-

relacionar o processo de leitura e de escrita com as concepções interacionistas da linguagem e o dialogismo proposto por Bakhtin.

2.1 A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS

Para Vygotsky (1998), nas instituições formais, existe um nível maior de conscientização do conhecimento científico do que dos conhecimentos espontâneos, sendo que o conhecimento científico tem o seu desenvolvimento progressivo e acompanhado por um rápido aumento dos níveis de desempenho dos conhecimentos espontâneos. Isso significa que o conhecimento científico para se desenvolver necessita das experiências adquiridas ao longo da vida. Logo, não se pode conceber uma aprendizagem sem que haja uma inter-relação entre os conhecimentos espontâneos e os científicos.

Na aprendizagem da lectoescrita, a criança formula seus conceitos, e, estes, por sua vez, atuam na sua capacidade cognitiva de compreensão e interpretação do texto (FERREIRO, 1993). Porém, esta atuação não se dá única e exclusivamente imbuída dos estímulos externos, mas também, pelos estímulos internos que são os seus desejos e a sua vontade de aprender. Nesse processo, existe então uma relação fundamental entre os objetos, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, que são importantes trazer na presente reflexão, porque é partindo desse entendimento que a aprendizagem da lectoescrita pode se constituir no contexto do AVA- Moodle. Pensando nesse processo, para a relação entre o conceito espontâneo e o objeto, a criança desenvolve ações que não necessariamente são conscientes de um pensamento sobre o conceito, enquanto que, na relação com os conceitos científicos e o objeto, a criança desenvolve ações, em colaboração com outros pares (professor, crianças, tecnologias) que a possibilita de pensar, analisar, refletir sobre o objeto do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1998), os conceitos possuem sua formação de maneira distinta, tendo em vista que, um nasce das experiências adquiridas ao longo da existência humana e o outro a partir da socialização, da colaboração, das relações que se estabelecem na sociedade. Embora tenham sua formação diferenciada estão imbricados uns com os outros e para que haja o seu desenvolvimento faz-se necessária a conexão entre ambos.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, podemos compreender que a criança não constrói conceitos, ela, adquire os conceitos e dá significado (interpretações) ao conceito adquirido. Isto porque, o mundo conceitual deriva de uma cultura letrada e filosófica, como também, nem toda representação do objeto pode ser considerada uma construção conceitual, devido à existência discursiva e simbólica do próprio objeto.

O objeto é a representação daquilo que o sujeito faz dele (BRAIT, 2005) e se constitui a partir do dialogismo, do sentido que se estabelece pelo sujeito com outros sujeitos e com o próprio objeto, na tentativa desse sujeito compreender a realidade e ser compreendido. E a sua existência se torna simbólica quando o sujeito compreende o objeto e conceitua esse objeto a partir da construção de sentido elaborado em parceria com os seus interlocutores.

Nessa premissa, compreende-se que, a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos pode ser dialética[15]. Uma relação que pode dialogar e debater entre si, causando processos de mudança, inacabada. Não há uma única interpretação, um único meio, uma única forma. Há uma realidade forjada, porém interpretada sob diversas óticas, recriada na subjetividade de cada criança, como também, se mantém sob dois enfoques: primeiro, porque possibilita interlocuções exteriores com: texto, crianças, professor, informação, comunicação e tecnologias no processo de aprendizagem, e, segundo, porque possibilita interlocuções interiores com os conceitos espontâneos, e com os conceitos científicos que são produzidos.

Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita não se constitui apenas por apropriação de palavras, mas a partir da compreensão acerca do significado e do sentido que aquele objeto (texto) possui. Vygotsky (1994) então reconhece que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança e deve conter sentido e significado[16].

Segundo Brait (2005) a noção de sentido em Bakhtin pauta-se na concepção dialógica na qual uma elocução escrita ou falada sempre é expressa de um ponto de vista, isto é, as formas de representação e de transmissão de um discurso se realizam na interação entre sujeitos.

Nessa condição, a aprendizagem da lectoescrita deve se constituir como um processo consciente da criança que perpassa a interpretação por ela construída de cada palavra num processo dialógico entre os pares interlocutores e a sua realidade.

---

[15] A Dialética a que me refiro não toma por base as concepções filosóficas existentes, mas, apenas a arte do diálogo, de debater sobre um determinado tema.

[16] Para Vygostsky, Sentido - soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência da pessoa. E significado - sentido convencional, construído por vários indivíduos sócio-historicamente.

Esse processo necessita ser dinâmico, apresentando uma variedade de textos que possibilitem a criança reconstruir suas interpretações, por meio da socialização, das informações e das interpretações construídas e da convivência com os diversos suportes textuais (livros, internet, AVA etc.).

Assim, a concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos na criança, ligando o seu desenvolvimento à relação com o ambiente sócio-cultural em que vive, torna possível a compreensão sobre as interações existentes na aprendizagem da lectoescrita desenvolvida no AVA- Moodle.

Tendo em vista que, segundo Ferreiro (1993) o processo de apropriação da lectoescrita se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento das relações reais, efetivas, da criança com o mundo, vale ressaltar que estas relações não dependem da consciência da criança isolada individualmente, mas é determinado pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ela está inserida, e ainda pelo modo como sua vida se forma nestas condições.

Por isso, Vygostsky (1998) apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP como sendo o processo de entendimento do curso interno do desenvolvimento, ou seja, é a fase em que podemos interferir não só nos processos em maturação, como nos frutos desses processos. Ressalta-se, pois, que esse processo do desenvolvimento, não é estático. Pode-se definir, então, que a Zona de Desenvolvimento Real- ZDR caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Contudo, compreende-se que esse processo não é estático, devido ao fato de a criança ao interagir com o objeto de conhecimento, desenvolver funções cognitivas que vão fazê-la sair da condição de amadurecimento sobre o objeto, para a condição de necessidade de complementaridade desse objeto.

A Zona de Desenvolvimento Proximal pode vir a tornar-se a ZDR, ou seja, os conhecimentos que a criança adquiriu em determinado espaço de tempo, com a ajuda do professor, podem, com o tempo, se transformar em conhecimentos adquiridos sozinha. Nos estudos sobre a linguagem, Vygostsky (2008), reconhece que a criança aprende mais em colaboração do que individualmente, porém, ressalta que esta aprendizagem em colaboração tem suas limitações. A criança na ZDP aprende aquilo que, de certa forma, já foi internalizado por ela anteriormente.

Um aspecto importante apresentado pela teoria, para o desenvolvimento da linguagem das crianças, está intimamente relacionado em especificar como as crianças desempenham suas funções intelectuais, socialmente produzidas, visto que, a criança que interage com os objetos sociais (tecnologias, jogos, brincadeiras, materiais textuais etc.) recebendo constantemente informações, aprende, desenvolve habilidades e socializa conhecimentos.

As funções intelectuais (pensar, agir e pensar sobre o agir) são inerentes ao humano. Quando a criança se apropria de um objeto, e busca desvelar esse objeto constrói caminhos que conduzem ao seu objetivo principal, que, no caso, está no reconhecimento do objeto.

Esse processo é, ao mesmo tempo, único e socializador, porque cada criança constrói e reconstrói de forma singular, e socializadora porque ela encontra, na interação com outras crianças, novos elementos que se configuram em uma possibilidade de descoberta, de entendimento e/ou de compreensão acerca do objeto.

Todavia, o objeto se constitui para a criança um instrumento significativo porque ocupa dois lugares ao mesmo tempo: o lugar de ser desvelado, de ser analisado, de ser descoberto; e o lugar de ser um meio, um caminho que pressupõe várias interpretações, vários significados. Seria, pois, todo objeto um elemento mutável.

A mutabilidade do objeto se constitui na medida em que a criança consegue dar várias interpretações e significados a ele, sempre retomando a origem do seu conhecimento. Daí a necessidade de avançar sobre esse processo de tomada de consciência sobre o conhecimento. A saída das zonas de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento proximal permite à criança interagir com o objeto de forma que esta avance no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, reconhecendo a linguagem na sua dinamicidade pode-se caracterizá-la como um objeto cultural e em constante transformação, dependente fortemente das relações sociais que o sujeito estabelece com o mundo e consigo próprio, em fluxos constantes de inter-relações entre o pensamento e a realidade.

Sendo assim, Vygotsky (2010) expõe que a criança no processo de desenvolvimento da linguagem, utiliza-se de uma atividade principal na tentativa de acompanhar a realidade. Essa atividade principal "é então, a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2010, p.65). Seria o momento em que a criança se depara com uma situação não convencional e precisa criar e

recriar métodos para interpretar; a atividade principal seriam a interpretação e a significação que a criança dá aos objetos.

Ao analisar a prática da leitura e da escrita como uma atividade principal compreende-se que os processos cognitivos que a criança desenvolve no momento dessa aprendizagem, estão constituídos de sua personalidade. Como tal, são inacabados e em constantes mudanças, porque as condições histórico-sociais na qual a criança está inserida influenciam tanto sobre o conteúdo concreto de seu estágio individual de desenvolvimento cognitivo, quanto na formação da sua linguagem. Exemplificando, o período de desenvolvimento da criança na aprendizagem da lectoescrita está historicamente, longe de ser sempre o mesmo. A cada interação da criança com os elementos textuais há uma mudança no seu comportamento, na forma de interpretar e reconhecer o mundo.

Isto porque, a criança começa a se dar conta, no decorrer do seu desenvolvimento, de que não consegue acompanhar as produções textuais que lhes são apresentadas e as suas potencialidades não correspondem às ideias dos adultos, ela então se esforça para conseguir interpretar a realidade. Por exemplo, a criança no início do processo de alfabetização em que nos primeiros contatos com as letras e as palavras algo novo, interessante, precisa ser descoberto. Todavia, após algum tempo, quando o seu conhecimento acerca da formação silábica já está apreendido, a criança perde o interesse pela fase. Ela, por meio da necessidade interior que está surgindo, e que ocorre em conexão com o fato de estar enfrentando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, com novas tarefas correspondentes a sua potencialidade, procura descobrir algo mais complexo, como a interpretação e a leitura de frases, pequenos textos etc.

Assim, retomando os dois conceitos fundamentais de Vygostsky (2010), no entendimento sobre a atividade principal do desenvolvimento da linguagem; a atividade e a ação, no qual a atividade se define como “aquele processo que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (VYGOTSKY, 2010, p.68). Enquanto que a ação “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte” (VYGOTSKY, 2010, p. 69). Ao transpor essa concepção de atividade e de ação, apresentadas por Vygotsky (2010) para as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nas escolas, percebe-se que as crianças durante o processo de aprendizagem da lectoescrita, ora produzem atividades, ora produzem ações. Esse processo de permutação de fases possibilita o seu desenvolvimento e, consequentemente. impulsiona a sua capacidade criativa e interpretativa.

Tomando-se como exemplo, uma criança que aprende a ler e a escrever sem a compreensão de sua importância social, política e histórica, bem como, sem uma contextualização com a realidade, essa situação acaba por requerer da criança uma tomada de atitude de reprodução de palavras, frases e textos. Sem a mínima noção da importância da leitura e da escrita como uma possibilidade de se transformar e transformar a realidade, a criança apenas pratica uma ação,que nada representa para ela enquanto sujeito.

No entanto, se a criança encontra-se imersa em um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, relacionando com a sua realidade, compreendendo textos, frases ou palavras, significa que não apenas o seu desenvolvimento cognitivo está sendo modificado, mas, também, o seu sentimento, o seu desejo, a sua forma de ser e pensar sobre o mundo. Neste caso ela está realizando uma atividade.

Isto porque, para Vygotsky (2010) há uma relação particular entre a atividade e a ação e sendo esta relação intrínseca, não se pode constituir uma prática de leitura e de escrita com a criança sem que o motivo da atividade possa se transformar em um objeto da ação, e como resultado desta, a ação se transformar em atividade.

Assim, a atividade se constitui na possibilidade de designar os processos para aquilo a que ela se dirige,que, no caso, é o objeto, coincidindo sempre com o objetivo proposto pelo próprio sujeito. Ou seja, "o objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais do que seu alvo direto reconhecido" (VYGOTSKY, 2010, p.69).

Para Vygostsky (2010), essa é a base do processo de desenvolvimento de um estágio para outro. Se a aprendizagem da leitura e da escrita se constituir nessa base epistemológica de aprendizagem da linguagem, se concebe que, a criança, ao interagir com a lectoescrita, precisa adquirir o domínio do conteúdo (texto, palavra ou frase), e, a motivação da aprendizagem desse conteúdo que ele necessita está relacionado a sua realidade, para que seja uma aprendizagem significativa. Isto porque, em concordância com Muniz (1999, p.244), "a criança em seu meio natural se reconhece individual e coletivamente, e, como ser social ela é sujeito de sua história e também produtora de cultura".

Torna-se, pois, importante compreender que a aprendizagem da leitura e da escrita, em algumas práticas pedagógicas, precisam se constituir focalizando as relações que a criança constrói com a leitura e com a escrita.

Ao interagir com o texto, a criança estabelece uma relação "aventureira", ou seja, ela tenta desvelar cada palavra contida no texto, no desejo de compreender o que está escrito, mas

também dá vez e voz a sua imaginação. Nesse processo, ela não se preocupa com regras, norma de leitura e de escrita, busca caminhos prazerosos de descobrir o objeto.

Sendo assim, o ambiente virtual Moodle é um espaço colaborativo de aprendizagem que pode ser configurado para uma aprendizagem de leitura e de escrita que contemple a historicidade de cada criança, visto que, ele se constitui a partir das definições e objetivos que o professor deseja alcançar. Por ser um ambiente construtivo, flexível e interativo, o Moodle, possui espaços para a socialização das informações e dos saberes (*wiki*, livro, fóruns, chat) e principalmente a possibilidade de uma construção que entrelaça marcas de diferentes histórias, dando voz e vez ao sujeito num diálogo permanente.

Na teoria sócio-interacionista, o desenvolvimento da linguagem é produto do ambiente cultural, porém torna-se importante pensar que a criança também precisa desejar, querer, sentir-se bem, para poder criar, construir, interpretar e dar significado ao seu objeto de estudo. Sendo assim, para além do ambiente cultural proposto por Vygostsky (2010), no século XXI, com a inserção de outro espaço para a aprendizagem, que agrega textos, imagens, sons e movimento, têm-se o desenvolvimento da linguagem imbricado ao desenvolvimento do pensamento e, por conseguinte há uma transformação desse processo. Passa-se da condição instrumental da linguagem para um processo em que a linguagem torna-se fluxo (caminhos) que interligam o pensamento da criança com o mundo.

Porém, reescreve-se a importância do caráter de unicidade existente entre a linguagem e o pensamento apresentado por Vygostsky (2010), como também, o ato comunicativo requer um significado, uma generalização, tanto quanto os signos.

Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis, porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças (VYGOTSKY, 2010, p. 8-9).

Destarte, retoma-se na questão da linguagem a sua mutabilidade sob a condição de que esta pode modificar-se de acordo o desenvolvimento da criança e sua interação com o meio, como também, pode vir a se tornar um fluxo de inter-relações entre o pensamento da criança e sua realidade. Uma abordagem acerca dessa reflexão será apresentada posteriormente.

2.2 A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA E SUA TRANSFORMAÇÃO: DE INSTRUMENTO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PARA FLUXOS DE INTER-RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS E O MEIO

Para Vygostsky (1998), o sujeito se transforma por meio da utilização de instrumentos e por meio destes transforma a sua cultura. Essa mudança acontecida na interação homem-mundo se constitui por relações de poder. O que se apresenta como instrumento de dominação para uns, revela-se, para outros, como libertação. Tem-se como exemplo a linguagem, que pode ser utilizada sob esses dois enfoques. Porém, no presente texto, a intencionalidade é o reconhecimento da articulação existente entre a linguagem e o pensamento e, por essa condição, ela assume um papel significativo na formação da criança.

Contudo, para o entendimento acerca da aprendizagem da lectoescrita no Moodle faz-se necessário deslocar a linguagem do lugar instrumental assumido por Vygostsky (2010), para uma nova compreensão desta, como fluxos que se inter-relacionam entre o pensamento da criança e a sua realidade.

Na teoria sócio-interacionista, os instrumentos que se apresentam como práticos ou simbólicos são usados exteriormente sobre a natureza, ou, na comunicação com os outros. Os instrumentos afetam a relação com o outro, considerando que eles moldam a mente daqueles que se adaptarem ao seu uso.

A linguagem como instrumento na formação do sujeito possui uma identidade social, que se estrutura nos constructos históricos apresentados pela humanidade. A sua unidade é uma atividade produtiva que se define sob dois aspectos: como instrumento em si e como produto (VYGOTSKY, 2010).

Como instrumento em si, ela assume a responsabilidade por veicular informação e comunicar, nessa condição seria um instrumento comunicacional generalizável, ou seja, há uma necessidade inerente ao ser humano na sua utilização. O homem precisa da linguagem para se expressar, porque não há construção de pensamento sem inter-relação com o outro. Assim, a linguagem sendo fruto dos constructos humanos, assume sua unicidade mesmo sendo construída na pluralidade dos sujeitos.

A pluralidade dos sujeitos se refere a, uma ação de comunicação que se dá por meio do diálogo entre sujeitos havendo uma interação mediada, por dois ou mais interlocutores. Por conseguinte, essa pluralidade precisa se dar por meio de uma relação que constitua a sua subjetividade e uma complexa rede de interações.

Contudo, o que caracteriza a linguagem como um instrumento comunicacional seria o fato de ela não se constituir como um elemento fixo, imutável, ou seja, os sujeitos são capazes de pensar, de criar por meio dela. Essa possibilidade de criação inerente ao sujeito faz com que a linguagem torne-se um objeto cultural (VYGOTSKY, 2010).

Essa questão remete à compreensão de como a escola vem trabalhando com a linguagem. As atividades de leitura e de escrita, apresentadas às crianças, bem como, as leituras propostas e as produções escritas nem sempre representam a linguagem como objeto cultural. Tem-se visto que o desenvolvimento do letramento ainda está atrelado a repetições de textos e atividades que legitimam as crianças como possuidoras dos mesmos hábitos culturais e linguísticos.

Nessa condição, caminha-se na contramão do processo de aprendizagem da lectoescrita fundamentado na teoria sócio interacionista do desenvolvimento da linguagem, pois, para Vygotsky (2010), a linguagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança.

> Inicialmente, os aspectos verbais do comportamento estão misturados [...] Após, algum tempo, a criança fazendo distinções para os outros com o auxilio da fala, começa, internamente, a fazer distinção para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de auto direção (VYGOTSKY, 2010, p. 30).

Nessa premissa, supõe-se que, a criança utiliza da linguagem para além da nomeação e da interpretação dos objetos, ela cria mecanismos de autodirecionamento na tentativa de compreender as relações existentes na natureza e entre os homens.

Considerando que a linguagem e o desenvolvimento estão intimamente articulados, e, a criança, na medida em que vai se desenvolvendo, deixa de ter a sua fala apenas para acompanhar a ação e começa a organizar o seu comportamento (VYGOTSKY, 2010), a linguagem assume, então, a sua função instrumental. Como instrumento para a formação cultural e histórica da criança, ela desempenha o papel decisivo no desenvolvimento dos processos superiores (VYGOTSKY, 2010).

Nesse contexto, quando a linguagem é utilizada como um instrumento generalizável ela destitui a criança do seu papel de *ser* , impondo uma racionalidade determinista. Isto porque, segundo Vygotsky (1998), a criança interpreta o mundo por meio do diálogo entre os processos de interiorização e exteriorização, e o instrumento que possibilita essa inter-relação é a linguagem. Se a condicionarmos a um instrumento comunicacional generalizável, ela

deixará de exercer o papel de influenciar no fluxo do pensamento, não terá seus significados e deixará de ter a sua mutabilidade.

Quando Vygostsky (2010) apresenta o desenvolvimento da linguagem articulado ao desenvolvimento do pensamento, torna-se notório o caráter "exteriorizador" dado ao papel e função dela. Porém, se o pensamento da criança é constituído dentro de um processo histórico e social, que para se formar requer dela uma inter-relação entre a sua subjetividade (desejos, moral, costumes, personalidade) e o meio (cultura), para dar sentido e significado as suas interpretações, torna-se necessário um elemento para esse processo, que, no caso, é a linguagem. Ela, por sua vez, se constitui na subjetividade humana, no momento em que a criança nasce e exterioriza por meio do choro as suas necessidades biológicas. Sendo assim, o seu desenvolvimento se dá em constantes fluxos que impulsionam o pensamento. Tendo em vista que no próprio experimento de Vygostsky (2010, p.30) ele relata a seguinte situação de uma criança que deseja um doce.

> Esse doce está tão alto (neste momento, a criança sobe no sofá e pula para cima e para baixo) Eu tenho de chamar mamãe para que ela o pegue para mim (pula mais algumas vezes) [...] Eu não posso alcançar com as mãos (pega uma vara e retira o doce do armário). Tenho que levar esta vara comigo para casa (VYGOTSKY, 2010, p.30).

Esse relato experimental indica que a criança antes de tomar uma atitude diante do fato, expôs oralmente a situação, e, que nesse período da exposição, o fluxo constante de construção da sua linguagem, impulsionou imediatamente, quase de forma mínima e indescritível, o seu pensamento, a sua ação sobre a realização do problema.

Ao transpor essa questão, para as crianças que ainda não construíram a sua base alfabética e que conseguem interagir com as tecnologias (TV, DVD, celular etc.), percebe-se claramente que duas questões são fundantes nesse processo: a primeira encontra-se relacionada à interface amigável existente nos instrumentos tecnológicos; a segunda refere-se à questão de que a linguagem apresentada nesses instrumentos tecnológicos se aproxima dos processos utilizados pela linguagem da criança[17]. Isto remete ao desenvolvimento da linguagem, que também impulsiona o desenvolvimento do pensamento e vice-versa, e não apenas ocorre em paralelo, como afirma Vygostsky (2008). Pois, o que é o pensamento? Seria a reflexão sobre uma ação, sobre um fazer? Se a criança apenas enuncia ou enumera o seu fazer, a sua ação, não significa necessariamente que ela esteja naquele momento refletindo,

[17] Essa questão será detalhadamente apresentada no próximo capítulo quando trataremos da leitura e da escrita no AVA Moodle.

construindo noções cognitivas sobre aquele ato. Porém, a mesma está expondo a situação. O desenvolvimento do pensamento requer elementos exteriores e interiores do desenvolvimento da linguagem para acontecer. Esse momento é subjetivo porque a oralidade nasce de uma necessidade íntima, pessoal de expor um problema. Mas, essa ação é tão rápida, dinâmica e em fluxos que acaba por influenciar e impulsionar diretamente a construção do pensamento. O que para Vygostsky (2010) os desenvolvimentos acontecem em paralelo.

Por conseguinte, em concordância com o autor, o pensamento e a linguagem não têm como serem analisados como unidades separadas umas das outras, mas, como uma única unidade em que a linguagem torna-se a expressão materializada do pensamento, no momento em que a criança expõe a sua ideia, na tentativa de compreender o mundo. Tem-se como exemplo as crianças em interação com a internet, quando ela acessa as redes sociais e por meio dela explicita seus desejos, anseios, valores etc. Atualmente, esta questão faz compreender que o processo de desenvolvimento da linguagem se constitui imbricado ao processo de desenvolvimento do pensamento, apesar de a linguagem designar os objetos e a representação do pensamento (VYGOTSKY, 2010), essa não dá conta de explicitar por completo as reflexões adentradas à consciência, porém tenta dar conta de expor o modo como nós nos portamos diante do mundo.

Sendo assim, segundo Lima Jr (2012), a linguagem se torna a constituição do ser no sentido de sua existência, ela é uma condição geral na existência humana. E sendo condição geral se constitui a partir dos desejos, das necessidades e das inter-relações que o sujeito estabelece com a sua realidade, com a sua cultura e com a sua história de vida. Ou seja:

> [...] a codificação/decodificação do significado encerra um vazio necessário, à medida que o sentido da palavra não está contido plenamente no signo, mas varia de sujeito a sujeito, de acordo com sua subjetividade, com seu contexto social, com sua razão de ser. A fala ocorre numa cadeia de significantes, a linguagem é marcada pela falta, pelo buraco. Em consequência a língua e a cultura são estruturas que o sujeito opera a partir de seu posicionamento subjetivo, necessariamente relativo e singular. A linguagem é, pois, um sistema aberto, caótico. Os sentidos articulados nos signos, nos códigos, nas gramáticas, dependem da subjetividade humana, escapando ao método linguístico e a linguagem- estrutura simbólica-, ao invés de ser operado por ela (LIMA JR, 2009, p. 9).

Nesse sentido, fala e escrita inserem-se, enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença e a alteridade. Nesse quadro, instauram-se relações intersubjetivas em que um e outro, isto é, falante-ouvinte, escritor-leitor, se constituem enquanto sujeitos do discurso (BRANDÃO, 2005, p.270).

Esse processo se apresenta na forma dialógica expressa por Bakhtin (2010), quando diz que a parte verbal do nosso comportamento, seja ela interna ou externa, não pode ser atribuída ao sujeito individual. Toda a constituição da nossa linguagem está diretamente relacionada à interação que estabelecemos com o outro e com o nosso pensamento.

Contudo, Dahlet (2005) expõe que os princípios dialógicos articulam três aspectos: a natureza do social- a socialidade é de essência intersubjetiva; a natureza do signo - o signo é para agir; a natureza do sujeito- o sujeito é feito do que ele não é.

Na presente reflexão, retoma-se apenas o primeiro e o segundo princípio dialógico de Dahlet (2005), para a compreensão acerca da importância desses princípios dialógicos, na aprendizagem da lectoescrita.

O princípio da natureza do social explicita que a "socialidade" se constitui a partir das inter-relações existentes entre os sujeitos, porque a parte verbal do nosso comportamento quer seja interior ou exterior não pode ser atribuída ao sujeito individual. O sujeito constitui a sua linguagem a partir do diálogo que estabelece com e entre outros sujeitos. E essa constituição se dá no plano verbal, emocional e relacional.

No plano verbal ele dialoga com outros pares, interlocutores, construindo e reconstruindo o seu pensamento, mudando o seu comportamento, transformando a sua realidade. No plano emocional, constitui o ser, a sua interação consigo próprio, com o outro e com o mundo. No plano relacional, estabelece relações de parcerias, de coletividade, de trocas com outros sujeitos e com a natureza na tentativa de incorporar o exterior no interior.

Com relação ao segundo princípio exposto por Dahlet (2005) - a natureza do signo – o signo é um conjunto de representações mentais que tem na sua natureza a ação proposta pelo sujeito. Porém, pelo fato de o sujeito dar sentido e significado ao signo, este, por sua vez, constitui várias interpretações. O signo então é utilizado pelo sujeito na tentativa interpretativa de reconhecimento e entendimento sobre a natureza, a humanidade e a vida.

Ao transpor esse princípio para a aprendizagem da lectoescrita, compreende-se que a palavra só se torna um signo social se for criada entre indivíduos. Ou seja, ao mesmo tempo em que a criança expõe a sua realidade, transforma e é transformada pela mesma realidade.

A relação de entendimento que a criança estabelece na aprendizagem da lectoescrita com o texto, com a frase, com a palavra ou com o autor, se constitui em um processo que interliga o seu contexto com o conteúdo apreendido. Sendo assim, repensa-se na questão da unicidade do sujeito que fala. Para Bakhtin, segundo Dahlet (2005), "trata-se de atribuir ao sujeito um estatuto que não coincide com o de um só autor, e uma função que não se confunde

com o desenrolar tranquilo de um pensamento" (DAHLERT, p.55, 2005). Por conseguinte, o discurso se torna híbrido constitutivo de vozes inacabadas em constantes conflitos entre si e necessidades de compreender e ser compreendido pelo outro.O inacabamento das vozes, significa o entendimento de um pensamento à luz de diferentes pontos de vistas, constituindo uma dinâmica singular na construção de significados.

Ao analisar o processo de leitura e de escrita tomando como ponto de partida a dinâmica da singularidade no processo leitor/autor, em que o leitor dialoga com o texto construindo dinamicamente as suas significações, tenta-se compreender como a lectoescrita pode passar de instrumento na formação da criança para fluxos de inter-relações entre o pensamento das crianças e o meio.

Se a aprendizagem da leitura e da escrita deve extrapolar a prática de memorização de signos na qual a lectoescrita está associada a um instrumento na formação da criança, reconhece-se que cada criança tem uma história pessoal, interpreta o mundo e vive atribuindo sentido à posição que ocupa na sociedade. Essa dinâmica de *ser* está nas suas relações com os outros, na sua própria história de vida e na sua singularidade. Por conseguinte, as práticas de leituras e de escritas estão inscritas nas relações sociais existentes, sendo estas culturais. Sendo assim, a aprendizagem da leitura e da escrita pode se constituir fluxos de inter-relações entre o pensamento da criança e o seu meio, quando a criança consegue relacionar os conteúdos interpretados no texto ou na frase com a realidade, dando respostas que vão além do que está contido no texto. Porém, essa prática precisa estar fundada no reconhecimento da leitura e da escrita como ações que proferem um discurso forjado na singularidade dos sujeitos (seu interesse, seu poder e seu pensamento).

Portanto, a aprendizagem da lectoescrita precisa se constituir numa dinâmica de significação para a criança, porque quando a criança significa a sua aprendizagem ela consegue dar sentido ao objeto apreendido, bem como, modifica aquele objeto a partir do estabelecimento das relações que cria entre o que foi apreendido e a sua história. Ou seja, segundo Silva (2008), os sentidos são abertos, eles se modificam no confronto com os outros, consigo próprio e com o mundo. Sendo assim, enquanto fluxo de inter-relações entre o pensamento e o meio, a aprendizagem da lectoescrita deve considerar quatro aspectos: o compreender, o significar, o aprender e o transformar.

Para o aspecto compreender, parte-se do sentido que se dá a palavra compreensão. Compreensão significa “ação de entendimento” (FERREIRA, 2004, p.135). No entanto, a compreensão da leitura (ou de um texto), por outro lado, é o processo de elaborar

significados através da aprendizagem das ideias relevantes de um texto e da relação que se estabelece com outras ideias prévias. Neste processo, o leitor interage com o texto.

A compreensão da leitura requer habilidades de antecipação, predição, inferência e paráfrases, entre outras. Um texto pode ser compreendido a nível literal - ao centrar-se na informação explicitamente exposta; a nível inferencial- quando se procuram relações que vão mais além daquilo que é lido; a nível crítico - emite-se, com fundamentos, um juízo de valor sobre o texto; ou a nível afetivo - inclui as dimensões cognitivas anteriores e inclui uma resposta emocional (SILVA, 2008).

A compreensão, pois, sob o enfoque da teoria sócio-interacionista significa a capacidade de a criança interpretar o objeto, a partir da mediação simbólica. Esse processo se dá por meio da interação entre os conceitos espontâneos, e, os conceitos científicos, mediada pela linguagem (VYGOTSKY, 1998).

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o ato de compreender possibilita à criança avançar de um estágio primitivo sobre o signo, para o reconhecimento desse signo dentro de um sistema mais amplo. Quando a criança, por exemplo, adentra a escola, já traz consigo o entendimento do que seja um gato, porém, após o contato com os conhecimentos científicos sobre a classificação do gato no sistema de seres vivos etc., ela passa a construir significados acerca desse animal e passa a relacionar o gato com outros animais, diferenciando as suas especificidades. Isso seria a mudança do estágio primitivo sobre o signo (gato como um bicho), para o reconhecimento desse signo dentro de um sistema mais amplo (gato como ser vivo).

A criança, nessa fase, passa por um processo de aprendizagem que não se constitui pela aquisição de elementos isolados, que logo irão progressivamente se juntando, mas sim pela constituição de sistemas, nos quais o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total (FERREIRO, 2007, p.25).

Sendo assim, o ato de compreender o objeto (atividade cognitiva), no processo de aprendizagem da lectoescrita, requer da criança uma tomada de atitude, um desejo que se dá por meio do diálogo, da interação com o meio, do prazer de dar significação às coisas e ao universo; não apenas se limita ao uso de instrumentos e de signos (VYGOTSKY, 1998).

No que se refere ao ato de significar, de entender aquilo que as coisas dizem de si mesma, retoma-se a interlocução com Bakhtin (2010), expondo que a significação é o momento de encontro entre o leitor e o autor. Esse momento se constitui pelas vozes do outro de forma dialógica, social e ideológica refratando a realidade de sua própria maneira.

Ainda em Bakhtin (2010), cada grupo, em determinado tempo da história, apresenta a sua forma de discurso, ou seja, o discurso não é único, ele tem a sua mutabilidade na história do sujeito. Logo, na aprendizagem da lectoescrita, considera-se que a criança ao interagir com o texto (discurso do outro) dá o seu entendimento, porém, essa ação, para a criança, se constitui a partir de relações entre a expressão do pensamento do autor, com o pensamento da criança, e o diálogo acontecido entre professor/criança e criança/criança.

O processo de significação do objeto aqui apresentado perpassa pela definição de signo proposto por Bakhtin (2010), como sendo o signo unidades que refratam a realidade, e pode converter-se em um universo físico ou imaterial. Sendo então unidades que refratam a realidade, o signo desempenha funções de acordo com o significado que lhe é atribuído. Portanto, "ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos" (BAKHTIN, 2010, p.32).

O significado que é atribuído a um signo, é forjado na realidade ideológica da constituição do próprio signo, logo, não há uma única significação ou uma única interpretação, porque o signo, unidade que está sendo analisada pelo sujeito, para ser compreendido necessita de outros signos que se aproximem dele.

A criança que está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao se deparar com uma palavra, atribui a ela um significado, porém, esse significado atribuído à palavra não se constituiu isoladamente na individualidade da criança. Ele se forma a partir da realidade forjada sobre a palavra, e também pela relação que a criança estabelece entre a palavra e o seu contexto (subjetivo).

Nesse contexto, o ato de significar na aprendizagem da lectoescrita propõe um processo interativo e dialógico entre as crianças por meio da utilização de signos e da interação de vozes que exprimem pensamentos, ações, construções e desconstruções apresentadas na realidade social, histórica, política e psicológica da criança, como também, deve se dar por meio do desejo, do prazer, da vontade de desvelar o objeto. Isto porque, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial". E, "é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida" (BAKHTIN, 2010, p.99).

Na perspectiva do entender, do modo de ver um problema, de uma situação ou de um objeto de estudo, busca-se em Maturana e Varela (2001) a compreensão sobre a natureza das coisas. Para os autores, não se pode entender um fenômeno sem deixar de compreender que esse fenômeno não se apresenta como um todo explicado, concluído, findado.

> Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso todo habitual de ser humanos (MATURANA E VARELA, 2001, p. 22).

Nesse caso, o entendimento dado a um determinado objeto precisa ser reconhecido, pelo sujeito, que pode ser modificável a depender do contexto do objeto e do sujeito. Na concepção de Maturana e Varela (2001), o fato de o conhecimento ser construído pelos seres vivos, em suas interações com o mundo, faz com que haja uma "transacionalidade" (MATURANA E VARELA, 2001) entre o sujeito e o objeto. Ou seja, além de perceber que o sujeito não está distanciado do objeto, também se precisa considerar a subjetividade do sujeito no momento de interação com o objeto e a compreensão de como ele experiencia essa interação.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, quando a criança está em contato com a revista ou com a história, o seu entendimento acerca do texto se altera na medida em que ela vai realizando novas leituras, como também, a partir da sua experiência individual (subjetividade) com o texto. Algo fundamental nessa condição é que, geralmente, o professor no trabalho com a leitura e a escrita explica o texto à criança, a partir do seu entendimento, de forma direta, conclusiva. Contudo, em concordância com Maturana e Varela (2001) se o entendimento for fruto das relações que o sujeito estabelece com o objeto, a resposta que a criança dá sobre o texto, não necessariamente significa o seu entendimento. Corre-se o risco então, de essa resposta estar completamente embutida da interpretação do professor. Porém, se o professor propõe à criança, a possibilidade de ela explicitar o texto a partir das suas ideias, tem-se a condição de conhecer o entendimento que a criança teve acerca do objeto do conhecimento.

Nesse processo, a escola deve proporcionar à criança espaços para a expressão do pensamento, analisando a realidade, iniciando-a na experiência da reflexão e do diálogo. A escolha por textos que proporcionem avanço da sua aprendizagem contribui na formação de um sujeito que pensa, critica e transforma o seu contexto.

O papel da educação e, consequentemente, o da aprendizagem da leitura e da escrita, deve atender a qualidade das trocas que se dão tanto no plano verbal entre as crianças nos anos iniciais e o meio, quanto no plano escrito. A formação escolar deve, pois, criar novas zonas de possibilidades, para que a aprendizagem da leitura e da escrita possibilite a compreensão desta como um processo cultural.

A escola, ao organizar, planejar e sistematizar os conhecimentos acumulados histórico-culturalmente pela humanidade, chamados por Vygotsky (1998) de “conceitos científicos”, assume um papel ativo imprescindível na sociedade, havendo dinamicidade no caráter da aprendizagem, tornando o aprender um processo significativo para o desenvolvimento psíquico das crianças.

Por meio da aprendizagem, a criança se desenvolve, seja na escola, em um ambiente social formalizado, ou mesmo com outras crianças, nos momentos informais. O aprender / desenvolver dá-se de maneira dialógica, porque há um enrolar e desenrolar de circunstâncias que perpassam a criança e a sociedade na sua trajetória histórico-cultural. Para que esta trajetória seja mais um elemento de produção de conhecimento, é preciso repensar o processo de alfabetização existente.

É importante, entretanto, criar atividades que possibilitem a criança compreender o seu processo de aprendizagem que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, se dispor a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades”, e,adquirir os conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Ferreiro (1993), a inteligência é vista como habilidade para aprender, desprezando teorias que a concebem como resultante de aprendizagens prévias, já realizadas. Ou seja,

> [...]a fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala. A análise do significante parece surgir também tratando de compreender novamente, mas, em outro nível, a relação entre o todo e as partes constitutivas (FERREIRO, 1993, p.85).

Para Ferreiro (2007), o fato de a criança ser um sujeito “cognoscente”, que aprende sobre as suas próprias ações, sobre o objeto e busca compreender o mundo que a cerca, faz com que a aprendizagem da lectoescrita seja um processo contínuo, em constante interação entre a criança, o texto e a sua realidade. Por conseguinte, significa que a criança não aprende por etapas previamente determinadas – como a escola tem instituído historicamente - nem muito menos pode reduzir essa aprendizagem à escrita de palavras e frases (FERREIRO, 1993), pois, a realidade sofre modificações, a criança é um sujeito subjetivo, e, consequentemente, tem seus anseios e desejos, como também, suas condições sócio-históricas, interferem, significativamente, na sua forma interpretativa do objeto do conhecimento.

Assim, podem-se retomar, para esse processo de aprendizagem, as interlocuções teóricas apresentadas por Maturana e Varela (2010, p.40) acerca do conhecimento, em que "todo conhecer é um fazer daquele que conhece". Ou seja, a aprendizagem da lectoescrita para a criança se constitui quando ela consegue ler e escrever e colocar em prática as interpretações constituídas pela sua leitura e pela sua escrita.

Portanto, as práticas escolares de aprendizagem da leitura e da escrita necessitam retomar o conceito de alfabetização apresentado por Soares (2011, p.30) que pensa alfabetização como um estado ou uma condição, um conjunto de comportamentos que se caracteriza por sua variedade e complexidade e constitui a dimensão individual – o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita - e a dimensão social - sendo um conjunto de atividades sociais e culturais em que a criança pratica ações, utilizando-se das habilidades individuais em determinados contextos.

Torna-se importante reconhecer a leitura e a escrita dentro do seu significado social, como unidades sociais que possuem uma história, e que essa história está atrelada a história do sujeito.

Pensar sobre essa questão conduz a reflexões acerca do sentido da aprendizagem da lectoescrita em outros espaços que não seja a sala de aula presencial, em um espaço onde a criança possa se constituir como sujeito da sua história. Não negando que, também no espaço de sala aula presencial, ela pode se constituir enquanto sujeito da história, porém, o que importa para a presente reflexão é reconhecer que o resgate da sua condição de criança por meio de atividades lúdicas, prazerosas que despertem a aprendizagem e ao mesmo tempo o desejo por aprender, possa ser desenvolvido no contexto do AVA- Moodle.

Apresenta-se, a seguir, uma análise sobre este processo, ressaltando a importância de se buscar meios que possibilitem uma alfabetização que transcenda a escrita do próprio nome, que interligue as dimensões individuais e sociais (SOARES, 2011) e possibilite a criança responder as demandas sociais a partir da sua experiência. Ou seja, alfabetizar como um ato de ler e interpretar o mundo, estabelecendo relações com os conhecimentos já construídos ao longo de toda a trajetória de vida enquanto sujeito histórico - social.

2.3 PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA ESCOLA: DESCOBRINDO OUTROS MUNDOS

Atenho-me, a dialogar acerca da prática da leitura e da escrita desenvolvida na escola para pensar em outras possibilidades de aprendizagem da lectoescrita, pelas crianças, no

contexto do AVA-Moodle de maneira que se aproxime ao seu desejo e a sua vontade de desvelar os conhecimentos, e, ao mesmo tempo, se constituírem e serem constituídos historicamente na sua realidade.

Ao compreender que a leitura é um processo dinâmico em que o leitor e o autor estabelecem uma relação singularizada e, ao mesmo tempo, socializada, parte-se do princípio de que existe uma conectividade entre o leitor e o autor gerando um terceiro elemento que designo como condição de ser.

A condição de ser representa o momento em que o autor consegue diretamente atingir a individualidade do leitor. Nesse momento, leitor e autor se relacionam tão intimamente que a produção textual ali expressa passa a ter outro papel, outra função; ela torna-se um elo entre a escrita e a condição do sujeito. Dessa forma, a leitura passa a ser uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de mera recepção passiva de informações. É sobre essa formação que se analisa as práticas de leitura e de escrita instituídas nas escolas do Ensino Fundamental I que mesmo se apropriando da utilização de diferentes suportes textuais (livros, computadores, revistas, jornais etc.) ainda se encontram enraizadas na prática dicotômica existente entre o que se lê, o que se escreve e o que se compreende.

Tem-se nesse aspecto três diferentes pontos a serem analisados. Primeiro inicia-se com o que se lê, notando-se a dificuldade dos professores em apresentarem diversas opções de leituras às crianças na escola; há uma predisposição em acreditar que no espaço escolar, por se constituir em um espaço formal devem ser lidas apenas produções textuais consideradas "formais". Tais produções textuais, muitas vezes, não condizem com a realidade das crianças e não atingem as necessidades, os anseios, os desejos ali postos. Questiona-se, pois: para que serve a leitura? Por que devemos ler? Se existem na sociedade pessoas que não se apropriaram da leitura e interpretam e definem a sua condição de sujeito na história e na sua realidade. Isso significa que a leitura precisa ser compreendida como um elemento para a condição de "ser". Essa condição de ser significa escolher o que vai ser lido, pensar sobre o que lê; transformar a si para depois transformar a realidade. Desse modo, a leitura passa, então, de mera repetição de palavras e exposição ininterrupta de informações para uma prática social, e como tal, torna-se viva, dinâmica, mutável, transformadora da criança. Essa, na verdade, seria a condição de ser, por meio da leitura.

Mais uma vez retomam-se as indagações: como a escola pode lidar com essa prática? Estariam os educadores preparados para essa condição? Por que se torna mais comum práticas

de leitura dissociadas da condição dos sujeitos? É por esse viés que podemos nos apoiar na ideia de Kleiman (2004) acerca do leitor passivo, considerado como um recipiente.

É fato que o leitor passivo é aquele que lê o texto e toma as informações como verdades absolutas, não aplicam na leitura as interpelações, lê com o objetivo de se informar em vez de se formar ou de aproveitar o conhecimento. Essa questão permite acrescentar que a criança como recipiente não se apropria do conhecimento, tem uma apreensão limitada, pois compreender requer um conjunto de ações como: questionamentos acerca do que lê, deduções, análises, diálogo com o texto, mostrar-se coautor de sentidos, de histórias, de ideias, de ficção, de verdades e de mentiras.

Dessa forma, na prática escolar, ao utilizar atividades de leitura, precisa ter compreensão, questionamentos, análise e apreensão do que entendemos por leitor, leitura, texto, interpretação, construção de sentido e significação, bem como, as implicações teórico-práticas desse conceito em sala de aula.

É descabido pensar em leitura sem construção do leitor, sem inferências e sem intertextualidade. Em verdade, esse trabalho consiste no fato de o leitor inferir, interpretar e interagir. Relação que se estabelece, naturalmente, com o texto. Dessa forma, o texto não precisa dizer tudo para que o receptor ativo (leitor) compreenda. Subentendemos, com base nisso, que, se o leitor fizer uso desses instrumentos para apreensão do que lê, a interação leitor-texto possibilitará compreender o dito e o não dito, os explícitos e implícitos (pressupostos e subentendidos).

Para Kleiman (2004, p. 45) o "texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde (*sic*) os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais sintáticas, semânticas, estruturais". Porém, essas categorias formam um todo coerente e preciso, mas cheio de lacunas e brechas para que o leitor as preencha, construa o sentido, e, consequentemente, compreenda e atenha o que estiver afeito aos seus objetivos de leitura.

São esses espaços em branco, presentes em um texto, que permitem ao leitor fazer interpelações, criar hipóteses e desenvolver novas ideias com base no conhecimento apresentado pelo texto. É por isso que sem essa atitude do leitor, a leitura não chega ao êxito: a compreensão.

Ler um texto é entrar em novos horizontes, é interagir, o texto representa um efeito potencial que é realizado no processo de leitura. Esse dispositivo (ou efeito) potencial permite

que o leitor interaja e construa novos conhecimentos, além disso, a leitura de textos tem a ver com a identificação do sujeito no próprio texto.

É importante pensar, que, quanto mais a criança se aproxima da natureza da leitura, menos dogmática a leitura se torna dentro do processo escolar. Sendo assim, ela não pode ser ensinada para a criança, mas o professor pode possibilitar a aprendizagem, torná-la possível no sentido de apresentar para a criança, caminhos que conduzam a compreensão do ser leitor, das vantagens de desvelar o mundo do conhecimento. A leitura assume uma função histórica, porque retrata a condição do sujeito na sociedade e se estrutura para além da mera transmissão de informações e conteúdos.

Na prática escolar, a criança, quando ingressa no mundo da leitura, precisa, ao mesmo tempo, desenvolver a sua autonomia para ser um leitor; não basta apenas esperar que o educador apresente os suportes textuais, mas que, a própria criança reconheça a importância de buscar, por si mesma, os suportes necessários para o seu avanço. Partindo desse estágio, a criança poderá compreender que existem diferentes produções textuais e construirá habilidades e competências para compreender o que o texto quer falar. No entanto, o que a escola geralmente apresenta, é uma preocupação maior com os recursos que possibilitarão o desenvolvimento das habilidades e competências para a leitura, do que como a criança pode por si própria, criar os caminhos e os recursos para desenvolver as suas habilidades. Ou seja, o educador apresenta a história infantil à criança, e, imediatamente propõe atividades para a criança expor o que "entendeu" sobre a história, porém, não há nesse intervalo entre a apresentação da história, e, a atividade para desenvolver as habilidades e as competências, o momento de a criança; de forma autônoma, direcionar os caminhos para o seu desenvolvimento.

Esse tempo, que para muitos é ínfimo, pode ser considerado o momento exato de a criança perceber-se leitora. Ela compreende que por suas próprias mãos poderá entender e dar sentido ao que e a quem a cerca. A leitura na escola pode ter como ponto de partida, a história de vida da criança, retratada por meio de desenhos, da oralidade e da própria escrita. A noção de temporalidade pré-estabelecida pela escola, no processo de aprendizagem, acaba por impedir que a criança possa estabelecer sua compreensão acerca do que seja a leitura. Ela sente-se obrigada, em um determinado espaço de tempo (uma unidade, um bimestre, um semestre ou um ano), a compreender o texto e desenvolver habilidades e competências para tornar-se um bom leitor. Conforme Koch (2003, p. 21), para que uma manifestação linguística constitua em um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la e a dos

parceiros de aceitá-la como tal, em uma situação de comunicação determinada. Ela expõe que: "nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação, específica." Estabelecendo, pois, um paralelo entre o que Koch (2003) expõe, e, a criança no processo de leitura, concebe-se que, para a criança não basta apenas ter o conhecimento do código linguístico, mas, é preciso saber reconhecer no texto a coerência. Contudo, para que a criança reconheça a coerência no texto precisa ser considerada a sua experiência de vida, o seu contexto, a sua história, para que a partir desse ponto ela possa ser uma interlocutora.

Sendo assim, reforça-se que, a linguagem se situa na constituição do sujeito em relações sociais, logo, a prática da leitura na escola necessita de um posicionamento político dos leitores (professores e crianças), do reconhecimento da leitura enquanto busca de significações e da leitura como prática social (GERALDI, 1999).

Retoma-se, pois, a questão acerca do que a escola propõe para a escrita, ou seja, o que se escreve. Conforme Ferreiro (2010), a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas.

Em concordância com a autora, a escrita pode ser concebida como um código de transcrição das unidades sonoras ou como uma representação da linguagem. A prática alfabetizadora torna-se muito diferente conforme a concepção adotada. A concepção que considera a escrita como um código de transcrição trata da aprendizagem como a aquisição de uma técnica. Por outro lado, se a escrita for considerada como um sistema de representação converte a sua aprendizagem em apropriação de um novo objeto do conhecimento.

A questão que Ferreiro (2010) coloca é que as crianças, através de suas produções espontâneas, vão construindo suas hipóteses, ao mesmo tempo em que nos revelam o que sabem e como representam o que sabem. Ela esclarece que, as crianças não reinventam a escrita, mas esse processo de construção do conhecimento é similar ao processo de construção da escrita.

É uma oportunidade valiosíssima para quem quer compreender o processo inicial espontâneo de aquisição da escrita. Ela chama atenção para o processo construtivo da escrita infantil, considerando a diferenciação dos aspectos gráficos para representar o que pretende expressar. Ferreiro (2010, p.22) apresenta três grandes períodos deste processo construtivo da escrita e os transcrevo a seguir:

→ distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;

→ a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

→ a "fonetização" da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

O importante nessa reflexão é compreender que, a escola estabelece um tipo de escrita que contradiz com o próprio processo de construção dela. A escrita escolar é totalizante, verdadeira, única, formal, pragmática rejeita toda e qualquer singularidade dos sujeitos. Quando a criança ingressa no processo de letramento, ela traz consigo a sua escrita. Nos registros dos fatos cotidianos vistos e analisados sob a sua ótica e concepção, encontra-se a sua história de vida que é reescrita a partir dos desenhos e rabiscos que são inerentes a sua faixa-etária escolar. No entanto, percebe-se que não há um trabalho pedagógico que compreenda essa "pré-escrita" ou "escrita do ser" como um objeto contínuo que, gradativamente, vai transformando e sendo transformado em uma escrita escolar.

Importa refletir que se pensa teoricamente sobre a aprendizagem da escrita e esquece-se de respeitar a escrita do ser que retrata a singularidade da criança que está imersa em uma pluralidade de conhecimentos e de informações. A escrita do ser revela a intencionalidade da criança ante o objeto do conhecimento (quer seja uma palavra ou um texto a ser desvelado). Nesse processo, não há erros, reprodução, incapacidades, incoerências, mas a revelação do sujeito por si, pela sua expressão, pela sua diferença no grupo. O erro sai da condição punitiva da aprendizagem para a condição de possibilidades de avanço ao conhecimento. Erra-se para aprender e reaprender e como tal não há limites nem hierarquia de conteúdos. O objeto do conhecimento (a escrita) sai da função externa para assumir a função própria do sujeito. Ou seja, a criança escreve a sua *escrita do ser* para que juntamente com outras *escritas do ser* produzidas no coletivo pensante possa representar uma nova compreensão da realidade.

A escrita, sendo compreendida como objeto de nossos pensamentos, é um sistema de signos convencionais utilizados pelos membros de uma comunidade; cujo conhecimento envolve conjuntos de regras e a cultura de cada espaço e época. É um patrimônio social, que

se materializa como um contrato entre sujeitos sociais. É fruto de uma escolha individual que sofre influência do gênero, da função social do sujeito, da sua classe social e do grupo ao qual pertence (de criança, de jovens, de adultos, de idosos). Nesse caso, ela pode ser concebida como um instrumento de dominação social e de exclusão ou de libertação e de cultura.

Nessa premissa, a escrita torna-se a representação gráfica do conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, pois, na escrita, o sujeito se apresenta historicamente e se representa engajado em uma determinada prática social. Porque quando ele está no ato de escrever a sua condição humana (experiência) fala internamente emergindo para além das representações do pensamento. Talvez essa seja a questão chave da escrita teclada em alguns espaços virtuais (*facebook, chat, orkut, whatsapp, twiter* etc.): a possibilidade de expressar a *escrita do ser* sem limitações de regras e juízos de valor.

Magda Soares (2003), analisando as muitas faces da alfabetização, aponta que ao se tentar escapar de uma excessiva ênfase na aquisição da escrita, no processo de alfabetização ocorreu um rompimento com a especificidade do processo de alfabetizar, que se refere ao conhecimento do sistema fonológico e gráfico.

> Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método. (SOARES, 2003, p. 7).

Sabe-se que dentro da sala de aula, as atividades de escrita são constantes, todavia, não dão conta da gama de usos e funções desse objeto cultural no contexto da sociedade mais ampla.

A aprendizagem da escrita, vista como prática educativa e social vai além da simples assimilação mecânica de letras, palavras, grafemas e fonemas. Ela implica em práticas pedagógicas que estimulam a narrativa, a expressão oral, a diversidade textual - imagens, música, textos escritos de diferentes gêneros (bilhetes, receitas, literatura, notícias, placas, propagandas etc.) e a construção coletiva/individual dos conhecimentos.

Reconhecida como uma prática social, a escrita se instaura na vida dos sujeitos num processo interativo entre o homem e a sua história sendo elemento representativo da sua constituição. É visto que na prática educativa existem alguns entraves que inviabilizam essa ação de acontecer.

Importa refletir que, não só a escrita enquanto prática social revela o sujeito em um contexto real, mas também compreender como essa prática pode se instituir no processo escolar assumindo que historicamente a educação escolar brasileira muito pouco contribuiu

para a formação do sujeito histórico, crítico e reflexivo. Outra questão centra-se no fato de que muitos educadores que hoje assumem as classes do Ensino Fundamental I, mais especificamente 1º e 2º anos, por não vivenciarem essa concepção em seu processo de letramento, não conseguem compreender como possibilitar essa prática social no seu cotidiano pedagógico. Logo, não basta apenas intencionar o processo de aprendizagem da escrita como uma prática social, mas, conseguir reescrever esse processo a partir das implicações dos sujeitos que dele fazem parte (educadores e crianças).

Quando o educador reconhece que a sua própria escrita se constitui a partir das suas singularidades e história de vida em diálogos permanentes com novos conhecimentos se modificando com o tempo, com a história, com a cultura e com as gerações, consegue estabelecer, nas propostas didáticas, atividades que tornem a criança autora e coautora de textos.

O cerne da questão está justamente nesse aspecto: como posso constituir uma prática que não conheço? Ou quando conheço apenas a detenho na superficialidade dos projetos políticos educacionais?

Romper com esses entraves requer mudança de postura, tomada de atitude, implicação do ser educador, ser humano, ser sujeito, ser crítico e ser reflexivo. Negar a escrita subalterna, aquela que durante muito tempo esteve presente nos ditados de palavras, nas cópias dos textos, nas redações decoradas e reproduzidas, como formas de galgar benefícios e níveis mais elevados na escolaridade e manutenção de classes e buscar a escrita que evolui, transcende e reevolui no cotidiano da criança (a escrita virtual, a escrita de si, a escrita do cotidiano, das ideias, da imaginação e da fantasia, dentre outras.) aquelas que não podem subalternizar, oprimir, reter, pré-determinar o sujeito, mas torná-lo próprio de si.

Escrever o que penso e o que quero escrever devem ser pontos de partida que correspondam a uma demanda, para a aprendizagem da lectoescrita. Com o passar do tempo essa escrita evolui, isto porque o conhecimento evolui de acordo a necessidade de cada sujeito e nesse processo a criança passa a reconhecer o mundo que a cerca - mundo letrado- buscando ela própria caminhos para compreendê-lo e o mais importante, sendo narradora desse lugar comum. Dessa forma pode-se pensar em um processo de aprendizagem da lectoescrita pelo desejo, pelo prazer de aprender e descortinar os textos.

Muitas vezes nas práticas pedagógicas encontram-se educadores discursando para as crianças sobre a importância de escrever “corretamente” porque se escreve para alguém ler, porém, importa ressaltar que não apenas se escreve para alguém ler, mas se escreve para

apresentar-se, para constituir ideias e para tornar-se uma prática consciente e não hegemônica. Para Koch (2011, p.33), o sujeito em uma concepção predeterminada pelo sistema, tem o texto como produto de uma codificação realizada pelo escritor e que precisa ser decodificado pelo leitor. Complementa-se que "nessa concepção de texto não há espaços para implicitudes [...] tudo está dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido [...] centrada na linearidade." (KOCH, 2011, p.34)

Por isso, quando Freire (1989, p.12) apresenta no seu livro A importância do ato de ler a seguinte escrita,

> ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial"[...] A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que se movia- e até onde não sou traído pela memória- me é absolutamente significativa. Nesse esforço, recrio e revivo no texto que escrevo a experiência vivida no momento em que não lia a palavra[18].

revela que há lugar no seu texto de vários implícitos (KOCH, 2011) que só são desvelados na medida em que existe uma interação entre leitor e escritor, ou seja, não apenas o resultado do uso do código linguístico. Como também, este se apropria de um aspecto fundamental para a sua escrita, a sua história de vida. Ele busca transformar o seu texto escrito em algo vivo, dinâmico, porque quando se escreve se dinamiza o conhecimento e cria-se uma interação que segundo (KOCH, 2011) torna o sentido em um constructo[19] sem poder ser determinado a priori.

Nesse contexto, a autora ainda salienta que a escrita é uma atividade que demanda a utilização de várias estratégias: ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento das ideias; balanceamento entre as informações explícitas e implícitas e revisão da escrita ao longo de todo o processo. Porém, mesmo apresentando esses aspectos de uma produção textual interacional (dialógica) da língua, ela afirma que não se pode esquecer que a escrita recria, revive e rememora o sujeito. Sendo assim, ela se torna uma prática social e cultural que prevalece sobre a formação do sujeito ingênuo (Freire, 1989) e o faz "senhor" de suas ideias e dos seus pensamentos.

Assim, considera-se de grande relevância destacar que as crianças devem ter acesso à escrita com liberdade para experimentá-la, assim que demonstrem interesse. A prontidão ou maturação para aprender depende de cada um. Entretanto, sabe-se que o contato com pessoas letradas e com ambientes onde haja uma riqueza de situações de letramento vão favorecer a

[18] *Grifo meu*

[19] Constructo aqui compreendido pela pesquisadora como sendo um processo de aquisição de vários conhecimentos.

significação da escrita como objeto cultural e provocar o interesse das crianças em descobrir o universo da escrita. Contudo, o professor não deve apenas basear sua ação pedagógica nos limites da prática do letramento, mas sim nas possibilidades que estão sendo construídas pelas crianças nesse processo.

Assim é possível acreditar numa apropriação da escrita como um bem cultural, em lugar de simplesmente assimilar mecanicamente o sistema alfabético, num contexto puramente escolar.

> Em vez de nos perguntarmos se "devemos ou não devemos ensinar", temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2010, p. 99)

Pensar nas atividades de linguagem que são realizadas pelas crianças no âmbito da produção escrita seria refletir, por exemplo, acerca do reconto infantil narrado pela professora. O que, em alguns momentos, se tem como prática pedagógica em sala de aula é alguém letrado (o professor), que narra um texto (o conto) para um grupo crianças. Mas ao narrar esse conto a professora estaria observando como as crianças estão ouvindo? Que sentimentos e que estratégias cognitivas elas estão utilizando naquele momento para compreendê-lo? Como se constitui a interlocução leitor, narrador e autor no momento da narrativa do conto?

A estrutura do conto segue o modelo canônico do discurso narrativo ficcional: exposição ou apresentação, complicação, clímax, desenlace ou desfecho (KOCH, 2011). Convém dizer ainda que, quando a criança é solicitada a reescrever o conto não lhe é comunicado quem e qual o seu destinatário, que geralmente se reduz ao professor da sala de aula. Essa situação mutila a criança em pensar sobre o que vai escrever ou recontar por meio de uma produção textual (expressa por meio de desenhos, garatujas, letras, recortes etc.) que concorde ou discorde da concepção do autor. O fato de o professor da alfabetização não compreender tais questões impede, muitas vezes, de a criança iniciar as suas primeiras manifestações da escrita escolar.

Destarte, a textura ou esquematização envolve a relação co-textual (relações internas, estrutura coesiva, conhecimentos linguísticos) e a contextual (relações socioculturais e situacionais específicas, conhecimentos de mundo). Nesse ponto, há alguns fatores a considerar para destacar um texto, a saber: Discursividade, Inteligibilidade e Articulação (vertical: intenção comunicativa; e horizontal: pela inter-relação dos enunciados sequenciados).

Para haver textualidade são necessários três pontos: o autor, o texto como um evento; um fato discursivo que se dá em uma atividade enunciativa e se define por situar-se em um contexto munido de uma sequência linguística. Portanto, um texto só se configurará como texto se houver possibilidades de interpretação – realizada pelo leitor e/ou interlocutor. Em um texto, os movimentos dos efeitos de sentidos se dão em formas de conflitos (discordância das ideias) e contratos (aceitação do pensamento apresentado).

Apesar de Ferreiro (2011) apresentar poucas discussões acerca da leitura, tem-se em contrapartida o seu avanço nas questões da escrita, quando esta expõe que a escrita é uma atividade social e está dentro da escola porque está fora dela. As crianças revelam um desenvolvimento da linguagem escolar que passa a ser específica no fenômeno e deixa de ser meramente conceitual. Ou seja, mais importante do que a criança no seu processo de alfabetização, aprender se a palavra CASA é dissílaba, é a professora ajudá-la a sair da condição da escrita da palavra CAZA, para CASA. Ouvi-la também sobre o que representa a CASA em sua cultura e sua história de vida. Torna-se importante então, identificar a tensão existente nesse processo e como a partir dessas tensões a criança avança na aprendizagem da escrita.

Até porque, nota-se que anteriormente o processo de alfabetização se constituía por meio de uma condição silenciada- as cópias e os ditados de palavras e textos - e, no entanto atualmente esse processo se dá a partir das vozes partilhadas, coletivas e interagidas com diferentes suportes textuais, e principalmente com a internet[20].

Nesse contexto, a escrita se reescreve a partir de uma nova condição de ser das crianças, ou seja, outras grafias são apresentadas no teclado do computador e reutilizadas na grafia "de uma gramática formal". Daí se constituir uma nova era da escrita : a escrita teclada na virtualidade.

2.3.1 A escrita produzida na virtualidade: e a escola nesse contexto?

Retoma-se, nesse momento, a voz de Ferreiro (2011) com relação à escrita ser uma prática social porque está também fora da escola. Partindo dessa acepção, compreende-se que a escrita é viva, dinâmica e se constitui no sujeito que dela faz uso. Sendo assim, a escrita teclada na virtualidade assume um novo caráter sem deixar de ter a sua constituição histórico-social.

[20] Explicitarei de formas mais aprofundada a aprendizagem sobre essa questão no 4º capítulo desta tese.

Ao assumir o caráter de uma grafia "pictográfica" – utilização de desenhos- os sujeitos passam a criar de acordo a sua condição, diferentes formas de se comunicarem. Esses grupos, dialogam entre si e com outros grupos sem que necessariamente existam regras rígidas, pré-estabelecidas para a comunicação escrita. Porém, sabemos que as regras são flexíveis pela necessidade de os sujeitos se compreenderem, ela está implícita na escrita o que facilita a produção. Para além dessa questão, Chartier (2002, p.16) expõe que "o texto eletrônico reintroduz na escrita coisas da língua formal que buscava uma linguagem simbólica capaz de representar adequadamente os procedimentos do pensamento". O cerne da questão está no fato de que existem então dois tipos de escritas na virtualidade: uma que corresponde à questão apresentada por Chartier (2002) outra, porém, que corresponde à escrita do sujeito (a qual denomino de "escrita própria virtualizada "), ou seja, aquela construída por si próprio de forma que atenda as suas necessidades imediatas (a escrita do chat, das mensagens via celulares) e se inova e reescreve-se de acordo com os coletivos pensantes que se instituem nos espaços virtuais (os *emoticons*, os símbolos) que tentam objetivar a produção textual.

No entanto, este autor ainda acresce com uma reflexão pertinente acerca da universalização dessa escrita virtual conduzindo a um risco de uma língua (a inglesa) se sobrepor a todas as outras línguas, que remonta à questão da unidade linguística. Porém, se reconhecermos que a escrita é uma prática social e como tal ela é dinâmica, o processo de criação e recriação desta, direta ou indiretamente, implicará numa não universalização. Por outro lado, o próprio Chartier (2002) compartilha do pensamento de Eco quando expõe que o ponto principal das futuras comunidades não está na aprendizagem de diversas línguas, mas na aprendizagem de falas diferentes.

Complementa-se Eco afirmando que para além das falas, deve-se respeitar as diferentes vozes e diferentes culturas existentes que são "gritadas" nos ambientes virtuais de diferentes maneiras- quer seja pela própria escrita virtual ou pelas linguagens imagéticas, pelos desenhos, pelas garatujas etc. que são importantes para a mobilidade dos espaços virtuais. Ratifica-se assim, com Chartier (2002), que o retorno à unidade linguística seria a perda da história, da cultura, da identidade.

Encontra-se então a seguinte questão: o que a escrita "virtualizada" possibilita?

Por não haver condições de descrever a totalidade desse processo, porque a escrita virtualizada é móvel, aberta, não linear, própria dos sujeitos que a constituem; atenho-me a apenas a analisar algumas das suas possibilidades que considero fundamental para a presente reflexão. A primeira refere-se à questão de que a escrita "virtualizada" rompe com a condição

de propriedade textual porque ela se torna coletiva. A segunda explicita que ela instaura uma nova estrutura no texto porque é “hipertextual”, e a terceira pelo fato de possibilitar a demonstração do saber dos sujeitos de forma mais aproximada à lógica da construção do pensamento humano.

No que se refere ao rompimento com a condição de propriedade textual a escrita coletiva reúne não apenas um repertório de conhecimentos, mas reestrutura a forma como o sujeito produz o seu conhecimento. Essa produção retoma em primeira instância o entendimento de que o conhecimento não se esgota no sujeito, muito menos o sujeito se esgota no conhecimento; ambos necessitam caminhar imbricados como fontes de energia um do outro para evoluírem. Essa retroalimentação é que cria condições para que se transformem os saberes em informações e as informações em novos conhecimentos. Cabe, pois, compreender que para que esse processo seja contínuo necessita de vários sujeitos interagindo uns com os outros, formando redes de saberes, interconexões de pensamentos.

Nesse lugar não existe propriedade, domínio, porque o que se está produzindo se constitui em cadeia, sendo um pensamento complemento do outro, uma estrutura interligada a outra que, por sua vez, se interliga a outras novas estruturas. São conexões incontáveis e intermináveis que geram permanentemente novas construções. E nesse processo perpassa o desejo, o desafio, a busca por desvelar a produção textual.

No que se refere à hipertextualidade, a possibilidade de a criança navegar por um texto que possa abrir novas janelas de conhecimento para a sua produção de leitura e de escrita, compreendendo sobre o que os coautores falam e aprofundando mais os conhecimentos, permite a ela compreender a dinamicidade do texto, que ele não é estático, é vivo e que mesmo estando centrado na tela do computador, por detrás das “cortinas” encontram-se novos ícones que conduzirão a outro entendimento.

Outro aspecto importante, a ser considerado, seria a forma como o hipertexto se apresenta, que se aproxima muito com a lógica reversível do pensamento humano. Ou seja, o fato de poder ir e vir com o pensamento no momento em que se está construindo um conhecimento.

Sendo assim, o hipertexto é desterritorializado e se organiza segundo com as seguintes características:

a) Metamorfose - o hipertexto se transforma constantemente.

b) Heterogeneidade - as conexões apresentadas nos links são variadas em conteúdos.

c) Multiplicidade - cada parte do hipertexto é fractal, cada unidade se constitui em uma nova unidade.
d) Exterioridade - o hipertexto depende de uma vinculação com o exterior, o que lhe dá um caráter histórico e cultural.
e) Topológico - todos os espaços são preenchidos quer pelos sujeitos na rede, quer pelos sujeitos fora da rede.
f) Mobilidade - não existe um único centro, porém, interconexões de conhecimentos.

É nessa perspectiva que as crianças ao produzirem escritas nos ambientes virtuais conseguem expor o seu pensamento de acordo a sua necessidade, seu contexto, sua subjetividade, sem, necessariamente, ter como pré-requisito a ordem da construção textual.

Contudo, não se pode perder de vista que a escrita da criança é própria e como tal apresenta-se imbuída da sua história, da sua realidade, da sua identidade. Ela escreve a partir do que ela é e não do que representa ser. Sendo assim, quando lhe é sugerido que escreva em uma folha de papel, ela busca não apenas pensar no que escrever, mas, na estrutura dessa escrita que já foi vista nos livros, nos cadernos, nas revistas, nos jornais etc. para ser copiada, ser semelhante, ou, até mesmo, igual porque tal suporte se assemelha aos outros suportes textuais na sua estrutura física (forma retangular do papel, por exemplo). Porém, no espaço virtual, essa produção se recria na busca pela imagem, pelo movimento, pelo colorido das letras e/ou palavras de forma que expresse o mais próximo possível a sua face. É essa possibilidade de aproximação com a sua identidade que faz com que seja mais instigante, desafiadora, própria e prazerosa.

Notadamente, não se pode perder de vista que o fato de a criança interagir nos ambientes virtuais, utilizando-se da escrita, não vai impossibilitá-la do acesso aos suportes textuais impressos, porque esse momento é o tempo da complementação e não da erradicação de um suporte em detrimento do outro. O lápis, a caneta, o giz de cera, a borracha, o livro, o papel, o caderno ainda são necessários para as atividades de leitura e de escrita e a sua utilização não inviabiliza a complementação do que "falta" no ambiente virtual. Em concordância, Chartier (2002), expõe que:

> Devemos pensar que nos encontramos às vésperas de uma semelhante mutação e que o livro eletrônico irá substituir ou já está substituindo o códex impresso, tal como o conhecemos em suas diversas formas:livro, revista, jornal? Talvez. Porém, o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação do texto: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica [...] Escrever ou ler essa nova espécie de livro supõe desligar-se dos hábitos adquiridos e transformar as técnicas de validação do discurso erudito sobre

> os quais historiadores começaram recentemente a escrever a história e avaliar os efeitos [...] (CHARTIER, 2002, p. 107).

O que importa compreender nessa análise é que com a invenção do códex, no século IV da Era Cristã como substituição do papiro, não inviabilizou a constituição de leitores e escritores, modificou-se a forma de realização da leitura e da produção textual, porém os leitores e escritores mantiveram-se vivos, presentes. Pode-se pensar nessa mesma transformação na sociedade contemporânea, e a relevância dessa questão está no fato de que, os sujeitos do século passado também criaram novas estruturas de escrita para se comunicarem, de forma que atendessem as suas necessidades. Assim também, pode-se declarar com relação ao desaparecimento do livro. Esse suporte textual, não sofrerá impactos maiores, pelo fato de o mesmo já ter na sua história o seu valor. Tanto assim, que, notadamente, é visto o livro nos espaços online *(ebook)*, apenas modificado pelo suporte textual, mas, sua estrutura, dimensão e o mais importante, a forma como ele se apresenta para a leitura, nada mudou do modelo impresso.

Na contemporaneidade, novamente se reconstrói essa realidade porque os espaços virtuais não possuem em sua totalidade todas as respostas às necessidades humanas, sendo necessário se reportar a outros suportes da modernidade como complementação e ampliação dos conhecimentos.

Torna-se, pois, necessário que o AVA - Moodle seja composto de produções textuais, que partam da realidade da criança, ou seja, da sua escuta, da fala sobre a sua identidade que seja a produção própria da criança articulada a outras produções.

Nesse caso seria a escrita de uma palavra, ou uma frase ou um pequeno texto que pudesse depois ser ampliada e ressignificada pela própria criança, a partir do contato com outros suportes textuais – desde o livro impresso até outros pequenos textos virtuais e/ou *ebook*.

A escola diante dessa realidade ainda mantém-se enraizada em uma prática de produção escrita mecanicista e que, mesmo utilizando-se dos recursos tecnológicos, a reduz à mera representação do pensamento da criança. As práticas escolares não atendem as necessidades básicas na formação do(a) escritor(a), tendo em vista que o processo educacional de formação básica ainda se constitui em almejar metodologias inovadoras, técnicas diferenciadas de escrita, utilização de recursos tecnológicos, em detrimento da compreensão dos processos que são inerentes a essa formação.

Essa questão reflete uma problemática que se constitui no fato de uma base educacional em que se exige pouca escrita porque quem ensina também pouco escreve. O professor alfabetizador não sabe escrever e não quer escrever, sendo mais prático e mais objetivo para o processo de alfabetização e letramento reduzir tanto a prática da escrita, como também da leitura.

Acredita-se que essa condição do professor esteja diretamente vinculada a sua própria alfabetização, sabendo-se que por tomar como base uma aprendizagem teórica mais convencional, em que não se lia, mas se memorizava, como também não se escrevia, mas se copiava, tornaram-se mutilados os processos de leitura e de escrita nas escolas. Isto gerou um coletivo que não reconhece na leitura e na escrita as suas potencialidades.

Assim, ao tratar da aprendizagem da lectoescrita no espaço virtual escolar, torna-se fundamental se reestruturar os processos dessa aprendizagem. Compreender que a sala de aula pode vir a se tornar um espaço de formação de leitores e escritores que constitua em uma alfabetização para além da escrita do próprio nome e da leitura para além da decodificação de símbolos gráficos.

2.4 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES: UMA ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DA ESCRITA DO PRÓPRIO NOME

A alfabetização é um ato de criação capaz de gerar novos atos criadores, uma criação que toma por base a condição humana dos sujeitos. Condição de existência no mundo no qual ele, enquanto sujeito histórico-cultural, pensa sobre o mundo e o transforma,

> [...] descobrindo-se assim autor do mundo e criador de cultura, descobrindo que toda a criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por um artesão é cultura com o mesmo título que a obra de um grande escultor, o analfabeto começará a operação de mudança de suas atitudes interiores (FREIRE, 1979, p.53).

Nesta significação, a leitura e a escrita são ações muito mais amplas do que se tem restringido nos últimos tempos. A escrita precisa ser vista não apenas como representação da linguagem oral, ela se constitui numa extensão do pensamento, por meio de representações gráficas da realidade. Quando a criança escreve, ela amplia essa representação sobre o mundo, organizando as ideias, para que desta forma possa se estabelecer a comunicação. A alfabetização acontece, então, muito antes do ingresso da criança na escola.

> [...] a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade em que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes da criança se escolarizar (OLIVEIRA, 2002, p.64).

Neste aspecto, não se quer dizer que a alfabetização se dá apenas pelo fato de a criança estar imersa na cultura letrada, não é uma ação espontânea, mas são várias ações que se estabelecem, possibilitando a aprendizagem sobre o objeto.

A construção do conhecimento no sujeito, consequentemente, a evolução do seu pensamento científico, progride impulsionada por necessidades e interesses surgidos dos desafios adaptativos nas mais variadas situações da vida. Assim, segundo Freire (2011), não se pode pensar em formar sujeitos produtores de conhecimentos, fomentando a passividade e a reprodução de modelos prontos.

Torna-se importante analisar as intenções ideológicas perpassadas nos projetos políticos sob a intenção de uma "alfabetização para todos". Os "pacotes prontos" [21], que as políticas governamentais apresentam, mostram indicadores quantitativos em troca dos qualitativos. Contudo, na medida em que a participação na sociedade global requer o domínio dos conhecimentos que são essenciais à cultura, e estes domínios são transmitidos, de forma privilegiada, geralmente, por meio de textos escritos, a falta de capacidade para interpretar, para ler e escrever, faz com que o sujeito se coloque em situação de carência.

Na existência, em alguns momentos, de uma política assistencialista, as discussões em torno da alfabetização não avançam dos papéis governamentais, o que gera indagações tais como: Quem realmente precisa se alfabetizar? E o que é estar alfabetizado?

A compreensão não é um ato súbito, ela supõe assimilações incompletas, conflitos, aglutinações de ideias e muitas outras operações, cuja importância reside tanto no conhecimento construído como nos processos ou caminhos desenvolvidos para alcançá-lo.

A alfabetização, como o ato de desenvolver habilidades, está voltada para a compreensão de que a criança precisa de ajuda para decifrar e codificar a língua escrita, sem a preocupação de desenvolver práticas interpretativas.

Já a alfabetização para além da escrita do próprio nome tem um significado emancipatório. Busca, em seu processo, discutir acerca da independência pessoal, gera trocas coletivas e constrói conhecimentos.

---

[21] Estes pacotes se constituem em livros didáticos, currículos tradicionais, fomentando uma cultura de alienação, acreditando que todo e qualquer ato de construção de práticas pedagógicas diferenciadas devam partir dos órgãos governamentais; Uma cultura de massificação.

No processo de reflexão/ação, os sujeitos passam da condição de passivos para críticos, por meio de uma prática dialética, onde "o recriar constante do mundo se dá através da problematização do cognitivo" (FREIRE, 2011, p.35).

Alfabetizar, pois, para além da escrita do próprio nome parte das intervenções do outro social, daquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Nas escolas, há uma preocupação com a questão da alfabetização das crianças nos anos iniciais. A condição de estar ou não estar alfabetizado resume-se ao tempo de escolaridade dos sujeitos. Limita-se um quantitativo de anos, contando desde a Educação Infantil até o 5ºano, como sendo este período, único, para o processo de alfabetização. E mesmo neste período, as escolas não compreendem a alfabetização como um processo de trocas de experiências, de construção da linguagem, de socialização e interação da criança com objetos de conhecimento e com a sua realidade.

Tem-se visto nas propostas governamentais *uma alfabetização para todos*[22], porém não se cria uma cultura de leitores e escritores, não lhes são dadas as condições para ler e escrever. Nas escolas públicas municipais são poucas bibliotecas, pouco material impresso posto à disposição; nas livrarias, o preço dos livros e, até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas públicas além de fatores de ordem social, políticos e econômicos existentes que conduzem a novas indagações: Como é possível alfabetizar ou estar alfabetizado nesta realidade?

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização no Brasil, que se contentam em ensinar a ler e escrever o próprio nome, porém não há interesse em criar condições para que os alfabetizados avancem da escrita do próprio nome para a conscientização da importância da leitura e da escrita enquanto elemento de ascensão social e leitura de mundo (FREIRE, 2011).

Pensar em práticas metodológicas que transcendam o processo de alfabetização para além do controle, das limitações, uma ampliação cultural, algo em processo de construção entre as crianças que estão inseridas nessa prática, é o que Freire (1993, p.69) apresenta:

> [...] alfabetização não é sinônimo de coletivo ou de sistema social, no sentido de uma força opressora que se impõe monoliticamente ao indivíduo. É pensado, isso sim, como um processo, onde o mundo cultural, em seus múltiplos recortes macroscópicos e microscópicos, apresenta-se ao sujeito como *outro*, a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. [...] na ausência do outro

[22] Esta concepção de educação de caráter homogêneo já foi muito comum nos projetos políticos e nas Diretrizes Curriculares do Brasil.

> homem não se constrói homem. A alfabetização é um ato de criação capaz de gerar novos atos criadores, uma criação que toma por base, a condição humana dos sujeitos. Condição de existência no mundo no qual ele enquanto sujeito histórico-cultural, pensa sobre o mundo e o transforma.

A alfabetização, sendo vista como ato de criação, não se pode ignorar a necessidade de se adotar práticas metodológicas que atendam às necessidades da criança que está envolvida no mundo efervescente de produção de conhecimentos e, consequentemente, em um mundo onde os meios de comunicação (TV, Internet, rádio etc.) depositam informações, diariamente, minuto a minuto; as informações se transformam, obrigando a criança também a transformar sua forma de aprender.

Para Freire (1980) a alfabetização passa a acontecer a partir do processo de tomada de consciência do sujeito, enquanto sujeito histórico e seu relacionamento crítico com o mundo, e não na adaptação deste no mundo. Nessa premissa, o processo de alfabetização se constitui na condição humana do sujeito, em sua capacidade de interpretar, de dialogar e de reescrever a sua história de vida na sociedade.

Ao transpor essa condição para a aprendizagem da lectoescrita pelas crianças, torna-se fundamental criar situações estimuladoras para que ela, enquanto sujeito concreto, subjetivo e contextualizado; a partir de seus interesses, de seus valores culturais e de sua realidade socioeconômica, possa se tornar ativa e cognoscente, ou seja,

> [...]uma criança intelectualmente ativa não é um sujeito que "faz muitas coisas" [...] Uma criança ativa é uma criança que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, [...] em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (FERREIRO, 1993, p.29).

Um dos itens integrantes das novas propostas para alfabetização é a existência de uma educação centrada no sujeito coletivo que reconhece a importância do outro, que se prepara para entrar no mundo da produção coletiva, da realidade da cultura construída pelas relações sociais e históricas da civilização, processos coletivos de construção de saber e a relevância de se criar ambientes de aprendizagens (AVA- Moodle) que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade. Esses elementos são importantes para que a criança possa construir e ressignificar a sua cultura, enquanto *ser* existente no mundo, podendo, assim, contribuir com a sua parcela de conhecimentos para a evolução da humanidade.

Essa criança que aprende como "sujeito coletivo", quando em interações no decorrer do processo ensino-aprendizagem da lectoescrita, torna-se autor e co-autor de novos conhecimentos, porque a partir da sua interação com o objeto do conhecimento constrói uma

nova significação sobre este objeto; tal criação se instaura por meio de um imbricamento entre as construções/conhecimentos/re-construções, possibilitando a formação coletiva de redes de conhecimento.

Nesse processo, a escrita e a leitura passam a ser, ao mesmo tempo, uma criação individual e coletiva, pois são construções da criança enquanto ser único e histórico e também formações desta mesma criança, enquanto ser plural e social que interage com outras crianças, em um movimento rico, dinâmico, criativo.

Geralmente não se pode dizer quase nada frente a uma única escrita produzida por uma criança pequena e, muito menos, frente a uma só escrita; é preciso cotejar uma *série* de produções escritas e conhecer as condições de produção, o processo de produção e a interpretação final dada pelo sujeito (Ibid, 1993, p.80).

A alfabetização, portanto, para além da escrita do próprio nome, é a possibilidade de a criança entrar em interação com diferentes linguagens, compreendendo que a língua se organiza de maneira diferente e que esta organização proporciona a ampliação do conhecimento de acordo com o processo de socialização na qual está inserida. Daí a importância de se pensar numa construção coletiva que ajude no desenvolvimento da aprendizagem a partir dos elementos tecnológicos. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle, por conter elementos textuais a partir de uma lógica organizacional em que o sujeito pode ir e vir, ser autor e co-autor, possibilita meios que permitem desenvolver e ampliar novas formas de pensar e expressar seu pensamento.

A aprendizagem da leitura e da escrita no AVA Moodle pode se constituir por meio desta nova lógica. A interface do ambiente, as interações com os textos e hipertextos neste caso instauram novas concepções de ensino e de aprendizagem. A criança não é vista, apenas, como ser único, mas uma criança singular e ao mesmo tempo coletiva que interage com outras crianças, construindo uma rede de saberes. As construções já não são mais únicas, são coletivas, todos são autores e produtores de saberes (RAMAL, 2002).

Segundo este mesmo autor, o rompimento com a linearidade estabelecida durante um longo tempo por teorias tradicionais, perpassa todos os níveis do processo ensino-aprendizagem. O olhar da criança frente à TV, ao computador, ao vídeo, ao DV etc. remete a analisar como as informações se processam e, como nesta velocidade, também o pensamento da criança se modifica, obrigando, direta ou indiretamente, a formação de novas práticas pedagógicas que possa se articular a esta nova formação.

> [...] Considero que a internalização, por parte do sujeito, dos aspectos tecnológicos, assim como o hipertexto em si como mediação para a produção, a recepção e a significação do conhecimento, para além das mensagens e das ideologias que possa comportar, está vinculada como uma nova ecologia cognitiva de nossa sociedade, que implica novas formas de pensar, de aprender e de organizar as práticas escolares (RAMAL, 2002, p.18).

Assim, conceber a linguagem como elemento indispensável ao funcionamento e ao desenvolvimento do cérebro, significa perceber que é por este caminho que a criança traduz as impressões que o mundo lhe apresenta, ocupa seu lugar neste espaço e estabelece relações internas e externas. A internalização, para Rodrigues (2000), não é uma cópia do plano externo, é o resultado das formas de ação que acontecem no momento em que a criança se apropria das estratégias e dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que domina as variáveis que podem aparecer em novos contextos interativos, pois, pode-se dizer que a linguagem e o pensamento representam a mesma expressão material da mesma relação entre o sujeito e o mundo. Não há pensamento sem linguagem, não há linguagem sem pensamento, portanto, não se pode tomar o estudo da linguagem abstraído do modo de ver o mundo. Ao falar, a criança fala o mundo, fala a sua relação com o mundo, o seu entendimento do mundo (RODRIGUES, 2000, p.102).

Assim, uma alfabetização para além da escrita do próprio nome não pode se restringir apenas à aquisição da leitura e escrita, porém precisa preparar as crianças para uma formação que possibilite compreender e reconstruir a sua história.

Ao estarem alfabetizadas, as possibilidades de participação efetiva na construção da realidade, por meio de instrumentos que capacitam a compreensão, a expressão e a relação com mundo, se concretizam.

O momento da alfabetização, pois, transcende a tecnicidade para a formação de sujeitos que conhecem para além do simples ato de assimilação de conhecimentos produzidos; o conhecimento deriva da experiência individual e coletiva destes na sociedade.

Com efeito, um processo de mudança em relação à alfabetização se inicia a partir da mudança de concepção sobre a construção da leitura e da escrita. E o que possibilita esta mudança não será simplesmente no conhecimento acerca deste processo, nem nas condições das crianças que estão se alfabetizando, mas o que Freire (1980) considera como uma ruptura com as concepções anteriormente instituídas e a emergência de um contexto sociocultural amplo que apresente questões relacionadas à alfabetização, concretizadas numa política educacional capaz de fazê-la acontecer com sucesso.

Ao redefinir o papel da escola enquanto instituição social e as ações metodológicas que nela acontecem, o processo da alfabetização irá transcender a mera reprodução de palavras e textos; a prática pedagógica se organizará, permitindo o estabelecimento de uma relação articuladora entre as atividades e os conteúdos.

Trabalhar, inicialmente, o conhecimento através da oralidade, do desenho, da brincadeira, do lúdico, das expressões corporais, gráficas, gestuais, musicais e da literatura são aspectos básicos para o desenvolvimento da criança. Portanto, o processo educacional ao compreender que a leitura e a escrita têm como base primeira e única a função social, e, para ensinar a ler e escrever precisa entender o valor da linguagem e o uso social que a humanidade faz da mesma pode pensar numa alfabetização que transcenda a escrita do próprio nome.

Essa alfabetização estaria centrada na construção da leitura e da escrita como elementos de significação do sujeito na sociedade; compreendendo a educação como uma ação de transformação social.

Assim, discute-se posteriormente uma proposta de aprendizagem da lectoescrita que envolve a interação criança/tecnologia sem que haja pré-requisitos, nem etapas pré-definidas de uma alfabetização. Trata-se, pois, de um processo interativo em que a construção da leitura e da escrita pode se constituir por meio de redes colaborativas de aprendizagens em um Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Moodle, respeitando os desejos, os anseios e as necessidades da criança.

CAPÍTULO 3- A CRIANÇA NA INFÂNCIA: REALIDADE, ESCOLARIDADE E CULTURA

A infância é o tempo de maior criatividade na
vida de um ser humano.
Jean Piaget

No presente capítulo, pretende-se compreender a criança e sua infância, apresentando uma reflexão acerca do lugar histórico-social que ela ocupa. Nesse contexto, tem-se, como ponto de partida acerca da modernidade, a escola e a criança para compreender como a criança na contemporaneidade mantém um diálogo interativo com a realidade sendo reconhecida em seu contexto histórico e, ao mesmo tempo, permitindo transparecer toda a sua subjetividade.

Enfim, as representações do pensamento que se fazem presentes neste capítulo são interlocuções teóricas travadas com Ariès (1981), Kramer (2007), Frabonni (1998), dentre outros, acerca da criança na modernidade e como esse período influenciou na educação da infância e caracterizou este processo em fases, em etapas pré-determinadas na formação da criança.

3.1 A CRIANÇA E UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

Durante muito tempo a criança esteve condicionada a um lugar não visto pelo adulto e pela sociedade. Esse "não lugar" era consequência do descaso das políticas públicas com relação às questões de saúde e cuidados que deveriam existir na infância. A sua história sempre esteve atrelada a um contexto de dominação e de subordinação do mundo adulto sobre o mundo infantil. Percebe-se essa situação histórica durante o período da Idade Média quando Santo Agostinho atestava que a criança era desprovida da linguagem de Deus, sendo assim, encontrava-se imersa no pecado (CARVALHO, 2003).

Os cuidados com relação à formação infantil surgem a partir das ideias Iluministas, que delegava ao processo educacional a responsabilidade pela transformação da criança- ser imperfeito- a um adulto com capacidade de pensar, agir e transformar a realidade.

O pensamento iluminista destituiu a crença sobre a criança como representação do mal e do pecado instituído pelas leis da Igreja, por outro lado impunha uma concepção de infância apartada do prazer, do desejo, da vontade de ser e de existir na sociedade. Essa realidade implica em reconhecer que o crescimento do conceito de criança na sociedade ocidental está diretamente ligado à evolução da transição e da tensão do conceito de mito e de razão do pensamento ocidental, no qual o mito seria o momento da fantasia elaborada pela criança, enquanto que a razão seria o pensamento adulto. A passagem de um processo para o outro era imposto pela sociedade por meio de questões de ordem moral, psicológica e racionalista, instituídas pelos adultos. No entanto, ainda no Iluminismo passam a ser estudadas como objeto da ciência.

Nesse momento, há uma preocupação em racionalizar a realidade e o ser em sua totalidade, o que acaba por influenciar na formação de uma infância mais radical, em que a criança deveria ser "descoberta" a partir da "luz" da racionalidade científica.

O caráter de neutralidade da sua identidade que a nomeava como miniatura dos adultos, revelava uma sociedade enraizada por uma cultura do *não-ser*, em que as singularidades não podiam ser expressas e o pensamento crítico e a tomada de decisão sobre essa realidade deixavam de existir.

Para Frabboni (1998), tomando por base os estudos de Ariès, apresenta três momentos significativos na história da criança:

(i) Infância Negada: a criança, na Idade Média e no início da Idade Moderna, era companheira natural do adulto (aos sete anos de idade já recebia a carteira de identidade "jurídica" de adulto), constituindo-se como tal e ficando susceptível de ser incriminada penalmente.

Nesse contexto, o sentimento de "infância" acabou desaparecendo por duas razões: porque a sociedade adulta, alimentada pela crença de que na criança escondia-se uma natureza sagrada, à qual o homem não podia macular, preferiu cercear a infância como um terreno, ao mesmo tempo inviolável de cuidar. E porque se erigiu a imagem da criança como "uma planta imperfeita, cuja transformação para adulto, poderia ser realizada somente através do seu abandono precoce no mundo dos adultos" (FRABBONI, 1998, p. 86).

(ii) Infância Institucionalizada: se instaurou uma nova etapa na página da história da infância, provocada pelas fortes mudanças social, cultural e política, fazendo dessas o centro do interesse educativo dos adultos. Com a Revolução Industrial e, consequentemente, com a transformação da sociedade, ela apareceu como personagem central do processo de transformação da família. Foi aí que a escola despontou como uma agência onde essa família buscou auxílio para complementá-la.

(iii) Infância Reencontrada: a criança vem conseguindo viver a sua infância em termos biológicos, psicológicos e lúdicos, mas sempre na condição de que tudo se desenvolva dentro da instituição familiar ou escolar.

Em concordância com Ariès (1981), percebe-se que o adulto não considerava a criança, e consequentemente o adolescente. A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, quando esta, ainda encontrava-se sem condições para realizar, sozinha, as tarefas primárias da vida humana. Pois, segundo o autor, "enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos" (ARIÈS, 1981, p.35).

Assim, para Ariès,

> A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito

> breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (ARIÈS, 1981, p.04).

Pensar sobre essa acepção significa compreender que a criança ocupa um lugar na história de vida que deve ser constituído pelas suas interações, pela sua linguagem, pelo seu estado de ser na natureza. Sendo assim, torna-se fundamental reportar-se a Kramer (2001) compreendendo que a criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma sequência de etapas. Ela é sujeito social e histórico, hoje, desenvolvendo-se sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente.

Ao compreender que esse pequeno ser tem o seu lugar e o seu papel na história da sociedade e na história de vida, internaliza-se a condição de que esse "ser humano" também contribui para o desenvolvimento do sujeito nos aspectos da linguagem, das relações interpessoais e da constituição social de uma realidade. Isto porque, não está em seu estado natural da vida, mas, representa o passado, o presente e o futuro de uma história que vai sendo tecida no movimento dinâmico e expressivo da vida humana. Nos momentos de brincar, de contar e recontar as histórias, de criar e de inventar o outro, de dar vida e voz aos objetos inanimados, no sorrir, no cantar, enfim, nos seus atos de liberdade, ela recupera para o futuro os desejos que não se realizaram, os caminhos ainda não percorridos, como forma ativa no mundo.

Nesse contexto, insere-se a compreensão do distanciamento de algumas concepções científicas da modernidade em relação à criança e sua infância. Porque, para a ciência racionalista, tornar-se-ia difícil inter-relacionar desejos, prazeres, atos de criação e de expressão com a razão, a verdade absoluta e irrefutável.

Sendo assim, a tensão existente na ciência no período da modernidade- que por um lado apresentava as explicações do conhecimento sobre a vertente do divino e por outro lado sobre a concepção das leis da natureza- provocou um distanciamento entre a ação educativa e as relações que constituíam a criança. Isto porque, é necessário questionar e tentar explicar a realidade por meio da sua subjetividade, enquanto que a ciência legitimava uma ação educativa sob os rigores do método e da técnica do ensinar e do aprender. Esse cientificismo negou a sua identidade e regularizou nos sistemas educacionais desse período e, em algumas instituições, até os dias atuais, uma educação pautada nas concepções do adulto (OLIVEIRA, 2010).

É dessa forma que a instituição escolar se institui, como um marco fundamental desse período, contribuindo para que o processo de aprendizagem da criança seja realizado, em alguns momentos, tomando por base a racionalidade científica (OLIVEIRA, 2010).

Contudo, nesse mesmo período, ao mesmo tempo em que a modernidade criava suas doutrinas para um processo de escolarização da criança, esta, internamente, passava por um brusco rompimento do ritual de passagem da sua infância para a idade adulta, isso porque essa mesma modernidade doutrinal instituiu, sob dois aspectos, que as questões temporais eram fundamentais no desenvolvimento da criança. O primeiro aspecto refere-se ao desenvolvimento industrial e o segundo à racionalidade científica.

Assim, com o crescimento industrial, as famílias tiveram as suas vidas modificadas. Tendo as mulheres acesso ao trabalho industrial, as crianças ficaram renegadas em pequenos lares de proteção ou também adentraram ao mundo do trabalho juntamente com sua família (OLIVEIRA, 2010). Essa problemática acarretou para as crianças uma responsabilidade de crescimento desproporcional a sua fase natural, invocando uma condição de dependência, de incapacidade e de imperfeição, vista pelos olhos dos adultos (ORBE, 2010). No entanto, a essa mesma criança era cobrada a responsabilidade do adulto no mundo do trabalho e no mundo social. Compreende-se, pois, a dicotomia existente entre o conceito de infância- determinado pelo adulto- e o contexto no qual essas crianças eram localizadas.

Nessa rápida análise histórica, importa retomar, pois, a condição de Infância Negada apresentada por Frabboni (1998), com base na tese de Ariès (1981), percebendo que a negação do processo infantil não estava apenas vinculada às questões de ordem social, política e histórica, mas também às questões de ordem psicológica. Os adultos não aceitavam a condição de ser criança, porque não conseguiam compreender que ali naquele pequeno ser estava a representação de um início de uma história de vida. Tornar-se-ia cabível encontrar na criança a possibilidade de iniciação de novas histórias de vida a partir da identificação destas com a realidade. Porém, segundo Ariès (1981), na Idade Moderna o que realmente importava compreender sobre as crianças era que quando bem pequenas eram fonte de divertimento e com o passar do tempo, adquiria uma função, um papel a desempenhar na comunidade.

O segundo aspecto refere-se à racionalidade científica que tomava por base as leis da causalidade, desdobradas nos conceitos de causa e consequência, sendo bem definido o presente, o passado e o futuro (Pereira e Souza 2007), o que interferiu significativamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. As questões de ordem social e histórica, nesse período, são consolidadas a partir de uma sociedade industrial em detrimento das comunidades agrícolas, rompendo com a individualidade constituída dos sujeitos e forjando uma concepção de “coletividade” imposta pela supremacia do sistema capitalista (PEREIRA E SOUZA, 2007).

Nesse contexto, torna-se evidente a relação da previsibilidade do processo, ou seja, a aprendizagem das crianças seria algo previsível e que de antemão poderia se determinar o grau ou nível de conhecimento que a criança iria adquirir. Compreende-se, pois, que ainda se concebia o conhecimento a partir da lógica do primeiro princípio da filosofia de Descartes (2009) em que há uma única verdade que responde às necessidades humanas e que a partir dessa racionalidade o homem se tornava natureza unicamente pensante. Essa concepção científica revela a impossibilidade de o sujeito tentar dar conta de todas as respostas sobre o conhecimento. Esse princípio perpetuou durante muito tempo no processo escolar das crianças, tornando-se linear, estático, determinista, apresentando o decidido, o que estava pronto e acabado.

Nessa condição, pergunta-se: onde estava a infância? Como as crianças podiam expressar suas ideias? Como serem criativas e amorosas? Que lugar na sociedade elas ocupavam?

Segundo Pereira e Souza (2007, p. 38), o tempo-lugar da infância constituído de forma hegemônica nas práticas sociais do mundo moderno, ocidental, enfatiza a linearidade e a cronologia. Contudo, essa visão, embora dominante, não é fixa, absoluta nem imutável, devendo ser aberta à criação de novas manifestações de acordos intersubjetivos e de compreensões inovadoras.

É importante ressaltar que durante os séculos XIX e XX, os avanços científicos contribuíram de forma significativa para as transformações ocorridas na contemporaneidade, dentre eles, o próprio desenvolvimento tecnológico, iniciado a partir da Revolução Industrial e a organização dos espaços escolares para as crianças. Porém, sabe-se que os conhecimentos construídos ao longo do processo histórico, condicionaram a escolarização um racionalismo científico que segundo Santos (2007) instituiu a hegemonia da ordem científica.

Nesse período, o conhecimento não era visto como inerente ao homem, mas fruto das suas abstrações racionalistas. Não se entende a sua complexidade, fragmenta-o, separa-o a partir do reconhecimento das verdades prontas e absolutas. Nesse processo, o homem não estabelecia relações sociais vinculadas à aprendizagem, mas, a partir dos processos lógicos legitimados pela própria ciência, ele constituía a sua compreensão acerca dos objetos estudados.

A ciência assume um papel determinante sobre o conhecimento e os saberes, historicamente construídos, são negados como consequência da imposição da cientificidade. Concomitante a essa realidade, as escolas instituídas durante esse período mantinham em suas

práticas pedagógicas uma educação pautada no rigor, na desvalorização do sujeito, enquanto ser social e histórico. Porém, não se pode perder de vista que para determinada época essa condição "*a-histórica*" da criança se apresentava encoberta sob o caráter da neutralidade educacional que deveria existir frente à relação escola e sociedade.

A educação prevista para a criança pela modernidade cumpre fielmente os rigores de uma ciência técnica, um fazer necessário ao estabelecimento e a manutenção da ordem social. A educação moral apresentada por Durkheim (2009) imperou fortemente, nas nossas escolas e legitimou um processo educacional homogêneo, provocando um distanciamento entre o sujeito que fala e a construção do próprio conhecimento. Essas vozes abafadas nos "vazios" das salas de aulas refletiam na sociedade "vazia". Em contrapartida, minorias que tinham acesso ao conhecimento estabeleciam regras sobre uma maioria inócua.

A escola criada na modernidade é moldada de acordo as transformações da sociedade. Sendo assim, os processos de organização das escolas estão intimamente ligados aos de reorganização das velhas ordens sociais e a formação das novas ordens sociais instituídas pela sociedade. Esse condicionamento escolar estabeleceu clivagens nas relações subjetivas que acontecem dentro do processo ensino-aprendizagem.

Notadamente que, não se pode pensar em um processo educacional distanciado da realidade social (FREIRE, 2005), é necessário que esse processo educacional seja pensado para além do atendimento à sociedade vigente, esteja pensado nas possibilidades de aproximação dos sujeitos com a ciência do conhecimento. Porém, não se perde de vista o caráter contraditório existente nesse processo, já que os homens constroem a sua história e o seu conhecimento por meio das diferenças e divergências existentes.

Todavia, o conhecimento materializado nas ações pedagógicas das instituições escolares, no final do século XX, retratava um paradoxo no qual ao mesmo tempo em que a criança era formada por meio dos ensinamentos técnicos da visão racionalista, buscava-se o pensar, o refletir, o processo construtivo dessa formação.

Assim, a criança ainda manteve o seu processo de escolarização desvinculado do seu desenvolvimento infantil, no qual a infância sonhada estava distanciada da infância real. As escolas infantis tinham por objetivo dar continuidade à formação da criança dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Não caberia às instituições escolares possibilitar à criança um desenvolvimento integrado, mas, de início, uma educação assistencialista que objetivava mais o cuidar do que o educar.

Segundo Ariès (1981), nas sociedades industriais, a criança deixou de ter seu lugar esquecido pela sociedade, para assumir outra posição. Primeiro, ela deixa de ter a sua aprendizagem a partir da imitação dos adultos, para aprender nas escolas. Porém, torna-se importante salientar, que o referido autor, apresenta a escola ainda como um espaço de enclausuramento da criança, na qual a razão passa a ser o centro do processo, sendo promovido como o grande centro de moralização do homem, no qual, as leis, a igreja e o Estado dominavam.

As práticas educacionais estavam voltadas para a manutenção da ordem social e das classes burguesas em detrimento de uma formação infantil que buscasse atender às questões inerentes da criança na sua infância, percebendo-as como sujeito. O seu reconhecimento como seres de direito e de valor social em uma realidade totalmente criada para a exploração e a manutenção de ideologias massificadoras, ainda encontra resistências em algumas culturas e comunidades até os dias atuais.

Importa, nesse momento, compreender que as escolas têm a sua gênese como espaços de reprodução de fazeres, e, ao mesmo tempo, mantenedoras de uma hegemonia que vem garantir a ordem, a disciplina para a conservação de uma autoridade normativa. Porém, questiona-se: para o contexto da modernidade seria necessário esse processo de escolarização? Como conceber a criança hoje, a partir de uma nova compreensão científica?

A resposta para esta questão seria, acreditando-se no potencial criativo da criança, criando desafios e, principalmente, escutando as vozes silenciadas durante longo período da modernidade, resgatando a singularidade existente dentro de cada uma na tentativa de compreendê-las como sujeito de si mesma. Tal transformação conduzirá ao que Oliveira (2010, p.04) afirma: “sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças [...] e outras formas de ser e expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio”. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adulta da sociedade.

Assim, posteriormente, apresentar-se-á uma análise sobre a criança e a sua formação escolar da modernidade à contemporaneidade.

3.1.1 A criança e a sua formação escolar

A infância na modernidade se constituiu a partir de práticas educativas pautadas em condições históricas da sociedade. Essas práticas, ainda em vigor em algumas instituições, são

permeadas por concepções de aprendizagem que se baseiam na vida familiar. As primeiras instituições a desenvolverem uma ação educativa, com as crianças, fora do espaço familiar foram as creches, que, por sua organização, eram consideradas o "lar da criança". Tal concepção é legitimada pelo reconhecimento do próprio significado da palavra de origem francesa *crèche*, que equivale à manjedoura, presépio. (OLIVEIRA, 2010, p.58)

Não obstante a condição maternal instituída nos primeiros espaços de ação educativa para as crianças, historicamente, alguns acondicionamentos foram feitos para o desenvolvimento dessas ações. Ressalta-se que, na Idade Antiga, existiam as mães mercenárias, na Idade Média existiam nas Igrejas, espaços para o recebimento das crianças oriundas de classes menos favorecidas- a criação das "rodas" [23]-.Na Modernidade, têm-se os "lares substitutos", porém todas as instituições impregnavam o caráter de uma educação assistencialista.

Com o desenvolvimento social e a expansão da economia, as crianças passaram a ter um lugar pontual na sociedade. O crescimento industrial gerou outra constituição familiar; as mulheres trabalhavam fora, e as crianças precisavam de espaços educativos para a sua formação. Nesse contexto, a Igreja assume um papel preponderante nessa formação e institui que como as crianças eram frutos do "pecado" precisavam se redimir dessa situação a partir dos ensinamentos bíblicos, daí tem-se a Educação Básica a partir da leitura da bíblia.

Segundo Oliveira (2010), outras instituições surgem nesse período já com uma educação pautada nos paradigmas dominantes, a educação dos filhos de operários, era regida pela moralidade, obediência, valorização do trabalho e devoção. Assim a criança era formada dentro dos padrões pré-estabelecidos pela sociedade e tinha a sua identidade forjada pelos paradigmas educacionais racionalistas institucionalizados nas escolas europeias.

A ciência na condição de legitimadora do conhecimento institucionalizou o papel da criança na sociedade moderna, e a sua escolarização como um fator preponderante para a formação do sujeito-adulto. Nesse contexto, pode-se afirmar que o seu desenvolvimento era moldado pela racionalidade da ciência. Visto que, a racionalidade científica e o pragmatismo tecnicista se formavam em prol de um processo de escolarização que determinasse a sua formação.

[23] As rodas eram cilindros ocos feitos de madeiras, que existiam nas portas de alguns conventos.As crianças eram colocadas nesses espaços, de forma que ao girar as pessoas que estavam dentro dos conventos recebiam a criança e não reconheciam os pais. A título de curiosidade, o Convento da Pupileira, espaço católico, situado na Rua Joana Angélica, campo da Pólvora, até pouco tempo ainda mantinha esse objeto, assim como vários conventos em Salvador.

A criança passa a ser vista como sujeito a ser formado pela ciência e não como sujeito de conhecimento, reconhecedor de sua historicidade, de sua vida social. Essa condição não garantia o processo de aprendizagem, muito menos a construção do conhecimento.

A ação educativa por meio da fragmentação do conhecimento, no processo de letramento das crianças, acontecia tomando por base a compreensão do rigor do método científico, no qual, segundo Santos (2007), estruturava-se da seguinte forma: primeiro conhecer - dividir e classificar- para depois determinar relações entre o que foi conhecido. Nessa perspectiva, as analogias não tomavam por via um ato reflexivo acerca do conhecimento, mas uma ação de relacionar o que já estava pronto, com o já existente e predeterminado.

A "forma" se constituía elemento fundante do conhecer. Para compreender, seria necessário ter formas, possibilidades estáticas de estruturação do pensamento humano. Essa ciência do rigor influenciou decisiva e incisivamente no processo de letramento das crianças, que, por sua vez, tinham sua infância relegadas a meras transposições de conhecimentos dissociados da realidade.

Nesse contexto, a identidade da criança era ocultada em prol de uma ciência que priorizava o tipo de causa formal em que se privilegia o *como funciona* em detrimento de *qual o fim das coisas* (SANTOS, 2007, p.05). Obedecia-se o não reconhecimento dos saberes historicamente construído, e as subjetividades como condição humana para a produção do conhecimento.

Assim, a modernidade institui a escola e, consequentemente, esta se estabelece sobre a égide dos dogmas, das leis e das regras impostas pela racionalidade da ciência. A criança por sua vez, obedecia aos processos de moralidade existente, porque a sua escolarização estava intimamente ligada à questão da disciplina e da moral. As ideias de Durkheim (2009), que por meio de ações reguladoras caracterizadas em leis ou normas, determinavam as relações sociais, contribuíram expressivamente para a formação da criança, que, ao ingressar na escola, já trazia consigo uma formação reguladora capaz de determinar como o indivíduo seria quando adulto.

A escola, por sua vez, era a instituição responsável por homogeneizar o caráter das crianças; a sua formação moral estaria vinculada à necessidade de se impor regras para a constituição e manutenção da sociedade. Esse caráter de disciplinar as crianças nas escolas, reflete na escolarização sob o disfarce da neutralidade ideológica, da manutenção de classes e

da reprovação, a subserviência de um povo, de uma cultura e de uma sociedade. Isto porque, para Durkheim,

> A disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação [...]É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo o tipo, e com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. (DURKHEIM, 2009, p. 57)

Compreende-se que a criança que, no início da modernidade, era subjugada à miniatura dos adultos, mesmo tendo o seu papel reestruturado na sociedade, ainda se limitava a um rigor disciplinar imposto pela ciência moderna e, consequentemente, reproduzido nos espaços sociais, como forma de alienação da sua condição de ser e estar na infância. O pensamento de Durkheim (2009) sobre a disciplina para as crianças caracterizava um olhar sobre a infância ainda enraizado nas concepções históricas gregas que se referia a "seres com tendências selvagens a serem dominados pela razão e pelo bem ético e político" (OLIVEIRA, 2010, p. 44). Porém, cabe arguir: por que a criança teve a sua formação escolar construída dessa forma? Para quem era oportuno essa condição?

O que se torna importante na presente reflexão é compreender que o termo infância (*in-fans*) tem o sentido de "não-fala", então estaria vinculado a um período da vida humana em que não há uma linguagem, uma forma de expressão, mas se sabe que a criança desde o seu nascimento já dialoga com o mundo, cria mecanismos de comunicação que permitem interagir com a família- seu primeiro vínculo social- e com a comunidade. Logo, esse sentido estaria ratificando já desde o início da condição de um ser humano incapaz, sem voz, sem fala, sem direitos e que deveria, ao longo do tempo, ser moldado por um sistema social.

Contudo, percebendo que tal concepção não atendia às necessidades sociais, históricas e políticas existentes, alguns teóricos compreenderam a importância de valorizar a criança dentro de sua realidade ou idade existencial. Dentre eles destacam-se[24]:

(i) Jean Jacques Rousseau (séc. XVIII): que centralizou a questão da infância na educação, alertando para que não se considerasse a criança como um homem pequeno, afirmando que ela vive em um mundo próprio e que cabe ao adulto compreendê-la. Direcionou a discussão para o reconhecimento da necessidade de se enxergar a infância como um período distinto que apresenta características

[24] As citações dos autores que se seguem do item(i) a (iv) referem-se às sínteses de leituras que foram realizadas no período da escrita da Dissertação do Mestrado em 2004, na UNEB.

peculiares. Publicou o livro “Emílio” (aluno imaginário – desde o seu nascimento até a idade de 25 anos). Nele, estruturou a educação em cinco partes (os dois primeiros dedicados à infância). No primeiro livro (do nascimento aos dois anos), ressaltou a importância da valorização da infância, seu desenvolvimento e suas especificidades.

No segundo livro (dos dois aos doze anos), aborda questões como começo da fala da criança, liberdade ligada ao sofrimento, a educação na infância, o homem livre, as atitudes do educador, as virtudes e a imitação, ação e pensamento e muitos outros temas. Demonstrou, nessa obra, toda sua preocupação com a infância e considerava-a marcada pela vulnerabilidade, pois, naquela época, esse período apresentava grandes riscos à sobrevivência das crianças.

(ii) Friedrich Froebel (séc. XIX): desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza. Criou, em 1837, os chamados “Kindergartens” (jardins de infância). Destacava ser importante cultivar as almas infantis e para isso o fundamental era a atividade infantil (sua pedagogia é marcada fortemente por um tipo de filosofia cristã, na qual Deus, a natureza e o ser humano formam uma unidade que seria o fundamento de toda a existência).

Concebeu a infância como uma planta (deveria ser objeto de cuidado – receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa) e o professor como um jardineiro, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento; em última instancia, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverá ser dispensado. Enfatizou o aspecto educativo do brinquedo ou das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento na infância e destacou a autoatividade livre como o caminho mais viável para determinação de um processo educacional.

(iii) Ovide Declory (séc. XX): sua proposta educativa propôs norteou para a substituição do ensino formalista, baseado nos estudos dos tradicionais livros de textos, por uma educação voltada para os interesses e necessidades das crianças. Concluiu que, em primeiro lugar, o mais interessante para ser conhecido pela criança é a sua própria identidade, sua forma de ser e estar no mundo, para depois

> o meio em que vive. Propôs que o ensino fosse desenvolvido a partir dos Centros de Interesse. Essa dinâmica de trabalho exigiu novas estratégias que conduzissem as crianças a realizarem plenamente suas atividades. Para isso deveriam fazer uso da observação, da associação e da expressão.

Um dos aspectos importantes com relação às contribuições desse teórico refere-se à questão da aprendizagem das crianças que deveria partir da concepção do todo para as partes. Ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deveria aprender por meio da associação de significados, de discursos completos e não por conhecimentos isolados de sílabas e palavras. Nessa condição, tornar-se-ia importante que a criança tivesse os seus interesses valorizados por meio de trabalhos em grupo. Daí a necessidade de trabalhar elementos reais, construídos no dia a dia da criança, isso contribuiria para a sua percepção crítica da realidade e, consequentemente, para o seu convívio social. Sendo assim, não só a palavra era meio de expressão do pensamento, mas também o corpo, a arte, o desenho etc., cabendo aos Centros de Interesses desenvolverem atividades que priorizassem tais desenvolvimentos.

(iv)Cèlestin Freinet- sua pedagogia centrava-se numa visão marxista e popular da organização do espaço escolar e da aprendizagem, criando possibilidades de trabalhos pedagógicos voltados para a cooperação e colaboração.

Com uma teoria pautada no desenvolvimento e preparo para o trabalho, Freinet acreditava que o principal objetivo da educação era formar cidadão para o trabalho livre e criativo, possibilitando-lhe transformar a sua realidade. Percebia que através do erro a criança poderia avançar no seu aprendizado e a relação dialética existente entre pensamento e ação resultaria na aprendizagem propriamente dita. A inter-relação entre a história de vida da criança e os conhecimentos era fundamental para que ela pudesse compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, o educador buscava explicitar que a pedagogia convencional adotada durante muito tempo nos espaços escolares não davam conta de um processo tão complexo que era a aprendizagem das crianças. Instituiu, assim, técnicas didáticas como aulas-passeio, cantinhos temáticos de leitura, de forma que despertassem nas crianças, por meio da observação e da interação com os conteúdos, os processos sociais e históricos na qual ela encontrava-se inserida.

Ressalta-se, pois, que outros teóricos também contribuíram de forma significativa para uma nova concepção de ensino e de aprendizagem das crianças, dentre eles destacam-se: Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, dentre outros, porém representam-se nesse momento apenas esses quatro pelo fato de eles terem uma preocupação em destituir a "infância negada" das crianças instituída durante muito tempo na modernidade. Já outros teóricos, por meio de estudos, com base na Psicologia, Biologia e Sociologia conseguiram apresentar resultados importantes no desenvolvimento cognitivo e para o processo educacional infantil.

Sendo assim, a natureza infantil se constituiu, na modernidade, tendo a sua origem nas condições de uma infância forjada sob os costumes, as leis e a moral do adulto e, historicamente, vai, ao longo dos tempos, sendo reconhecida como elemento capaz de encantar o mundo da razão instrumental, apontando, aos adultos, verdades escondidas sob a cegueira da cientificidade.

Contudo, a infância precisa ser vista como uma construção sócio-histórica que tem na sua dinamicidade a formação de crianças na aproximação com a cultura, com as diferentes linguagens, com a cognição, com a afetividade com os elementos constituintes do desenvolvimento humano que possuem na sociabilidade e na criatividade, raízes e gêneses sociais, políticas, psicológicas e históricas.

A criança precisa estar em contato com o conhecimento de mundo de forma que os modos de expressar os sentimentos, de recordar, de interpretar os fenômenos da natureza, de brincar, transmitam a criança novas formas de ler o mundo e a si mesma (OLIVEIRA, 2010).

Ser criança é ser autora do seu texto de vida, é poder construir a sua realidade a partir das interpretações realizadas no contexto do dia a dia, pois

> [...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. [...] há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p. 65).

Diante de tal cenário, pode-se atribuir ao processo de escolarização iniciado na modernidade, os entraves existentes atualmente no processo educacional? Tendo em vista que a escola na contemporaneidade ainda apresenta questões de ordem política, econômica e social inerentes a sua criação acabam por fragmentar o conhecimento e distanciar as crianças da sua individualidade.

Nessa condição, a criança, na contemporaneidade, passa a ter a sua formação a partir do resgate da sua condição de sujeito histórico, isto porque o marco principal desse período é a valorização do sujeito (SANTOS, 2007).

Há uma nova ordem marcada pela posição em que o sujeito ocupa na sociedade e o conhecimento assume o valor de capital, rompendo com o paradigma do bem estar proposto pela ciência de Bacon, de Descarte e de Durkheim para um novo arranjo social (SANTOS, 2007).

Acredita-se que, na contemporaneidade, a educação é pensada por meio de projetos, caminhos que podem conduzir a criança ao reconhecimento de si própria e da necessidade de interação com as outras crianças, com os adultos e com a realidade para conseguir avançar na construção do seu conhecimento, visto que, esse reconhecimento de si está dentro de cada uma e está diretamente ligada a sua construção social, a sua história de vida.

Pensar essa realidade é compreender que as crianças aprendem na sua subjetividade e são singulares dentro da pluralidade humana. Interage com o mundo desafiando a si própria e ao adulto constantemente, ao mesmo tempo em que descobre, cria, recria, imagina e constrói a sua verdade, que não é a mesma verdade imposta e forjada pela racionalidade científica. Cabe, pois, ao processo educacional compreender essa criança, apartada de um processo que molda, engessa e, às vezes, nega a sua existência. Porque a sua negação reflete a destituição de um passado, de um presente e de um futuro; seria a negação dos fatos temporais da humanidade.

Na contemporaneidade, necessita-se pensar em uma educação que apresente uma autonomia nas crianças, de forma que elas possam se autorizar, pois, os artefatos tecnológicos existentes têm contribuído fortemente para que as crianças dominem diferentes estruturas de informações e de comunicações que conduzem a uma aprendizagem mais rápida, dinâmica, interativa, prazerosa e desafiadora. Essa realidade contradiz um processo educacional instituído pela moral pensada por Durkheim (2008) e com base na racionalidade científica proposta por Descartes (2009) para uma educação transformadora, que reflita nas crianças outras construções e novas aprendizagens. Assim, tomando por base tais reflexões, é que o texto a seguir, busca analisar a criança na contemporaneidade e sua interação com as tecnologias.

3.2 A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE E SUA INTERAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

Pretende-se apresentar, nessa análise, reflexões acerca das crianças, enquanto sujeitos de um processo educacional em paradoxo, que ao mesmo tempo em que se baseia em uma ciência moderna, interage com as tecnologias, e procura desvendar caminhos para aprendizagem da leitura e da escrita por meio do brincar, da criação e da reconstrução da realidade com os processos interativos da contemporaneidade (os games, as redes sociais, a internet, a TV, o rádio, dentre outros) .

Quem é essa criança que se encontra na rede e procura seu espaço no hipertexto[25] considerado como uma "rede de interfaces"? (LÉVY, 1998) Que espaço é esse que tanto seduz, encanta e imbrica uns aos outros em redes de significação e construção do conhecimento? Como a educação encontra-se diante desse contexto e como possibilitar a aprendizagem da lectoescrita dessas crianças nesse mundo virtual? Pontos relevantes para iniciar uma reflexão que toma como ponto de partida o reconhecimento das crianças que estão inseridas nesse contexto e que são influenciadas por relações, fatos e acontecimentos da realidade.

Para tal, torna-se importante explicitar que as discussões acerca da ciência têm sido revisitadas em vista de uma sociedade contemporânea. Pensar a ciência como desconstrução de um conhecimento que historicamente se instituiu na cultura, na política, na educação e na sociedade de modo geral, retrata um momento em que os sujeitos tentam compreender a si e o outro.

Nas interações com os suportes textuais da rede, sujeitos interagem uns com outros e podem estabelecer relações que nem sempre são constituídas por estatutos, mas que institui novas significações no ser e no viver das pessoas. As causas e as consequências dessas significações são potencializadas pelos desejos que estão intrínsecos em cada um, ou seja, o pensar e o agir a partir de saberes não legitimados pela própria ciência, mas que representam o cotidiano, a forma de sobrevivência e de construção das relações que se estabelecem entre o ser e o existir.

---

[25]Origina-se das idéias de Vanevar Busch em 1945, imaginava um sistema de organização de informações que funcionasse de modo semelhante ao sistema de raciocínio humano: associativo, não linear, intuitivo, muito imediato, materializando-se essa idéia no dispositivo eletrônico denominado Memex. (LÉVY, 1998) Nos anos 60, Theodore Nelson criou o termo "hipertexto", para exprimir a idéia de escrita/leitura não linear em um sistema de informática pensando numa rede acessível em tempo real contendo todos os recursos científicos e literários do mundo denominando-o de Xanadu.(Lévy, 1998, p.29)"É como a reserva ecológica, o sistema sempre móvel das relações de sentidos que os procedentes mantém. Conecta palavras, e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso. .(Lévy, 1998, p.73)

A contemporaneidade tem sido marcada por momentos de transição de uma era "tecnocientífica" para uma era em que se busca compreender o sujeito dentro de cada pessoa. A existência de uma nova ordem marcada pela consciência de que o homem possa encontrar-se como sujeito da sua própria determinação histórica, tentando entender qual posição ocupa nessa contextualidade, torna-se o marco principal desse processo, ou seja, a valorização do ser.

Diante desse fato, questiona-se: como pensar uma nova ciência? Quais aspectos dessa realidade podem ser legitimados? Será preciso uma autorização? Quem autoriza o conhecimento?

O reconhecimento desse processo tornou-se necessário tendo em vista que coletivos se misturam e se individualizam ao mesmo tempo, por meio de uma dinâmica interativa construindo novas formas de ser e pensar na sociedade. Novas práticas colaborativas são instituídas e diferentes formas de lidar com a informação e com o conhecimento são construídas. Contudo, essa dinâmica possui uma organização, um coletivo pensante que se estrutura nas conexões e interconexões entre os saberes, nas redes sociais, nos hipertextos, nos blogs, nas wikis (textos coletivos), nos ambientes virtuais de aprendizagem - AVA etc.

Para Lima Jr (2009), a sociedade não pode mais ser explicada por meio de determinismos, porém é necessário compreender as transformações acontecidas pelo desenvolvimento tecnológico.

Sendo assim, um ponto a ser considerado é que mesmo as tecnologias sendo fluxos de intermediações entre o homem, o conhecimento e o mundo, as interconexões do pensamento se estruturam basicamente pela força de interação do homem com o conhecimento. As tecnologias possibilitam que esse fluxo interativo se aproxime do homem, mas não garante a sustentabilidade da informação produzida pelos sujeitos na sua contextualidade. Isto porque, as informações sofrem mudanças muito rapidamente e a sua veiculação depende da forma como cada sujeito pensa a realidade, o que faz com que essa informação possa ser ou não validada.Esse, pois, torna-se o grande desafio da ciência com as tecnologias e, consequentemente, das práticas educacionais que ousam utilizá-las no processo ensino-aprendizagem: como transformar as informações em conhecimento?

Com relação à utilização das tecnologias no processo educacional, na tentativa de romper com uma educação com base na reprodução de conhecimentos, mantém-se numa problemática dualista: ora utiliza as tecnologias como benefício ao capitalismo - preparação

para a mão de obra-, ora as utiliza como processos interativos que podem possibilitar transformações internas e externas no sujeito.

Tomando como análise a primeira alternativa, a educação atende a um sistema em que a hegemonia do conhecimento e as relações de poder são subjacentes a um desenvolvimento econômico e social, em que as inovações tecnológicas garantirão uma sociedade sem a relação de forças entre o trabalho e o capital (CASTELL, 1999, p. 34). Contudo, abarcando a segunda alternativa, o processo educacional instaura uma nova ordem social, política, econômica e administrativa na sociedade, requerendo dos sujeitos posicionamentos de autoria, de autonomia e de reconhecimento do outro como sujeito histórico, político e social.

Nesse sentido, compreende-se que as duas vertentes, anteriormente apresentadas, acabam por influenciar o processo educacional das crianças. E por elas encontrarem-se inseridas em uma cultura tecnológica sabe-se, que não podem negar as problemáticas supracitadas, que interferem de forma direta ou indireta na sua aprendizagem, e, mais especificamente, na aprendizagem da lectoescrita.

A interação com os meios tecnológicos (games, televisão, computadores, celulares etc.) faz pensar que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever de forma mais rápida e mais eficiente, porém, na verdade, não há uma mudança na velocidade da aprendizagem da lectoescrita, mas há uma transformação na forma como se organizam essas informações no pensamento da criança. É fato que a criança consegue compreender-se melhor e compreender como o mundo se organiza a partir dos suportes tecnológicos com que ela interage. Ressalta-se que para essa reflexão, as tecnologias são apresentadas como uma ação criativa do homem, não apenas como um conjunto de aparato "maquínico".[26]Porém, tem-se em vista que essa relação mediada pelos seus desejos e necessidades precisa ser intermediada por três elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem: a linguagem, o pensamento e a ação.

Entende-se que esses elementos estão imbricados uns com os outros. Esse imbricamento se manifesta na criança de forma espiral e, em alguns momentos, circular, porém cada um apresenta a sua especificidade, e, a cada retorno da engrenagem há uma transformação. Isso porque, nesses movimentos, os desejos por descobrir e conhecer as informações vai impulsionando a criança à tomada de consciência no que se refere à capacidade de criar, de recriar e de dar significado ao objeto desvelado.

---

[26] Por necessidade de delimitação do texto e por exigir um capítulo a mais para apresentar essa discussão, opto por indicar a leitura do capítulo 2 da dissertação intitulada Redes de Aprendizagem: a construção da lectoescrita nos labirintos da web, na qual refiro-me sobre essa temática de forma mais detalhada.

Para Lévy (1999, p.158), é preciso construir novos modelos de espaços de conhecimentos em que transitem os *saber-fluxos*. Os caminhos que são criados pelas crianças sem necessariamente ter que existir uma linearidade, uma racionalidade, uma homogeneidade, permitem a circulação de saberes. Nota-se que, nesse processo, cada uma estabelece a sua lógica de construção e a leitura e a escrita vão sendo gradativamente realizadas sem, necessariamente, ter que existir uma legitimação. Tem-se como exemplo a própria transformação da linguagem nas redes sociais da internet[27].

Nesse contexto, pode-se considerar que o conhecimento revela o próprio conhecimento e se torna o capital (LIMA JR, 2005, p.08), o que, por sua vez, não garantirá a estabilidade desta condição na formação das crianças, fazendo-se necessária a intervenção de diferentes elementos mediadores, dentre eles o educador como uma possibilidade de ajudar a criança a inter-relacionar as leituras apresentadas com a realidade.

A criança passa a expressar o seu pensamento por meio da escrita e a significar o objeto- que é senão a própria revelação das suas ideias- na medida em que as relações vão se estabelecendo. É complexo o entendimento acerca desse processo, tendo em vista que determinar o pensamento da criança frente a sua significação recai na racionalidade científica, salvo se compreendermos a sua incompletude.

O princípio da incerteza reposiciona o pensamento que se apresenta em constante movimento. Ao pensar sobre o próprio conhecimento, reconhece-se a ausência dos fundamentos deste, ante a mitologia da certeza e da completude. O sujeito "cognoscente" se revela a partir da ignorância: daquele que não sabe e quer aprender, daí a importância de aprender a partir das falsas clarezas (MORIN, 2009, p.55).

A educação na sociedade contemporânea renasce a partir do engajamento dos sujeitos. Engajamento aqui apresentado como uma tomada de consciência acerca da sua existência e das possibilidades de educar a partir do reconhecimento da humanização (FREIRE, 2005, p.32). A criança, nesse contexto, já não é mais um sujeito passivo frente à aprendizagem da lectoescrita, mas, uma criança que interroga sobre a sua existência e cria mecanismos de autoaprendizagem. Ela está consciente da sua necessidade e interage com outros sujeitos de forma que a possibilite avançar, descobrir, criar e recriar suas interpretações.

Educar as crianças nesse processo torna-se um desafio, tendo em vista que é preciso conduzi-las a despertar para uma sociedade-mundo, reestruturar os processos essenciais da

[27] Refere-se aos emoticons (desenhos) e abreviações que são utilizados pelas crianças, adolescente e jovens nos chats e nos e-mail socializados.

vida humana, compreender a criança na sua essência e ajudá-la na sua tomada de consciência, romper com o que já está posto, sem negá-lo por completo, mas sabendo que poderá construir novos conhecimentos se autorizando a questionar as certezas.

Nessa condição, percebe-se a importância de uma educação para as crianças que retomem os ideários de alguns teóricos da modernidade como: Freinet, Declory, Froebel, dentre outros, propondo um processo educacional que transformem as crianças em sujeitos criadores. Para tal, faz-se necessário um movimento que perceba a criança definida por Ariès (1981):

> a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância [ou seja, modalidades históricas, empiricamente perceptíveis]; ela é uma pessoa, um processo, uma história, que os psicólogos tentam reconstituir". (ARIÈS, p.08, 1981).

Em concordância com Ariès (1981) não se pode definir a criança como representação de um infantilismo proposto pela modernidade, mas sendo vista enquanto pessoa, ela representa um sujeito em processo de transformação. Sendo assim, ao analisá-la na contemporaneidade, percebe-se que as tecnologias constroem a realidade agindo sobre ela com um determinismo próprio capaz de influenciar significativamente (na moda, nos brinquedos infantis, nos jogos eletrônicos, nas novas expressões da linguagem etc.) no seu cotidiano. Esse agir determinista faz com que se sinta desafiada a criar caminhos para alcançar a compreensão e o entendimento das informações, como também, compreender e explicar os procedimentos utilizados para alcançar seus objetivos, o que diferencia do contexto da modernidade, em que ela estava condicionada a reproduzir o adulto ou manter-se “fora de cena”, escondida sob a condição de incapaz.

O novo cenário político, social e econômico em que a criança se encontra a define sob um novo estatuto, ela hoje consome e recebe informações de diferentes fontes comunicacionais, o que faz com que o seu desenvolvimento seja mais rápido e torne-se autônoma nas suas escolhas. Redefine-se o seu lugar na sociedade tornando-a sujeito de direitos e deveres. Em contrapartida, essas mesmas crianças ainda mantém a sua identidade explorada pela lógica do sistema capitalista. Ao mesmo tempo em que possuem seus direitos e deveres garantidos para dar vez e voz a sua singularidade, são manipuladas pelos instrumentos comunicacionais que direcionam direta ou indiretamente na sua formação.

Nessa premissa indaga-se: a criança de hoje diferencia-se da criança do passado? E como o processo educacional atual pode contribuir para uma formação humana que garanta a criança se autorizar, ter autonomia, ser crítica e transformar a realidade? Os novos espaços de

aprendizagem (AVA, redes sociais, televisão, games, chat dentre outros) podem contribuir para essa formação humana?

Assim, compreende-se que todos os fatos ocorridos na história da infância, desde a modernidade aos dias atuais, contribuíram para reestruturar o seu lócus social, ou seja, caracterizar uma nova concepção de criança, mesmo sendo moldada sob os ditames de uma realidade social, política e econômica exploratória.

De acordo com Postman (1999), a contemporaneidade instaura um novo conceito de infância. "Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com as mídias e a internet o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las dos jardins de infância" (POSTMAN, 1999, p.15). Isto porque a cultura comunicacional e informacional apresentada pelo desenvolvimento tecnológico recria a criança sob uma nova ordem social; a criança exposta à mídia (nas propagandas, telenovelas, filmes, etc.), exposta às redes sociais e ao consumo.

As interações com os espaços de sociabilidade refletem uma condição para a criança de autonomia ao mesmo tempo em que revela a possibilidade dela expor o seu pensamento, a

sua forma de ser, porque a criança está condicionada a um tempo e um contexto real e essa qualidade permite que elas desempenhem diferentes papéis na sociedade: ora são sujeitos de direitos e deveres, ora são sujeitos homogêneos a serviço de grupos pensantes de dominação.

Sendo assim,

> Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no entendimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade, viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (KRAMER, 2006, p.21).

Nesse contexto, preocupa-se com a questão do apagamento da relação de alteridade, com a transformação do carinho, do amor em objetos valorativos, com a ausência da família substituída pela presença marcante da televisão, dos jogos eletrônicos, com a cultura do consumo etc. Crianças sozinhas em mundos coletivos, em espaços plurais de comunicação, em que a ruptura do diálogo presencial com os adultos e com outras crianças, torna-as cada vez mais individuais. Essa condição impõe à criança uma nova relação com o mundo da cultura virtual e um hiato cada vez maior com o mundo adulto. A solidão individualizada, dentro de espaços coletivos, deixaria de existir na tentativa de reconhecimento do seu lugar no tempo e no espaço de vida.

Para Ariès (1981), o diálogo existente entre a criança e o adulto deve ajudá-la a pensar no seu futuro, visto que, "quando o adulto fala da infância geralmente se reporta à experiência do outro, e dificilmente se reconhece nessa história, como se a criança que habita o adulto já não encontrasse palavras para dar conta dessa experiência esquecida" (PEREIRA e SOUZA, 1998, p.40).

Assim, compreende-se que a criança nesse contexto precisa da ação mediadora dos adultos para orientá-la no seu processo de formação, porém, o cerne da questão está justamente no fato de que essa mesma criança que necessita de um adulto para direcioná-la, hoje, assume e desempenha papéis na sociedade do adulto, negando, em alguns momentos, a sua identidade e a sua condição de sujeito, o que acaba por interferir, significativamente, na ação geradora e criativa dela frente ao conhecimento escolar.

Diante do exposto, o texto a seguir apresenta uma reflexão sobre a criança na sociedade tecnológica, e, o seu processo de formação escolar na contemporaneidade.

3.3 CRIANÇAS, SOCIEDADE TECNOLÓGICA E A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.

Historicamente, a sociedade veio se transformando e, consequentemente, essas transformações acabaram influenciando os sujeitos que fazem parte e constituem a vida social. O mundo encontra-se em mudanças profundas, não apenas abrangendo as transformações tecnológicas, mas também a vida social (SCHAFF, 2001). Sabe-se que as transformações tecnológicas acompanhadas da revolução científica retratam uma nova realidade social envolvendo a criança, a relação com a sociedade, a relação consigo própria e a sua formação cultural. Nesse sentido, pouco se percebe que o envolvimento cotidiano da criança com a microeletrônica tem modificado a sua forma de ser e interpretar a realidade.

Nos séculos passados, a criança não tinha voz e sem poder de fala, também não tinha acesso às informações e transformações da realidade. No entanto, hoje a criança fala muitas vezes por meio de vozes abafadas, camufladas, mas expõe (nas redes sociais e nas mídias) para a sociedade a sua visão de mundo. São meninos e meninas que buscam, por meio das tecnologias, entender sobre a sua realidade. Isso implica, por parte dos educadores, em

compreender quem são essas crianças que hoje assumem papéis tão diversos na vida social e conseguem interpretar o mundo sob a ótica das redes de informações e comunicações.

Ao pensar numa lógica puramente técnico-científica, busca-se essa compreensão tomando por base a revolução tecnológica de Schaff (2001) na qual a tecnologia tem ampliado a capacidade intelectual dos indivíduos. Estaria, pois, reafirmando que as tecnologias por si só têm o poder de dominar e transformar o mundo. Retrataria o filme "Matrix", o mundo criado por clones humanos sobre a pele de máquinas dominadas por um único cérebro pensante. Porém o lugar das tecnologias que aqui se apresenta, contradiz essa condição apresentada por Schaff (2001).

A evolução tecnológica que influenciou e influencia as crianças trata de um processo que envolve a mudança interior e exterior dessa criança. Essa mudança se constitui quando ela passa da condição de expectadora para atuante da realidade, ou seja, ela já não mais aceita as respostas dadas e prontas, ao contrário, busca investigar, indagar, criar, inferir juízos com relação ao que está sendo posto. Isto porque o acesso às diversas informações, em alguns momentos, em tempo real, faz com que a criança não mais espere passivamente do adulto a comunicação, ela acessa a informação, comunica e infere um juízo sobre o que está sendo informado.

Esse processo dinâmico e rápido, muitas vezes, conduzem as crianças ao sentimento de falta, de angústia, de impossibilidade, muitas vezes não compreendido pelos adultos, porque ela não dá conta de interpretar totalmente a sua realidade, sentindo a necessidade de intervenções dos adultos com explicações, negações e interdições nas suas ações e pensamentos. Isto faz compreender que a sua formação cultural perpassa pelo confronto entre o que é dito e o não dito; entre as vozes faladas e abafadas; entre o visto e não visto e consequentemente entre o seu "eu" e os outros "eu"

É notório que a formação cultural da criança perpassa pela escola, mas também pela família, pelos espaços sociais e vão além do espaço escolar. Ao analisar essa formação compreende-se que:

> Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo da história e da cultura (FREIRE, 2003, p. 45).

Em conformidade com Freire (2003), afere-se que a criança, enquanto sujeito da sua história e da sua cultura, não cabe no espaço social em que não há um respeito e uma

valorização pela sua condição ontológica de ser sujeito, visto que, a criança não é um ser isolado, uma ilha, mas, um ser social que faz parte de uma cultura, que, na sua subjetividade, constitui uma infância marcada pela história que a engendra. Assim, quando organiza, seleciona a melhor resposta, testa, age, está com a certeza de que se encontra diante de algo que a desafia. E nesse dinamismo ela reconhece o hoje e descobre o amanhã.

De acordo com Freire (2003), é na história do tempo da sua cultura que o homem inicia os seus primeiros discernimentos. Daí compreender que, o espaço de formação da cultura escolar da criança, proposto por Kramer (2007), precisa agregar as várias modalidades de experiências culturais: a arte, a literatura, a dança, a música, o teatro, o cinema, a fotografia, a escultura dentre outros. Porém, tudo isso precisa está articulado com uma educação em formação, que integre o contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele; não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento.

Na esfera da educação na sociedade tecnológica, há um embate entre uma formação pautada nas relações capitalistas de trabalho, na qual a formação cultural se esgota em si mesma, numa completude finita. E, por outro lado, uma formação humana- em que se cria, recria, faz cultura, constrói conhecimento, socializa saberes e modifica a realidade. A criança, pois, encontra-se imersa nessa dualidade e tenta adaptar-se às duas realidades. Contudo, a sua resposta a esse processo de adaptação tem sido motivo de reflexões pelos adultos, ora porque elas se expõem em demasia (nos espaços sociais - nas vestimentas, nas expressões corporais, nos pensamentos, nas redes sociais) ou se introvertem ao ponto de constituir “mundos individualizados”. A essa última premissa tem-se como pensar em sujeitos individualizados convivendo com coletivos.

A criança ante tal realidade encontra-se desafiada a vencer os obstáculos que a vida lhe oferece, como também, escolher o melhor caminho entre as duas vias: viver no individual ou no coletivo. Pensa-se, pois, que a formação escolar da criança, na aprendizagem da lectoescrita, mais especificamente, seja de forma não linear ou mecânica, mas como entrecruzamento entre o presente, o passado e principalmente o futuro. Na tomada de consciência desse processo e na vivência contextualizada do mesmo percebe-se que ela se constitui construindo o mundo e essa construção toma por base a linguagem, na coletividade.

Nesse contexto, contempla-se uma criança que não vive na individualidade, submersa em seu mundo, alheia ao cotidiano da vida humana. Encontra-se uma criança que desafia, instiga, inquieta, problematiza, cria, recria, fantasia, sorrir, chora, e ao mesmo tempo, desenvolve-se biologicamente.

Outro aspecto importante a ser considerado na presente questão refere-se ao ingresso da criança na escola. Como se pode conferir às crianças uma formação escolar nas escolas atuais se esses espaços, em alguns momentos, ainda encontram-se enraizados em processos educacionais de cunho capitalista? Como romper as barreiras da desigualdade, da violência, das famílias desestruturadas, do desemprego etc., que interfere direta ou indiretamente na formação das crianças?

Na tentativa de uma formação cultural para as crianças, Kramer (2007) expõe que:

> [...] Não podemos abrir mão de pensar criticamente nosso tempo, produzindo teorias e práticas emancipadoras que provoquem a reflexão e instrumentalizem-nos para combater a discriminação e a exclusão de muitos. Enquanto lutamos para conquistar condições concretas de democratizar a cultura, precisamos enfrentar este que talvez seja um dos mais pesados e difíceis problemas da nossa própria condição humana e que é, sem dúvida, um dos maiores desafios deste século: a dificuldade de aceitar as diferenças e de reconhecer que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade (KRAMER, 2007, p. 213).

Em concordância com Kramer (2007), torna-se importante reconhecer a heterogeneidade presente nas escolas e importa mais ainda, considerar que nessa sociedade tecnológica pensar uma educação que possibilite a criança, como diz Freire (2003) herdar as experiências, criar e recriar o seu contexto, integrando-se às diversas realidades, permitindo à mesma agregar-se às condições da sua realidade, responder a desafios apresentados, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lançando-se num domínio que lhe é exclusivo, o domínio da História e da Cultura. Sendo assim, torna-se fundamental compreender que se a história e a cultura são produzidas pelos sujeitos em suas realidades, para a criança ter uma formação escolar que a faça construtora de sua história e de sua cultura, necessitará que as práticas pedagógicas existentes reconheçam o sentido e o significado dessa formação na construção da humanidade. Por fim, compreende-se que a formação escolar perpassa uma condição humanitária de reconhecimento da criança como sujeito social, subjetivo e cultural.

Tendo em vista esse contexto, é que, o capítulo que se segue, tratará em um primeiro momento, das questões dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo educacional, direcionando, especificamente, para o AVA-Moodle na aprendizagem da lectoescrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

CAPITULO 4 - O AVA MOODLE E A CONSTRUÇÃO DA LECTOESCRITA: UMA POSSIBLIDADE DE APRENDIZAGEM?

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si
mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire

O presente capítulo aborda a discussão sobre a lectoescrita no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA Moodle enquanto uma nova possibilidade de aprendizagem para as crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Essa construção textual revela reflexões acerca das transformações acontecidas no processo de ensino/ aprendizagem por meio de comunidades de aprendizagem, objetivando, compreender se o AVA - Moodle, enquanto processo instrumental, e de troca ou construção simbólica, pode agregar informações, conhecimentos e atividades coletivas em constante processo de reconstrução de aprendizagens, em especial da aquisição e desenvolvimento da lectoescrita.

Para essa interlocução teórica, dialoga-se com Lévy (1991, 1994), Lima Jr (2005), dentre outros. Tais interlocuções partem da inter-relação entre a utilização de Ambientes

Virtuais de Aprendizagem- AVA no processo educacional até as reflexões acerca do processo de aprendizagem da lectoescrita no Moodle.

4.1 AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM VIRTUAL E A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

Tratar das comunidades de aprendizagem, no espaço virtual, e do conhecimento, na era informacional, requer um esclarecimento acerca do vínculo histórico- social existente entre as TIC e o próprio conhecimento. Por comunidade entende-se "grupo de pessoas submetidas a uma mesma regra" (FERREIRA, 2004, p. 134), enquanto que em Abbagnano (1998)[28], comunidade refere-se à vida em conjunto. No entanto, torna-se fundamental iniciar a presente reflexão retomando a compreensão sobre as TIC e o processo de aprendizagem a partir do reconhecimento sobre a concepção epistemológica da tecnologia apresentada neste estudo.

No primeiro capítulo da tese, a tecnologia foi explicitada sob a concepção proposta por Lima Jr (2005) que retomando a gênese histórico-antropológica do conceito de *tekné* a define para além da sua base material e do enfoque que a ciência moderna lhe conferiu, dando-lhe a definição de *processo criativo e transformativo*. Sendo assim, compreende-se que, a tecnologia tem a sua gênese histórica e antropológica imbricada com a gênese histórico-tecnológica do ser humano.

A tecnologia, pois, não se restringe apenas ao artefato "maquínico", nem muito menos ao uso que se faz dela, mas, a um processo criado pelo homem de forma que o permita pensar sobre o conhecimento, transformar a realidade e criar novas condições de vida em sociedade. Essa proposição acerca das tecnologias, para Lima Jr (2005), decorre do fato de que a mente humana opera exteriorizando no computador como uma máquina proposicional, tendo em vista que relativiza a superação do conhecimento como um pensar formal sobre a

[28] COMUNIDADE (in. *Community,* fr. *Com-munauté,* ai. *Gemeinschaft;* it. *Comunitã).* Kant deu esse nome à terceira categoria da relação, a da ação recíproca, e também à terceira analogia da experiência (ou princípio da C.) assim expressa: "Todas as substâncias, na medida em que podem ser percebidas no espaço como simultâneas, estão entre si em ação recíproca universal." Observava a respeito: "A palavra *Gemeinschaft* tem duplo significado, podendo indicar tanto *communio* quanto *commercium.* Aqui utilizamos o segundo sentido, como comunhão dinâmica sem a qual nem a comunhão espacial *{communio spatii)* poderia ser conhecida empiricamente" *(Crít. R. Pura,* Analítica dos Princípios, 3a analogia). Nessa aplicação, esse termo não teve êxito. Contudo, a partir do Romantismo (esp. Schleiermacher), esse termo foi usado para indicar a forma da vida social caracterizada por um vínculo orgânico, intrínseco e perfeito entre os seus membros. Nesse sentido, foi contraposta a sociedade numa obra de FERDINANDO TÒNNIES, *C. e Sociedade,* publicada em 1887. "Tudo o que é confiança, intimidade e vida exclusivamente em conjunto", dizia Tónnies, "compreende-se como vida em comunidade".

realidade, em vista de um conhecimento que se constitui a partir da subjetividade e do contexto histórico instituído entre as diversas racionalidades.

Nessa premissa, compreende-se que o conceito de *teckné,* aqui apresentado, deriva de um pensar sobre o conhecimento retomando o seu real significado para a existência humana. Desse modo, pode-se pensar nas redes de informação e comunicação mediadas pelos instrumentos tecnológicos como potencializadoras de mudanças no processo educacional.

Assim, pois, os conhecimentos emergentes dessas mudanças e/ou transformações são transitórios, contextuais, subjetivos e complexos (LIMA JR, 2005). Isto porque, a técnica no mundo atual tem sido uma das dimensões fundamentais para a transformação do mundo humano e as tecnologias surgem possibilitando ressignificar a concepção da técnica enquanto um fazer prático humano, para uma concepção desta, como fluxos abertos do pensamento humano, da ação criativa e criadora do homem sobre o seu espaço natural (LÉVY, 1997).

Sendo assim, as TIC reinauguram uma nova forma de pensar sobre a produção do conhecimento, porque elas se apresentam como processo, como condição implicando saberes e dinâmicas e ao mesmo tempo se estruturam como máquinas forjadas em uma realidade de dominação e reprodução de conhecimentos e informações.

No sentido de expressar os processos do conhecimento, os saberes e a dinamicidade da vivência humana, as TIC visam menos o domínio das comunidades humanas instituindo um novo espaço antropológico, que não se constitui em um espaço físico, mas, um território sem fronteiras visíveis. Seria o espaço antropológico sugerido por Lévy (1998, p. 20) “um sistema de proximidades (espaço) próprio do mundo humano (antropológico), e, portanto dependente de técnicas, de significações, da linguagem, da cultura, das convenções de representações e das emoções humanas”.

Ao refletir sobre as comunidades de aprendizagem, no espaço virtual, busca-se compreender que as TIC têm um papel de suma importância no processo de formação de algumas comunidades, pois elas instauram uma nova ecologia na elaboração do conhecimento pelos sujeitos que interagem nos ambientes. A ruptura com a linearidade das informações e com a forma estática de recebimento destas pelo sujeito conduz direta ou indiretamente a uma dinâmica diferenciada de aprendizagem. Um processo que requer colaboração, a participação e a autonomia. Ressalta-se, pois que a aprendizagem não apenas se apresenta sob essa condição nos espaços virtuais das comunidades de aprendizagem, mas que nesse espaço essa possibilidade se materializa de forma mais visível do que no espaço presencial.

As comunidades de aprendizagem são formadas por grupos de pessoas que colaboram entre si, trocando informações e saberes de forma colaborativa e coletiva, utilizando-se das TIC para a construção de novos conhecimentos. Nas comunidades de aprendizagem nota-se um interesse maior por parte dos sujeitos que interagem pelo fato de terem interesses e objetivos comuns, ou seja, não estão conectados por acaso, como em outras áreas do ciberespaço. Porém, os grupos online que fazem parte desses espaços se organizam por meio de normas que são negociadas e renegociadas colaborativamente constituindo os fundamentos sobre os quais se constroem as comunidades.

A aprendizagem nesses espaços pode se constituir a partir do que Lévy (1998, p. 17) apresenta com relação à inteligência coletiva, um processo que "visa menos o domínio de si por intermédio das comunidades humanas". Esse processo tenciona novas formas de expressão da linguagem. Nota-se a necessidade de uma nova forma de escrita e de leitura que não pode mais acontecer sob os domínios das regras normativas instituídas. Porém, essa escrita e leitura precisam também dar conta de atender às demandas sociais existentes fora do espaço virtual, dentro de um contexto real, prático, existencial do sujeito. Como redirecionar os processos de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças dentro desses aspectos? Está posta uma nova relação com o espaço virtual de aprendizagem que requer das crianças não mais um conhecimento prévio acerca das letras, sílabas ou palavras, mas, sim, um reconhecimento por parte dessas crianças de como se lê e se escreve a partir da condição contextual em que ela está inscrita. Ou seja, no contexto AVA-Moodle a criança apresenta a sua experiência, socializa essa experiência com as outras crianças a partir dessa socialização
As práticas de leitura e de escrita realizadas fora do ambiente virtual de aprendizagem, muitas vezes, apenas remodelam processos institucionais formatados e pré-concebidos a partir de uma lógica curricular, disciplinar e linear de conteúdos. Muitas vezes, a negação direta ou indireta desse processo resume-se à quantificação e qualificação da aprendizagem da lectoescrita, avaliando-se resultados estatísticos e promovendo responsabilidades à natureza dos paradigmas curriculares e metodológicos ou a problemas de ordem interna ou externa às organizações educacionais. Nega-se, pois, a natureza da aprendizagem da leitura e da escrita que é essencialmente cultural, histórica, política e subjetiva.

As possibilidades de nas comunidades de aprendizagem virtual romper com essa negação requer das crianças e das intermediações pedagógicas consistidas nesses espaços, dois novos papéis: primeiro o de compreender que tanto a leitura quanto a escrita possuem uma função social, e a segunda, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e

competências, que, no processo de aprendizagem da lectoescrita, possibilitem às crianças saírem da condição de *aprender* a ler e a escrever para compreender *como* se lê e se escreve.

Nesse contexto, as comunidades de aprendizagem virtual se constituem em um coletivo inteligente (Lévy, 1999), dinâmico, contextual, autônomo e principalmente intersubjetivo. Assim, essa comunidade tende a expressar um processo dialógico que supera, em alguns momentos, as práticas de linguagem realizadas na sala de aula presencial. Sendo assim, as comunidades de aprendizagem podem contribuir com a formação de uma inteligência coletiva que se desdobra na rede virtual.

O processo de formação dessa inteligência coletiva nas comunidades de aprendizagem se constitui a partir de uma infraestrutura técnica que seriam os espaços coletivos dos AVA (fórum, wiki, chat, glossário, livro etc.) e as trocas de saberes e conhecimentos entre os sujeitos que neles interagem. A infraestrutura técnica abre a perspectiva de uma interconexão com os outros "mundos virtuais" que fazem parte da grande rede internet. Essa condição possibilita meios de comunicação interativa. O espaço do AVA se constitui, então, como um local de mensagens, contextos dinâmicos acessíveis a todos e memória comunitária alimentada em tempo real.

Desse modo, parte-se de uma análise reflexiva que considera a AVA - Moodle como um espaço virtual antropológico, agregando linguagens e comunicações, interatividades e interações, construções e desconstruções de saberes e possibilidades de uma aprendizagem constituída em um espaço fora da sala de aula presencial, porém, dentro de uma dinâmica de vivências e trocas de experiências.

O AVA, enquanto espaço comunicacional e de aprendizagem, possibilita a interpretação de enunciados[29], ou seja, dá aos sujeitos que interagem nesse ambiente a condição de estabelecer uma correspondência entre o que se apresenta nos enunciados e as elaborações mentais (ideias, pensamentos) construídos sobre a realidade. Essa possibilidade traduz uma condição de elaboração de um conhecimento que se utiliza da história e da subjetividade dos sujeitos, não se esgotando nem reduzindo em si mesmo.

Nessa premissa, torna-se necessário compreender que o AVA para ser um locus de aprendizagem deve tornar-se acessível a todos, apresentando uma universalidade que não se

[29] Compreende-se por enunciados a concepção de enunciação apresentada por Bakhtin (2010) que significa: uma unidade de comunicação verbal no qual a linguagem é dinâmica e rompe com a concepção de um emissor que fala para um receptor que ouve passivamente, ou seja, exige que o receptor responda com uma condição valorativa.

aplica a condição de homogeneidade, mas, sim, a constituição de um espaço não totalizável e inesgotável. Quanto mais ele se apresenta aberto, claro, menos ele objetiva e centraliza uma única diretriz de conhecimento. Ressalta-se, pois, que, tal processo, acontece nessa dinâmica, quando o professor e os alunos o reconhecem como tal. Caso contrário, ele também pode se restringir, meramente a transposição das práticas pedagógicas presenciais, reprodutoras de conhecimento. O cerne da questão na presente análise, e especificamente, para a aprendizagem da lectoescrita no contexto do Moodle, é tomá-lo como tratado na primeira discussão, no início desse parágrafo.

Assim, para Lévy (1998), existe a necessidade da abertura de um espaço coletivo no ciberespaço o qual ele denomina de "Espaço do saber", onde cada descoberta seria uma criação e conhecer seria: "redefinir sua identidade, observar e modificar configurações dinâmicas entregar-se a uma dialética da avaliação" [...] (LÉVY, p. 175, 1998). Ao transpor essa premissa acerca do conhecer para os espaços virtuais de aprendizagem, compreende-se que esses espaços podem permitir que coletivos se singularizem. Sendo assim, as crianças podem administrar a sua aprendizagem da lectoescrita, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências e habilidades necessárias a essa aquisição.

O AVA estaria estruturado em um espaço de significação, de várias subjetividades aproximadas, de um coletivo pensante e, ao mesmo tempo, de individualidades. A realidade de cada criança estaria constantemente em processo de avaliação e de análise crítica, pois seria confrontada por elas mesmas com as outras realidades existentes, emergindo novas interpretações. Assim, o ambiente virtual de aprendizagem dá condições à criança exprimir a sua compreensão, tomando por base a metáfora do coral polifônico expressa por Lévy (1998) o qual se constitui em três tempos: o primeiro tempo seria escutar os outros coralistas, o segundo tempo seria cantar de modo diferenciado, e o terceiro tempo seria encontrar uma coexistência harmônica entre a sua própria voz e a dos outros.

Nessa ética sinfônica se faz presente a necessidade de desenvolver hábitos de convivência, tais como: respeito a voz do outro, ouvir o que outro tem a dizer e buscar a sua música sem, necessariamente, ter que repetir as mesmas estrofes produzidas por outrem. Essa sinfonia se constitui nos espaços interativos de trocas de saberes (fóruns, chat etc.), quando são considerados como potencializadores de aprendizagem.

Nessa condição é que se pretende explicitar sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, como uma comunidade de aprendizagem no qual há uma desterritorialização do saber e novas cartografias cognitivas se apresentam no espaço virtual

em movimento, em constantes transformações que se integram e se desintegram, na medida em que os sujeitos que nele interagem buscam e criam novos conhecimentos.

4.2 O AVA MOODLE COMO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM APRESENTANDO A LINGUAGEM INTERATIVA NA REDE[30]

Para Maturana (2001) existimos na linguagem, e o discurso que explica algo se dá na linguagem. É essa epistemologia que traz a linguagem como explicações das relações humanas e seus processos de conhecer, sendo estes elementos que fundamentam a Biologia do Conhecer deste teórico. Em concordância com Maturana,

> O fato de existirmos na linguagem, e de constitutivamente não podermos existir fora dela, e de estando na linguagem apenas gerarmos experiências na linguagem, não é uma limitação em nós, mas, ao contrário, é a condição que torna possível a ciência como um domínio explicativo tal que, tudo o que nela produzimos torna-se parte do nosso existir como seres humanos (MATURANA, 2001, p. 154).

É nessa perspectiva que o educador deve perceber esse "agente cognitivo" Assman (2005) que estabelece uma relação “bidirecional na rede” Silva, (2002), na qual a linguagem é conhecimento e este se concretiza quando "emissor-receptor" trocam de papéis e podem interferir, podem construir e podem ressignificar conteúdos pertencentes ao conhecimento tácito que se agrega a outros formais, de acordo com a dinamicidade apresentada nos ambientes virtuais possibilitados pelo hipertexto. Toda essa interação e construção se dá na lógica da reversibilidade e das relações heterárquicas[31] nos grupos que se formam e se estabelecem cada vez mais trazendo suas culturas, valores, pensamentos e emoções para um sistema aberto e flexível que sofre constantes metamorfoses.

> Precisamos visualizar conjuntamente os agentes humanos e a tecnologia versátil de modo a superar uma concepção em demasiado maquínica da interação entre seres humanos e ambientes cognitivos artificiais. Trata-se de entender que embora preservando uma série de aspectos típicos das racionalidades instrumentais e das linguagens reducionistas, as tecnologias adquiriram tamanha versatilidade e disponibilidade cooperativa que podemos chamá-las sistemas cooperativos ou interfaces de parceria entre o homem e a técnica (ASSMANN, 2005, p. 23).

---

[30] O presente texto consta nos anais de publicação do Seminário Hipertexto- UERJ 2010.

[31] **Heterárquicas –** uma relação dialógica onde não há verticalidade de poder e saber, por exemplo, professores e alunos em rede encontram-se como parceiros.

São essas tecnologias que oferecem espaços maleáveis e mutantes para sujeitos epistêmicos e epistemológicos atuarem de forma democrática, estabelecendo relações de interdependência, sendo autônomos e gestores de suas ações e escolhas de caminhos. São laços que se formam como um rizoma, entrelaçados através de nós que servem de pontos de conexão para outras redes de conhecimento.

Existem na rede, pluralidade cultural socializada, desejos e significados, ideias e conhecimentos externalizados em constantes processos de reelaboração e reconstrução, similar a uma teia em processo de crescimento que forma nova redes de pensamentos e emoções.

O encanto e a sedução dos *aprendentes humanos* (ASSMANN, 2005), ao navegarem na rede, encontram-se como espaço de significação, de multiculturalidade, de mesclagem e de interatividade do "eu" com o "outro". A interatividade, segundo Silva (2002), tem elementos peculiares como a hibridação; também conhecida como bidirecionalidade em que os agentes emissores e receptores têm o poder de comunicar, de informar e de produzir conhecimentos. A potencialidade dessa interatividade permitida pelos suportes digitais é entendida como a capacidade de armazenamento de uma obra inacabada podendo ser transformada pelo “outro” em uma nova obra. Outro elemento que caracteriza a interatividade é a intervenção, vista como a possibilidade do “outro” que possui liberdade de expressão, interferir e transformar uma mensagem socializada em uma nova. É diante desse “mais comunicacional” (SILVA, 2002) potencializado pelas redes, que todos possuem voz e vez de falar, de ouvir, de sentir, de amar, de interagir e de construir, que está a valorização do seu "ser" e "estar" como participante ativo e membro de uma comunidade virtual. [...] “A rede está formada. Não há mapa de saída. Apenas para nela se entra como um labirinto.” (ALMEIDA *apud* OKADA 2008, p. 359). É através dela que se fundamenta a autoria virtual coletiva com interfaces que permitem o inacabamento do texto, ou seja, o constante processo de reelaboração. Exemplo disso tem-se os Blogs, Wikipédia, Fóruns de Discussão e Listas de Debates.

> O que muda é que tais autores não assumem no ambiente como proprietários de ideias, mas distribuidores de ideias com as quais contribuem abertamente para elaborar. Nisso, não se dilui o autor, mas comparece outro tipo de autor, aquele que é original não para si, mas para o grupo [...] Antes, pretendia-se cobrar pela informação, a ponto de fazer dela monopólio. Agora qualquer monopólio apenas atrapalha a inovação. A inovação individualizada parece perder o sentido, em nome da inovação coletiva (OKADA, 2008, p. 73).

É uma rede de significados que dá origem a uma teia de conhecimentos proporcionados pelos ambientes virtuais das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, em que há necessidade de uma reestruturação do sistema escolar e do papel do professor que, em algumas realidades, apresenta-se ainda com tendências tradicionais de ensino contrapondo-se a uma rede complexa, ambígua e relacional na Internet. Diante desse contexto, vem se ampliando a necessidade de modificar o currículo escolar que se apresenta nos livros de forma fragmentada e descontextualizada, sem possibilidades de modificação. Hoje com a possibilidade da inclusão digital, a escola deve posicionar-se para formar autor e coautor de um aprendizado significativo e prazeroso.

> Apesar da ambiguidade da autoria, aparece como tema substancial da educação escolar, porque seria expressão forte da autonomia que urge forjar, em especial, nos "oprimidos". Como vivem atrelados a uma história do outro (opressor). Destituídos de história própria, trata-se de fazer deles sujeitos de história própria, individual e coletiva. Não está em jogo apenas saber construir mapa e texto próprio dotados de interpretação argumentada. Está, sobretudo em jogo a cidadania que sabe pensar para poder melhor intervir. Por trás de um mapa e texto bem arquitetados emerge a habilidade de, interpretando crítica e autocriticamente a história, produzir outra, alternativa. Há nisto, pois, um sentido primeiro prático imediato: forjar alunos com habilidade reconstrutiva própria do sujeito autoreferente e autopoiético dotado de capacidade de questionar e questionar-se (OKADA, 2008, p. 70).

No mundo virtual, pode-se modificar o simples papel de mero telespectador e ouvinte que a criança possuía, para ser ator dos processos de construção sedimentada na relação todos-todos onde espaço e tempo já não são obstáculos para um sistema que se propõe à metacognição. Essa criança que passa de uma posição passiva de receptor de conteúdos, na escola convencional, se sente na condição de fazer a sua gestão de conhecimento, mobilizar sua criatividade e autonomia para um pensar e sentir.

Dilui-se a ideia de propriedade intelectual para um novo paradigma onde se permite desenvolver o que Lévy (1993) denomina de "inteligência coletiva[32]" entendida por este autor como todas as relações sócio técnicas que se estabelecem na rede a partir de um coletivo pensante de objetivos em comum que constrói e intermedia ações e legitimam culturas.

Essas crianças na rede possuem uma linguagem de comunicação, que tem valor e que é respeitada; é a linguagem do "outro" para o "outro", é o canal de mediação, de exercício da cidadania, da transparência das competências cognitivas, das sensibilidades, das críticas e

[32] Inteligência coletiva: uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências, como também toda ação de construção na rede mediada pelos sujeitos, numa interação dialógica de trocas de informações, objetivando a construção coletiva do conhecimento (LÉVY, 1998, p.28).

das relações interpessoais que vão se construindo dentro de um sistema fractal[33] ou seja, irregular por não possuir linearidade, porém solidário que traz uma rede de sentidos e ideias.

> Cada sujeito reinventa a realidade a cada momento de interação. A forma de ver e estar no mundo reflete uma atmosfera coletiva constituída de homens e tecnologias intelectuais, formando um espaço invisível de conhecimentos, saberes e pensamentos, onde se transformam o ser e as maneiras de construir a sociedade. Neste espaço de interação a consciência é individual, mas o pensamento é coletivo, pois as tecnologias intelectuais estão nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem e formam uma rede de pessoas que comunicam saberes, competências, valores, princípios e estilos de vida. (ASSMANN, 2005, p. 73)

É o AVA compreendido como um ambiente que permite um trabalho cooperativo, de respeito mútuo, de parceria entre as partes, de acordos e de negociações; sendo a colaboração elemento de fundamental importância nas relações todos-todos; percebido como suporte para o trabalho em grupo. Este, focalizado nos estudantes, os quais dividem responsabilidades e são autônomos das suas ações, caracteriza-se como espaço para a convivência humana mediada pela tecnologia e pelo professor provocador de debates e pesquisa. Toda essa dinâmica relacional vai se fundamentando por meio do hipertexto. Lévy, considera que:

> Os coletivos também cosem, através da linguagem e de todos os sistemas simbólicos de que dispõem uma tela de sentidos destinada a reuni-los e talvez a protegê-los dos estilhaços dispersos, insensatos, do futuro, uma capa de palavras capaz de abrigá-los da contingência radical que perfura a camada protetora dos sentidos e mistura-se, à sua revelia. (LÉVY, 1998, p.73)

A escola diante desse contexto contemporâneo deve romper com o caráter homogeneizador convencional que forma pessoas subalternas e sem criticidade, nas quais as relações de poder e hierarquia são marcadas pelas ações transparecidas nas práticas pedagógicas dos contextos tradicionais de ensino.

Contradizendo a esta postura, deve-se pensar na escola com um currículo que disponibilize espaços para o questionamento, a reflexão sobre o contexto vivido pelo aluno, a resistência, a pesquisa e a construção coletiva. Oferecer um currículo que valorize ideias, que rompa com os preconceitos visíveis e a opressão, podendo ser esses motivos de discussão e debate na rede. Mas, não basta a

[33] Termo de Benoît Mandelbrot através do neologismo "Fractal", que surgiu do latino fractus, que significa irregular ou quebrado, como ele próprio disse: O verbo em latim correspondente *frangere* significa quebrar: criar fragmentos irregulares é, contudo sabido – e como isto é apropriado para os nossos propósitos! – que, além de significar quebrado ou partido, fractus também significa irregular. Os "dois significados estão preservados em fragmentos". Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm99/icm14/nocoes.htm, .Acesso em 01 de abril de 2009.

> [...] incorporação e a utilização de meios apenas como instrumentalidade; excluem a perspectiva fundamento, basicamente porque, dessa forma, esse uso mata qualquer mídia, seja o vídeo, a televisão, o computador ou os novos recursos multimidiáticos. (PRETTO, 1996, p.114)

Não é suficiente que a escola ofereça recursos tecnológicos modernizados e, sim que aprenda a usá-los de forma interativa, possibilitando aos sujeitos a problematização-ação-reflexão. Segundo o pressuposto da teoria interacionista, a aquisição do conhecimento é um processo que acontece quando a construção surge do aluno, partindo dos conceitos mais simples para os mais complexos, internalizando-os em suas estruturas, assimilando e equilibrando através das trocas e interações com o meio, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. Portanto, considerar a criança como um ser holístico em que suas partes estão integradas em todas as dimensões de um sistema complexo vivencial, de inter-relação entre si com o todo e o todo consigo, devendo ser formado pela escola em todas as suas habilidades e competências.

Nesse sentido é viável optar pela aprendizagem colaborativa intermediada com as TIC, já que abre possibilidades para um trabalho em grupo, a comunicação e interação propiciada pelos suportes digitais, onde o sentimento de pertencimento faz dele o ator, o autor e coautor nos processos de construção do conhecimento. Desenvolvem-se habilidades cognitivas, autoestima e a capacidade de resolução de problemas. Para Okada (2008) quando se opta pela colaboração, objetiva-se a construção social do conhecimento e essas pessoas formam uma teia que dá origem ao saber coletivo.

Assim, a escola que insere a tecnologia no seu contexto, numa visão de construção coletiva do conhecimento, poderá contribuir para a formação da criança, desenvolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Para tal prática, faz-se necessário uma estrutura curricular de permanentes avaliações, formulação de novos objetivos, metodologias e a devida qualificação dos profissionais.

> [...] uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor aluno, nós/outros. Esta integração, contudo, é um processo vivo, ela é negociada, não pré-ordenada; é criada, não descoberta. E esta integração depende em parte de nós e de nossas ações (DOLL *apud* LIMA JR., 2005, p. 103)

A contemporaneidade gera uma nova forma curricular fundamentando-se na contextualização, na interatividade, na auto-organização, na autonomia, na

interdisciplinaridade, percebendo o diálogo como forma de trazer as negociações no processo metamórfico pelo qual vivem as pessoas, ou seja, no devir constituído de redes de pensamento, ideias, ações e produções. Identidades e diferenças devem ser compreendidas gerando possibilidades de "pedagogias da diferença" que segundo Pretto (2005), permite romper o caráter universal do currículo da modernidade.

Um dos grandes desafios da educação tem sido preparar um currículo contemporâneo em que os alunos e os professores sintam-se parceiros e pesquisadores.

> O ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional. Novos procedimentos pedagógicos são exigidos. Em um mundo que muda rapidamente, professores procuram auxiliar seus alunos a analisar situações complexas e inesperadas; a desenvolver a criatividade; a utilizar outros tipos de racionalidade; a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade são outros aspectos que os professores procuram trabalhar com seus alunos. Aprender a ser – professores e alunos – cidadãos do país e do mundo é uma necessidade advinda com as parcerias nos projetos educacionais em rede. (KENSKI, 2007, p. 93)

É nesse sentido que a criança na rede deve sentir-se: pertencente a grupos que se predispõem a estar juntos virtualmente, sendo a escola o sistema capaz de sistematizar situações que lhe permitam desenvolver potencialidades, abrindo espaços para pensar, sentir e amar.

Sendo, pois, o AVA- Moodle um ambiente que apresenta as condições interativas para uma aprendizagem, torna-se fundamental na aquisição da lectoescrita que esse ambiente proporcione atividades em que a criança possa se autorizar na sua escrita e na sua leitura. Esse processo de autorização perpassa pela condição do respeito à voz, ao pensamento e aos desejos dessa criança. Ela precisa ter espaço para pensar a construção do ambiente (sugerir atividades); fazer desse espaço um local de prazer, de curiosidades e de desejos e compreender que nesse espaço ela pode construir novos caminhos para a aprendizagem da lectoescrita.

Enfim, é preciso que o professor possa planejar partindo da realidade da criança, de suas reais necessidades. E, esse processo, precisa possibilitar a criança condições e possibilidades de desenvolver a aprendizagem da lectoescrita fora do espaço convencional de sala de aula. Para tal, ela precisa estar no AVA- Moodle transformando-se e criando estratégias interativas. É sobre esse contexto que a seção a seguir apresenta.

4.3 O AVA MOODLE PARA AS CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DA CONCEIÇÃO SANTIAGO IMBASSAY

A construção do AVA- Moodle para as crianças do Ensino Fundamental I, no 1º ano da Escola Maria da Conceição Santiago Imbassay teve início a partir do diálogo travado com a professora da referida turma. Nos momentos de planejamento pedagógico, durante a Atividade Complementar- AC tornou-se explícito pela professora o desejo de trabalhar nesse novo cenário didático, numa perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita de forma diferenciada. Essa condição permitiu que a construção da sala de aula virtual se aproximasse o possível da realidade das crianças em sala de aula.

Para a construção do ambiente virtual no AVA- Moodle: **Navegando no mundo da leitura e da escrita** partiu-se da compreensão de que o ambiente virtual está para além de um espaço que apenas agrega conteúdos, imagens e sons, mas de um espaço social que contém atividades pedagógicas em que as crianças podem interagir com as diferentes linguagens existentes, como apoio para o avanço da aprendizagem da lectoescrita.

Nesse contexto, reporto-me à compreensão acerca do texto multimodal exposto pela Teoria da Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen no ano de 1996. O que se expõe sobre o texto multimodal, é que ele não tem o seu significado apenas por um único código semiótico, pelo contrário, ele se constitui por um conjunto de códigos semióticos com suas potencialidades de representações e de comunicação produzidas culturalmente. Sendo assim, no contexto do AVA-Moodle, e mais especificamente, na atividade da História de Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque de Holanda, temos um texto multimodal, em que nele se apresenta códigos semióticos diversos (som, cores, imagens, palavras e movimento), que podem contribuir no processo de interpretação do texto pela criança, no momento em que ela está realizando a sua leitura na tela do computador. Tem-se, como exemplo, sobre tal questão, a imagem a seguir:

Figura 1: AVA Moodle

Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Nessa imagem, tem-se a representação de um texto multimodal, no qual, as letras, as gravuras das crianças, as imagens no computador representam códigos semióticos abertos, que contribuem para novas interpretações desse contexto. Se a leitura desse texto fosse solicitada às crianças, outras interpretações seriam apresentadas. E, consequentemente, essa leitura seria realizada de formas diferentes[34].

Assim, o Moodle se constitui, também, em um conjunto de atividades mediadas pelas crianças, e, por um plano pedagógico que as contemplam como coautoras do processo de aprendizagem da lectoescrita, podendo elas, intermediarem outros processos, a partir de outras interfaces gráficas.

O cerne da questão relacionada à construção foi pensar em uma sala de aula que ultrapassasse os limites de uma educação que toma por base a transmissão, a memorização, para um processo educacional no qual a construção coletiva e interativa de conhecimentos pudesse significar novas aprendizagens.

Partindo desse princípio, a sala de aula foi delineada. A escolha pelas imagens, pelas atividades e, consequentemente, pela importância de dar voz e vez às crianças que interagiram no espaço, foram fundamentais para suscitar o desejo, o interesse por navegar naquele espaço.

---

[34] Posteriormente essa questão será importante que será salientado no sexto capítulo desse texto, intitulado “ Relato de uma experiência”.

Ao pensar sobre a construção da sala de aula virtual no Moodle, não me restringi apenas, ao aspecto físico, a apresentar inovações tecnológicas, mas, reafirmo que o importante nessa questão foi:

(i) A construção de uma sala produzida pelas crianças, dando vez e voz as suas ideias; uma sala de aula, contendo sua interface, suas necessidades, seus anseios e desafios.

(ii) A preocupação com relação à interface do ambiente para que atendesse as crianças de forma simples, clara e precisa tornou-se importante para que elas pudessem se encontrar em contato com o mundo de navegação da lectoescrita.

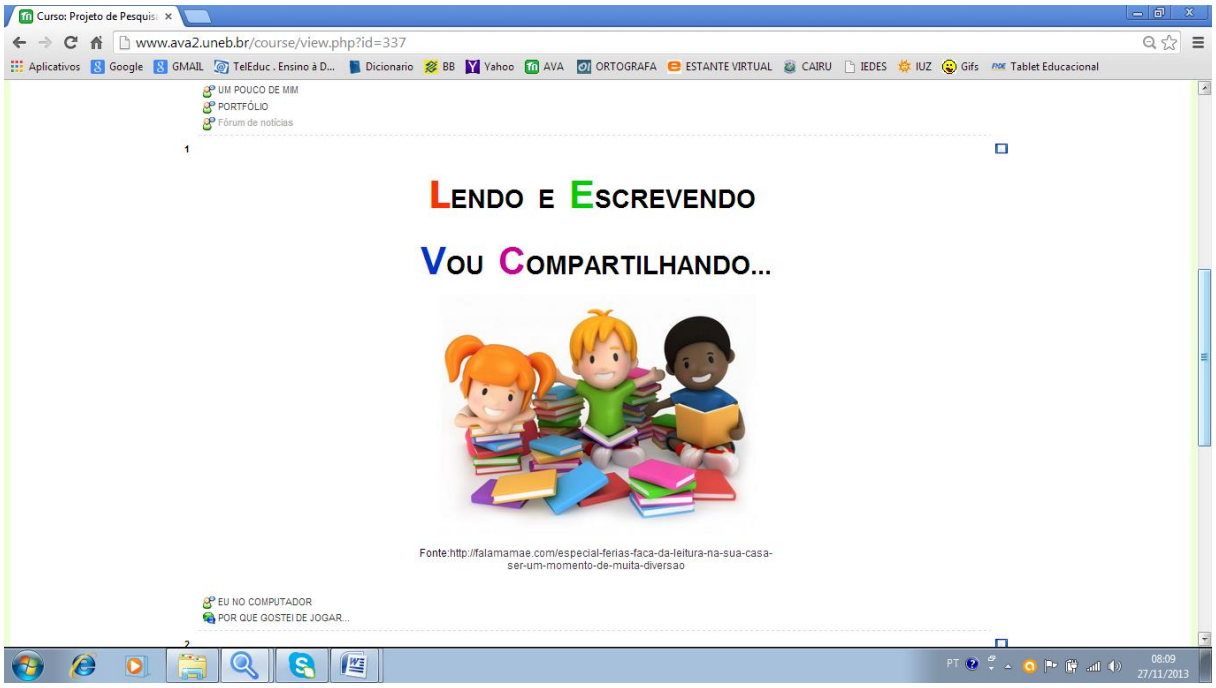
(iii) A escolha pelas atividades contidas na sala, não deveriam objetivar as minhas pretensões, mas, sim, as necessidades das crianças. Logo, as atividades foram elaboradas de forma simples e clara, em comum acordo com o grupo de crianças.

Ressalte-se, pois, sobre essa questão, a importância de explicar, posteriormente (no relato de experiência), como essas atividades foram trabalhadas, pelo fato de algumas delas se apresentarem sob um modelo convencional de ensino.

Figura 2: AVA

Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Figura 3: AVA Moodle



Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Figura 4: AVA Moodle

Fonte: http://www.ava2.uneb.br

A interface do ambiente teve por base, na sua construção, três aspectos: a interatividade, a navegabilidade e a hipertextualidade.

A interatividade, segundo Silva (2008), é uma categoria da comunicação e não da informática, e como tal, ela se estrutura a partir da construção e reconstrução dos espaços virtuais. Os recursos são dispostos à manipulação pelos sujeitos, possibilitando, conforme o autor, significações livres sem muito se afastar dos propósitos do educador.

A interatividade apresentada na sala de aula **Navegando no mundo da leitura e da escrita** tomou por base os princípios expostos por Silva (2008, p.10) a seguir:

(i) Pressupor a participação-intervenção dos alunos, sabendo que participar é muito mais que responder "sim" ou "não", é muito mais que escolher uma opção dada; participar é atuar na construção do conhecimento e da comunicação;

(ii) Garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação e a aprendizagem são produzidas pela ação conjunta do professor e dos alunos;

(iii) Disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, se oferece informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações;

(iv) Engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário;

(v) Suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

A navegabilidade estaria articulada ao processo de as crianças navegarem nas páginas do ambiente construindo e reconstruindo caminhos que lhes possibilitem expressar a sua linguagem.

Quando se pensa em um espaço de fácil navegação, não significa reduzir a sala de aula a poucos conteúdos, mas, acreditar na condição da criança em ultrapassar de uma página a outra sem que, necessariamente, esteja um professor a sua frente para orientá-lo. A navegabilidade reflete parcialmente a lógica da reversibilidade no sentido de o leitor ou escritor poder circular no seu texto e em outros textos sem restrições e limites.

Assim, o AVA Moodle nessa perspectiva propôs à criança ser sujeito do seu próprio desenvolvimento, sendo sujeito do seu desenvolvimento, neste ambiente, ela pode aprender a ler, a escrever em processo de cooperação e colaboração, rompendo com a hierarquia de uma sala de aula convencional. Dando continuidade a essa reflexão, o texto que se segue, apresenta o processo de implementação das atividades, para a aprendizagem da lectoescrita no

contexto AVA- Moodle, o processo metodológico adotado e os caminhos percorridos para a esta implementação.

CAPÍTULO 5 - IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA NO AVA MOODLE

> Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
> Fernando Pessoa

O presente capítulo delineia os caminhos percorridos pela pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa de campo. O processo metodológico que aqui se expõe, perpassa pela aplicação da pesquisa, por interlocuções teóricas apresentadas nos capítulos anteriores e por meio da experiência da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

Nessa premissa, torna-se fundamental refletir sobre a perspectiva de uma ciência que rompe com a condição de um paradoxo existente entre o conhecimento científico e o senso comum. O imbricamento existente entre as experiências da pesquisadora com relação ao objeto estudado e os conhecimentos teóricos pesquisados durante a produção da pesquisa constataram que toda construção do conhecimento que advém do sujeito pesquisador em inteira relação com o objeto pesquisado torna-se um conhecimento científico.

Proponho-me, então, nesse capítulo, explicitar esse processo de imbricamento sujeito e objeto pesquisado e suas transformações para o contexto educacional[35].

5.1 METODOLOGIA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA À PESQUISA SOBRE O OBJETO

O processo de construção do objeto de pesquisa deu-se tomando por base as minhas experiências com relação à prática pedagógica nas diversas turmas do Ensino Fundamental I, das Redes Públicas Estadual e Municipal, como Professora Auxiliar da UNEB, ministrando a disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, no Campus XIII- Itaberaba, e, também em interação constante com os referenciais teóricos apresentados nesta pesquisa.

Pensar sobre a aprendizagem da leitura e da escrita não se constitui tarefa fácil, tendo em vista que esse processo se dá a partir do interesse, do desejo e da necessidade do sujeito "aprendente". Essa foi a primeira premissa para a construção/compreensão do objeto de pesquisa.

Partindo dessa condição, intencionei, pois, estudar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças que, atualmente, interagem com os diversos suportes comunicativos e informacionais, disponibilizados pela sociedade e que, ao mesmo tempo, através desses suportes as crianças pensam, *clicam*, exploram, criam e recriam, *deletam e postam*, entram e saem etc., num movimento de hipertextualização.

Assim, visando ao dinamismo destes processos, que constituiu o objeto da pesquisa, tomei por base a abordagem metodológica qualitativa e uma perspectiva epistemológica sócio-histórica. Ou seja, nesta busca de compreensão e de explicitação do objeto e da tese, parti de uma epistemologia que contemplasse a unidade teoria-prática, partindo do concreto para o abstrato, ao mesmo tempo em que visse o conhecimento sobre o objeto como um processo dinâmico, inacabado, que é também relativo às ações que os sujeitos, em diferentes contextos sociais, históricos, subjetivos, exercem sobre ele, conforme explicita Lima Jr (2012 e 2005), na sua compreensão do caráter proposicional e hipertextual da Epistemologia e do Currículo. Contudo, importa considerar minhas próprias construções e achados sobre o processo de aquisição da lectoescrita, bem como, as construções e modos de apropriação/aprendizagem ativa das referidas crianças imersas neste processo, no âmbito do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

[35] Ressalto que neste capítulo e no capítulo VI a produção textual encontra-se escrita na 3ª pessoa, por compreender que nesses dois momentos, foi fundamental ratificar a minha inserção direta na pesquisa.

Cabe uma ressalva e esclarecimento, que exige um amparo epistemológico. Inicialmente, o processo investigativo previa um trabalho de campo, através do qual se pudesse escolher uma amostra de crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, a fim de que se fizessem as primeiras impressões sobre a sua condição de autonomia ou de aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, uma fase experimental de vivências de leitura e escrita no Moodle, adaptado tecnicamente para a criança e sua cultura e, num terceiro momento, outra avaliação para identificar as possíveis mudanças provocadas por este período específico de vivência no AVA. Com isto, somado às análises subsidiadas pela literatura, compreender e indicar tanto o potencial do Moodle para a aprendizagem da lectoescrita, quanto as inovações pedagógicas no processo de alfabetização inerentes à especificidade desse novo gênero textual, ou hipertextual, multimidiático e digital, como é característico dos AVA em geral, e do Moodle, em particular, escopo desta investigação. Neste caso, teríamos um Estudo de Caso e uma pesquisa interventiva, ou mesmo uma Pesquisa Participante.

Entretanto, esta pretensão defrontou-se com uma adversidade que foi o tempo necessário para sua efetivação e, concomitantemente, para a consolidação das reflexões e embasamento teórico que dessem coerência e consistência ao processo, em seus diferentes aspectos e abrangência. Assim, de um lado, houve necessidade de envidar esforços e tempo significativos para a construção teórica do objeto e para derivar análises e compreensões singulares, críticas e inovadoras relacionadas com a unidade problemática e temática da pesquisa, pois a mesma entrelaçou três áreas densas: Linguagem; Aprendizagem da Leitura e da Escrita (Alfabetização); Tecnologias de Informação e Comunicação, com ênfase no AVA-Moodle.

Por outro lado, mesmo sem o tempo necessário e suficiente para o desenvolvimento da fase experimental, escolhi também aproveitar as experiências que vivenciei ao longo do meu processo de trabalho, de minha formação inicial e continuada e de algumas inserções organizadas no decurso da pesquisa, mesmo que sem a pretensão de experimentação formal e institucionalizada, tomando tais processos como relatos significativos de experiências e em caráter complementar[36] à ênfase primária dada à metodologia, de natureza qualitativa.

[36] Em sessões de orientação, bem como após a Banca de Qualificação, constatou-se a necessidade da pesquisa consolidar suas bases teóricas, por si só, já um importante núcleo da tese, e de dar continuidade à mesma tendo em vista desenvolver ,de modo mais apropriado e com tempo necessário a parte de Campo, experimental. Assim, neste processo dinâmico, respeitando-se as condições contextuais e de efetivação da pesquisa, foi necessário construir uma solução metodológica que resgatasse o valor das experiências vividas até então, incorporadas ao processo investigativo em caráter complementar na forma de relatos de experiência, com vistas a confrontar, ilustrar, questionar, dialogar com a teorização.

De certa forma, tudo isso ilustra este caráter qualitativo, visto que, neste caso, privilegia-se a dinâmica do objeto, o processo de inserção do pesquisador no complexo que enreda o objeto da pesquisa, de forma tal que não se pode ter definições a priori, mas que se efetivem no processo, de acordo com as condições do contexto e da relação sujeito-objeto-do-conhecimento (CHIZOTTI, 2010). Isto, por sua vez, traduz exatamente o que torna uma pesquisa qualitativa, e também tem relação com a compreensão do caráter histórico da produção do conhecimento, numa abordagem anárquica da Epistemologia e da Metodologia (FEYERABEND, 2007), e numa abordagem proposicional e hipertextual da Epistemologia (LIMA JR, 2005).

Para Santos (*apud* LIMA JR, 2005), todo conhecimento é autobiográfico e recursivo, à medida que falar/tratar do objeto é falar/tratar do modo como o sujeito o compreende, o capta e o formaliza dentro de um primado simbólico, neste caso – de uma pesquisa científica – um primado lógico-conceitual. Por isso, fez-se necessário relatar aqui esta mudança de percurso, pois, a pesquisa, no processo, tornou-se uma investigação teórica, aproximativa e exploratória, mantendo-se sua abordagem qualitativa e, de modo complementar, trazendo contribuições de vivências significativas em respeito à pequena história deste processo investigativo e às minhas construções e ações cognitivas como sujeito-pesquisador[37].

Em suma, trata-se, pois, de uma **Pesquisa Teórica Qualitativa**, porque se dirigiu à compreensão da dinâmica do objeto/processo, mesmo que tratado principalmente de modo teórico, mantendo-se sua característica **aproximativa**, já que consistiu em reflexões provocativas em relação ao que está consolidado no Campo da Lectoescrita, dialogando com as Áreas da Linguagem, das TIC, da Cognição, e, secundariamente, com a Pedagogia, tendo em vista aprofundar o sentido de leitura e de escrita em um diferente contexto cultural, marcado pela presença das TIC e pelos potenciais específicos dos AVA, com atenção ao Moodle; bem como, por outro lado, trazer compreensões ao modo de indicadores dos potenciais instrumentais específicos do Moodle para o processo de aquisição da lectoescrita por crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Isto pode ser feito, em primeiro lugar e principalmente, a partir da teorização e reflexões da tese relacionando contribuições dos diferentes campos do conhecimento supracitados, bem como, em segundo lugar, pela inserção de considerações advindas dos

[37] Esta pesquisa não trata diretamente de Epistemologia, por isso estas bases não serão aprofundadas neste texto-tese, por estar além de seu objetivo e recorte investigativo, mas fez-se necessário trazer alguns subsídios epistemológico, fruto de estudos no Grupo de Pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação (TECINTED), coordenado pelo Prof. Dr. Arnaud Soares de LimaJr, a fim de justificar e embasar as construções e itinerários metodológicos adotados neste processo de tese.

relatos de experiências, ocasionalmente chamados a dialogar com as reflexões teóricas, no sentido de aprofundá-las, corroborá-las ou, quando coube, confrontá-las, sem maiores pretensões experimentais, como já explicitado.

De certa forma, portanto, fez-se uma bricolagem, um anarquismo metodológico, no sentido "feyerabendiano", de jogar-se com a estratégia oportuna, que correspondesse às exigências do processo e das condições gerais do contexto, no qual, o processo inseriu-se , destacando-se que, o mesmo envolve tanto o objeto quanto o sujeito e, ainda, a trama que os enreda e relaciona. Neste caso, para Feyerabend (2007), exige-se liberdade responsável por parte do pesquisador e, nas palavras de Lima Jr (2012), exige-se autonomia, a qual, para mim, **traduziu-se num processo específico de aprendizagem da liberdade e da autonomia (responsáveis) no processo de pesquisa e de formação doutoral**.

Iniciei os primeiros passos para a construção do objeto, retomando, em primeira instância, a análise documental de textos e literatura relativa aos estudos da leitura e da escrita, objetivando com isso consolidar uma base teórica que enfatizasse a dinâmica deste objeto, ou seja, que demonstrasse a aquisição da lectoescrita como processo e como dinamismo, tanto do ponto de vista sócio-histórico-cultural, quanto subjetivo e também tecnológico. Foram meus interlocutores Vygostsky (1998) e Bakhtin (2010), objetivando compreender os processos que constituem o desenvolvimento da linguagem na condição do sujeito sócio-histórico.

Essa escolha deu-se por compreender que a linguagem é inerente ao sujeito, neste caso, da criança como sujeito da aquisição da leitura e da escrita. É por este saber constitutivo e inerente que o sujeito posiciona-se de modo singular em suas práticas sociais, históricas, culturais, porque todas estas instâncias também são operadas subjetivamente (LIMA JR, 2012; 2005). Dentro desta perspectiva é que compreendi a criança como sujeito ativo, subjetivo, no seu processo de aquisição da lectoescrita, e que nas suas vivências com os AVA esta sua condição/constituição inerente é mais valorizada, como apareceu demonstrado no capítulo IV e neste, mas, afunilando a reflexão e as proposições para o Moodle que foi tratado aqui tanto através de reflexões teóricas, quanto de alguns relatos significativos de experiências realizadas.

Assim, tenho como ponto de partida a compreensão de que, o único objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade (Bakhtin, 2010), e que a linguagem se constitui em um sistema simbólico

dos sujeitos mediando as relações que este sujeito estabelece com o meio e o objeto (VYGOTSKY, 2008).

Em segunda instância, o processo de compreensão e de construção (reflexão crítica e sistemática) do objeto retomou o aspecto cognitivo da aprendizagem da lectoescrita, mas como um processo de trans-estruturação do pensamento em interconexão permanente com o mundo e a criança. Toda e qualquer produção que parta da interioridade da criança em inter-relação com o mundo opera na condição de trans-estruturar o seu pensamento,conduz para além do que é visto, dito e exposto. Assim, pude avançar na discussão de Vygotsky (1998) de que o pensamento caminha paralelo à linguagem e de Bakhtin (2010), de que a linguagem é constitutiva/constituída do/pelo sujeito, entre outros, por meio da sua fala em sociedade, o que está sistematizado no Capítulo IV.

Nesta construção, compreende-se que a linguagem é um constructo histórico-social dos sujeitos que, em interação com outros sujeitos, consigo próprio e com o mundo, trans-estrutura o seu pensamento. Logo, ela não caminha apenas paralela ao pensamento e não depende somente do social para se constituir, mas, por ser constructo histórico-social, já é criada na interação social do sujeito e, como criação, é própria do pensamento, e não está paralela a ele. E para que essa linguagem seja escolarizada, a criança precisa reconhecer-se como sujeito histórico e social, operar sobre esse reconhecimento construindo e reconstruindo novos conhecimentos, significar esse novo conhecimento e transformar a sua realidade. Vale dizer que, no Capítulo IV, retomando, de modo inicial e aproximativo, algumas contribuições de Lima Jr (2012 e 2005) acerca do Sujeito epistêmico como Sujeito subjetivo, destaco que a criança tem um saber subjetivo para poder, de modo autônomo e singular, por si mesma, entrar nos dinamismos da cultura, da sociedade e, nestes contextos, na estrutura simbólica da linguagem humana.

Tomado estas bases como pressuposto fundamental de minhas reflexões e desta tese, tentei demonstrar como nos contextos de AVA e, deliberadamente, no Moodle, esta condição subjetiva da criança pode ser mais valorizada e potencializada, como pretexto, para fazer transposições destas vivências para outros diferentes contextos e situações presenciais no âmbito escolar de Alfabetização no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Nesta etapa escolar, geralmente, não se tem levado em consideração este saber ontológico/inerente da criança como ser e sujeito que é e está na Linguagem, como ser de linguagem, com um saber de expressão no mundo e na realidade a partir de seu saber simbólico, o qual se constitui potência a partir da qual todo espectro cognitivo se desenvolverá e se desdobrará, entre outras

coisas, em modos expressivos específicos, como é o caso da expressão formal da leitura e da escrita.

Partindo dessa premissa, em terceira instância, pensei na interação da criança no AVA-Moodle, aprendendo a ler e escrever. Tendo em vista que o AVA-Moodle apresenta uma interface que possibilita a criação de um espaço em que se pode interagir com outros pares (fóruns, *chat*), possa criar de forma individual e coletiva (*wiki),* tomando por base o seu contexto, manter contato com outros textos (hipertexto) e possa significar essas construções retornando a sua realidade, transformando-a; sempre em um processo coletivo, colaborativo e interativo. Além de ela própria poder criar esse espaço, de forma colaborativa, de acordo com as necessidades do grupo, os anseios, os desejos e os desafios[38].

Assim, tendo em vista que para a ciência contemporânea o objeto de pesquisa deve ser um processo em permanente construção, e, que o rigor da ciência atualmente não está apenas na escolha do método, mas, nas interações que o sujeito faz com a pesquisa construindo o objeto de pesquisa (GALEFFI, 2009), o objeto desta pesquisa foi sendo delineado a partir do reconhecimento da pesquisadora acerca das suas incompletudes e das suas construções e desconstruções.

Por meio de interlocuções teóricas com os autores que discutem sobre o objeto a ser investigado e a partir da minha práxis pedagógica, a pesquisa se aproximou o máximo possível das respostas às investigações que norteiam o objeto estudado. Assim, a construção teórica sempre delimitou como base quatro elementos: o engajamento dos sujeitos "aprendentes" com o objeto da pesquisa; o engajamento da pesquisadora com o objeto pesquisado; e, em **futura continuidade** do processo de investigação, experimentar e compreender métodos, práticas, instrumentos (pragmática) que possam ser utilizados e/ou desenvolvidos por crianças, no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, na aprendizagem da lectoescrita em processos de interações em ambiente online, como o Moodle.

Por considerar essa construção em rede[39], a pesquisa não se apresentou como um conhecimento rígido, mas transitório, entre as diversas modalidades da realidade e do conhecimento. O instrumental utilizado na pesquisa implicou na análise documental, considerando a literatura revisitada como importante fonte documental e minhas noções,

[38] Isto foi abordado teoricamente, ou seja, em diálogo com a literatura especializada e também com algumas experiências desenvolvidas ao logo de minha história de imersão nesta problemática e ao longo da pesquisa, embora que de modo secundário e complementar, como já indicado acima.

[39] O conceito de rede refere-se a vários *links*, *nós*, que se estabelecem no momento de construção do conhecimento e que contribuem para a formação de novas definições acerca do objeto a ser investigado. Esse conceito não delimita o conhecimento a uma única concepção, porém, o coloca na posição de elemento de ressignificação de saberes que sejam ou não legitimados pela própria pesquisa.

compreensões, aprendizados, oriundos de experiências retomadas aqui como relatos, com propósitos ilustrativos e complementares.

A intencionalidade da pesquisa visou compreender como a aprendizagem da lectoescrita, no contexto do AVA-Moodle, pode contribuir para a formação de novas práticas pedagógicas, envolvendo as crianças e as tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

Reconheci que o objeto da pesquisa não está fora dos sujeitos, mas interconectado de forma que são inseparáveis. Ao investigar sobre a aprendizagem da lectoescrita, compreende-se que os seres humanos podem ser sujeitos e objetos do conhecimento, não sendo possível especificar uma regularidade ou lei que determine o resultado do seu comportamento. Sendo assim:

> Trata-se de procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica- sua gênese como indivíduo, sociedade, espécie seu ser-aí como dado e seu ser - outro como acontecimento volátil aberto no tempo instante. (GALEFFI, 2009, p.15)

Em concordância com Galeffi (2009), os conhecimentos teóricos levantados e os *links* apresentados retrataram as relações existentes entre os sujeitos e os objetos nas tensões do discurso sistematizado. Essas relações não se estabeleceram como elementos distintos, e sim como um imbricamento que conduz o objeto a ser sujeito e o sujeito a ser objeto.

Compreende-se, então, que a produção escrita suscitou meios para desvelar conhecimentos acerca do referido problema investigado: como o AVA- Moodle pode contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental? E quais as possibilidades dessas crianças, neste ambiente específico, desenvolverem a leitura e a escrita como elementos de sua formação sócio-cultural e, a partir, também, de sua condição subjetiva?

Por compreender que o problema na pesquisa deve permitir, por meio de análises documentais, reflexões teóricas, confrontações com experiência relatadas, entre outros, a construção de conceitos, e que, os conceitos se constroem e reconstroem na totalidade do real humano, à medida que vão fornecendo ao pesquisador um conjunto de elementos que sugerem novas indagações sobre o objeto e sua relação com a prática social (LAVILLE e DIONNE 1999), não objetivei a escolha da metodologia de forma dissociada do seu contexto, retratado pela teorização. Contudo, algumas contribuições relativas às experiências complementares à teorização, tomaram por base as reflexões de Coulon (1995), quando expõe

que os atores sociais constroem seus mundos a partir do sentido que é dado aos símbolos que o cercam.

> Isto designa, portanto a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido "completo" no seu contexto de produção, quando são "indexadas" a uma situação de intercâmbio linguístico. E ainda: a indexação não esgota a integralidade do seu sentido potencial. (LUDKE; ANDRÉ, 1995, p.33)

Na pesquisa, compreendeu-se que a realidade é fluente e contraditória, não possui um único modelo de investigação. O pesquisador apresenta suas concepções, seus valores, sua realidade e seus objetivos, porque "a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema" (CHIZZOTTI 2010, p.26). A pesquisa qualitativa leva em conta a liberdade humana que interfere no curso dos fatos e dão diversos significados às ações.

Ciente de que o olhar do pesquisador não esgota o sentido e o significado do objeto, porém modifica a partir da inserção e do imbricamento deste com/na pesquisa, os referenciais teóricos foram constituídos a partir do desenvolvimento da pesquisa, compreendo que a partir das interlocuções travadas entre o pesquisador, o objeto da pesquisa e as interlocuções teóricas apresentadas, alguns caminhos significativos foram sendo delineados.

CAPÍTULO 6- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E COMPLEMENTAÇÕES A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO AVA-MOODLE

Vivo cada momento da experiência educacional como um
novo mundo a ser desvelado. E esse novo mundo é e
sempre será inacabado.
Jocenildes

O presente capítulo apresenta um relato sobre a experiência realizada com os alunos, da Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassay, na utilização do ambiente Moodle para a aprendizagem da lectoescrita. Ressalta-se que, o texto não tem pretensões de confirmar que o AVA é um espaço ideal para a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, devido ao tempo de utilização desse espaço pelos alunos, porém apresenta discussões teóricas e práticas que podem contribuir, posteriormente, para uma análise teórica acerca dos processos que envolveram essa experiência.

Vale salientar que, o trabalho foi realizado durante nove meses do calendário escolar da rede Municipal de Ensino de Salvador. O relato da experiência sistematizado está apresentado em dois tópicos: as impressões sobre a turma com a seleção das atividades do AVA e a utilização do AVA na aprendizagem da lectoescrita.

Os relatos apresentados nesse diálogo não têm pretensões de expor a prática pedagógica da professora como um processo avaliativo entre o que é certo ou o que é errado. Pelo contrário, apresenta alguns aspectos pertinentes da ação pedagógica em um contexto de aprendizagem da lectoescrita

Assim, objetivo principal dessa experiência não foi discutir as questões da linguística de forma mais aprofundada, mas, sim, compreender os caminhos que a criança utiliza para a aprendizagem da lectoescrita em um ambiente virtual de aprendizagem.

6.1 CONHECENDO AS CRIANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA: IMPRESSÕES DESSA REALIDADE

Iniciamos os primeiros contatos com relação à escolha e a construção da sala no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA Moodle a partir do diálogo em sala de aula. No primeiro momento, busquei observar as atividades realizadas pelos alunos em sala e pude perceber que a professora dedicava a maior parte do tempo ao trabalho com a leitura e a escrita das crianças. Nesse ínterim, observava, também, que a sua experiência com o processo de alfabetização das crianças era muito elementar, pois a professora nunca havia trabalhado com classes de Alfabetização. Tal fato me fez refletir sobre como a escolha do educador para assumir determinadas classes no processo educacional era um procedimento complexo. Notadamente, pude perceber que a professora buscava trabalhar com os alunos partindo de uma prática alfabetizadora em que se ensinava primeiro o alfabeto, depois as sílabas e por último as palavras. Não havia uma contextualização das palavras apresentadas, o que não favorecia, em alguns momentos, elas avançarem na aprendizagem.

No entanto, torna-se fundamental relatar o seu empenho e interesse em buscar novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento da sua prática educacional. Esse foi um ponto extremamente relevante para que a proposta do trabalho com o AVA-Moodle fosse imediatamente aceita pela Professora.

No período de um mês, observei os alunos e fui dialogando com as crianças tentando levantar o grau de dificuldade existente. Frente a essa realidade, pude ir coletando das mesmas as suas necessidades. Observei que a professora mantinha na sua sala um espaço para a leitura, com o nome: “Cantinho da leitura”. A utilização desse espaço, porém, restringia-se ao “manuseio” dos livros para aguardar o momento da correção das atividades propostas.

Figura 5: Cantinho da Leitura

Fonte: Própria

Dois aspectos importantes chamaram a atenção com relação ao "Cantinho da leitura". O primeiro refere-se ao nome Cantinho, passando a idéia de algo mínimo e/ou uma afetividade pelo espaço. O segundo, diz respeito ao manuseio dos livros contidos neste espaço, pois, as crianças mantinham o hábito de manusear os livros, sem questionar o que estava escrito. E cada um pegava um livro diferente e observava as gravuras. Em alguns

momentos, o livro deixava ter o seu lugar de interesse, para iniciarem conversas e brincadeiras. Frente a essa questão, refletir: Será que no silêncio de cada criança (ao manusear livro), ela estava realizando a sua leitura? Do seu jeito? A partir das suas estratégias?

Em seguida, deixei as crianças por um tempo, conversarem livremente sobre o assunto de seu interesse, depois de meia hora, percebi que poucos davam ainda atenção ao livro e conversavam sobre ele. Passei então a refletir: por que o livro não estava sendo interessante? Como a professora pensava sobre essa questão? Como as crianças pensavam sobre essa questão? Iniciei, pois, as minhas primeiras "conversas" com as crianças e a professora.

Em um primeiro momento, procurei saber da professora: as crianças não gostam de "ler" os livros?

RP1[40]- *Não. Eles no início achavam interessante quando eu lia para eles, mas depois eles começaram a dispersar nos momentos das leituras.*

P.- Por que será? Você já parou para pensar em algum momento sobre isso?

[40] A sigla RP refere-se a resposta da professora regente. Enquanto que P- refere-se a pesquisadora e RA- refere-se a resposta dos alunos.

RP1- *Acho que é porque eles não ligam muito mesmo. Não estão acostumados. Eu faço de tudo para prender a atenção deles, mas você tá vendo que não é fácil* (sorriu).
P- Você acredita que eles aceitariam trabalhar com o computador?
RP1- *Claro que sim. Eles adoram quando vão para a aula de informática. É uma pena que a professora vem de vez em quando. Sabe como é... esses projetos da Prefeitura, começa e não dá continuidade, dia vem, dia não vem.*
P- Existe alguma diferença entre trabalhar com o computador e o livro impresso na aprendizagem da leitura e da escrita?
RP1- *Acho que sim. Por exemplo, no computador deve ser mais interessante, porque o computador tem um monte de recursos. Eu não tenho muita habilidade, mas vejo lá meus sobrinhos mexendo e aprendem rápido.*

Diante dessa explicação, considerei importante propor aos alunos um momento de bate-papo para também ouvi-los e colocá-los a par do trabalho que pretendia realizar. Iniciei a conversa, perguntando para o grupo quem gostava de ler, foi unânime, todos levantaram a mão. Após, indaguei quais livros de leitura eles tinham na sala, ou seja, no "Cantinho da leitura", todos relataram: Chapeuzinho Vermelho. Com isso, pude perceber que eles já estavam acostumados a relacionar o conto de Chapeuzinho Vermelho com o termo História, não estavam seguros de nomear outros livros, devido ao fato de: primeiro o Conto de Chapeuzinho ser muito comum à literatura infantil; segundo por ter sido a história mais contada, pela professora, na sala de aula. Analiso, então a questão, a partir da leitura em Kleiman (2004, p.13), quando esta apresenta que:

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de um conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto,

Ou seja, na prática de leitura vivenciada pelas crianças em sala de aula, não havia a preocupação de retomar os conhecimentos prévios delas, mas, sim, o simples fato de ler para aprender a escrever. Nessa condição, as crianças não compreendiam o sentido que a leitura propunha para elas, e, consequentemente, não tinham muito interesse em buscar os livros, para iniciarem seus primeiros passos na descoberta da mesma.

Nesse contexto, perguntei a professora se ela teria um momento para os alunos olharem os livros de leitura, e, ela autorizou socializar os livros com as crianças. Para iniciar

o trabalho, solicitei que cada aluno pegasse o livro do seu interesse. Após, solicitei que cada um tentasse dizer qual o "nome do livro" que estava na mão. Sempre questionando: Por que você escolheu esse livro?

RA1- *Não sei. Eu peguei o que tava lá.*
P-Você sabia que o seu livro tem um nome?
RA-*(resposta negativa com a cabeça)*
RA2- *E livro tem nome? Quem tem nome é gente*
P- Pois é, o livro também tem nome, assim como a gente. Sabe quem dá o nome ao livro? A pessoa que escreve o livro.
RA- *O meu livro se chama: Branca de Neve*

Nesse momento, todas as crianças começaram, oralmente, a dizer o nome dos livros. Porém, notava-se que elas estavam fazendo a leitura das imagens que se apresentavam na capa dos livros, ou seja, nomeava os títulos de acordo a sua compreensão, sobre a imagem apresentada. Sendo assim, alguns acertaram, outros, diziam nomes completamente diferentes dos títulos dos livros de história infantis.

Essa situação remeteu a presente análise: primeiro as interlocuções teórica apresentada por Jouve (2002, p.17-19) quando este expõe sobre as cinco dimensões da leitura, e, dentre elas, apresenta a leitura como um processo afetivo, no qual, o leitor sente-se envolvido emocionalmente com o texto. E segundo, que sob a sua concepção sobre o ato de ler, nesse caso, especificamente, para o referido autor, os alunos não estavam realizando a leitura, porque, a leitura é um processo complexo que envolve cinco dimensões: o processo neurofisiológico, um processo cognitivo, um processo afetivo, um processo argumentativo e um processo simbólico. Porém, para Ferreiro (2011), a caracterização do processo de leitura, para obter significado, faz o leitor recorrer a fontes de informações visuais e não-visuais.

Evidencio, pois, que para o contexto AVA- Moodle, onde foi realizada a presente experiência, complemento os referido autores afirmando que: a leitura é um processo em primeira instância subjetivo, e em segunda instância, cognitivo, que envolve uma relação interativa entre o leitor, o autor e o texto. E durante esse processo, a inter-relação existente entre o cognitivo e o subjetivo é tão imbricada e complexa, que não podemos definir onde inicia o cognitivo, nem muito menos onde termina o subjetivo e vice-versa. Reconheço que essa dinamicidade, também deve proceder em outros contextos escolares, porém, para os

estudos teóricos deste texto, ressalto a importância dessa compreensão no contexto AVA-Moodle.

Assim, no momento em que as crianças escolheram os livros e fizeram a "leitura" dos títulos, a escolha deu-se por algum processo afetivo com relação ao que o texto dizia. Até porque, a professora já havia contado as histórias contidas nos livros para eles, e, em outros momentos, eles já haviam ouvido também sobre as histórias. Frente a essa condição, resolvi perguntar: porque você escolheu esse livro?

RA- *Porque gosto desse*.(Chapeuzinho Vermelho)
P- Você conhece a história desse livro?
RA2- *(afirmação com a cabeça). É a história de Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau que comeu Chapeuzinho Vermelho e aí ela ficou triste e aí ela viveu de novo.*
P- Você gostaria de ler a história desse livro (Rapunzel) para mim?
(Ela abre o livro e vai passando folha, por folha, e vai falando como se estivesse escrito no livro).
RA3- *Era uma vez uma menina que tinha o cabelo amarelo, aí o cabelo dela foi ficando grande, grande, bem grande, aí veio o príncipe e subiu no cabelo dela. Aí ela namorou com o príncipe. Aí ela casou com o príncipe e ela ficou feliz.*

Nessa questão tentei compreender a presença de outra dimensão da leitura apresentada por Jouve (2002, p. 22) o processo simbólico, no qual, *"a leitura se instala no contexto cultural onde cada leitor evolui"*. Analisei, através do reconto da criança, que, talvez, em algum momento, a história tenha sido significativa em sua história de vida. Porém, como naquele momento, não estava em jogo essa questão, não ousei aprofundar a conversa para tomar conhecimento.

Posteriormente, em conversa com professora regente, descobri que a mesma criança já havia expressado, em sala, que gostaria de ter o cabelo "louro" como o da personagem da história, porque a mãe dela tinha o cabelo na mesma cor, porém, ela era a única dos sete irmãos que não tinha essa cor de cabelo. E a mesma, questionava a mãe constantemente, porque se sentia diferente dos outros irmãos. Logo, trabalhei com todas as crianças o reconhecimento da sua identidade. Para tal, pedi que cada criança buscasse na Internet uma imagem que representasse o outro colega, depois solicitei que buscasse uma imagem que lhe representasse e confrontasse com a imagem do colega. Por fim, solicitei que ela olhasse a sua

foto no ambiente e tentasse encontrar pontos comuns e diferentes entre as imagens pesquisadas e a sua foto. Elas foram registrando a escrita e percebendo as diferenças existentes e no final solicitei que postassem as suas fotos no ambiente. Foi muito interessante, esse momento, porque elas diziam: "*eu to na Internet, vou dizer a minha mãe".*

Torna-se importante salientar, que, após esse trabalho, foi necessário que a professora desse continuidade aos trabalhos, com atividades que resgatasse a identidade das crianças.

Nos dias seguintes, a professora permaneceu desenvolvendo as atividades que já havia programado, e passei apenas a observar como as crianças desenvolviam cada atividade.

A primeira parte da aula era dividida em dois momentos: um voltado para a escrita e outro momento para a leitura.

No primeiro momento, as crianças faziam a correção do dever de casa, juntamente com a professora. Nessa atividade, as correções eram escritas no quadro e os alunos observavam seus "erros" e faziam as devidas correções. Em continuidade, os alunos que concluíam, passavam a "copiar" do quadro o exercício do dia. Geralmente esse exercício era a

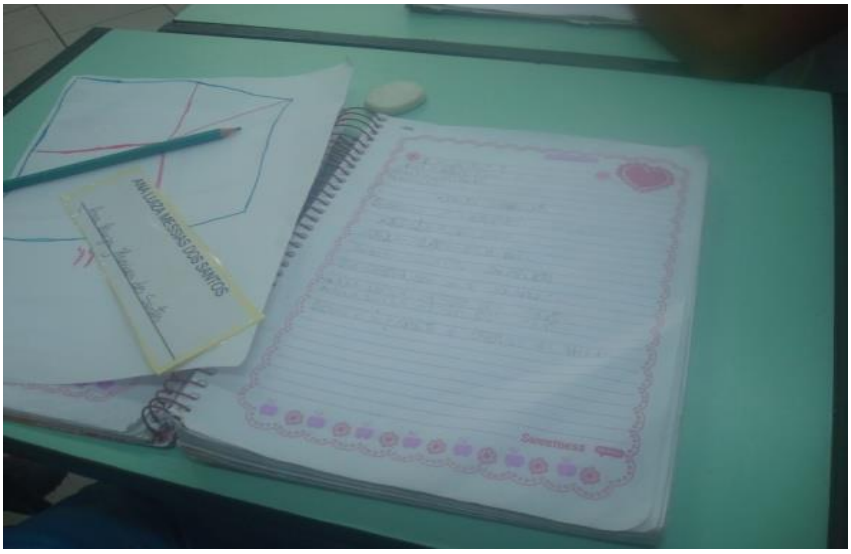
reescrita do alfabeto (já apresentado em letras maiúsculas sobre o quadro) e a escrita de palavras (sempre deixando em aberto alguma vogal ou consoante para que todos completassem). Após o trabalho realizado, cada criança fazia a sua correção de acordo com o que estava escrito no quadro.

Alguns alunos eram chamados até a mesa da professora, para que a mesma pudesse explicar melhor sobre a atividade desenvolvida. Essa ação só era realizada, para aqueles que não conseguiam, sozinhos, realizar o trabalho.

No segundo momento, a professora reservava o tempo para o trabalho com a leitura, era nesse momento que as crianças manuseavam os livros de histórias infantis. Geralmente ela escolhia um livro e fazia a leitura do conto infantil para todos na sala. Após a leitura do conto, ela pegava uma folha de papel em branco ou o próprio caderno dos alunos e solicitava que os mesmos desenhassem a história que haviam escutado.

As crianças demonstravam interesse em desenhar a história, porém, ressalto que o desenho nem sempre retratava a interpretação do texto que foi apresentado pela professora. Era uma atividade de caráter mais artístico do que interpretativo. Até porque, as crianças não relatavam oralmente o que haviam desenhado, apenas entregavam a professora, que por sua vez, olhava e tecia um comentário ou elogios.

Figura 6: Caderno dos alunos



Fonte: Própria

A segunda parte da aula, que geralmente era após o intervalo, a professora copiava o dever de casa no quadro e solicitava aos alunos que copiassem no caderno.

Algumas vezes, a atividade de casa era xerocada, nessa ocasião, as crianças manuseavam os livros de leitura, com o objetivo de aguardar o horário da saída para casa.

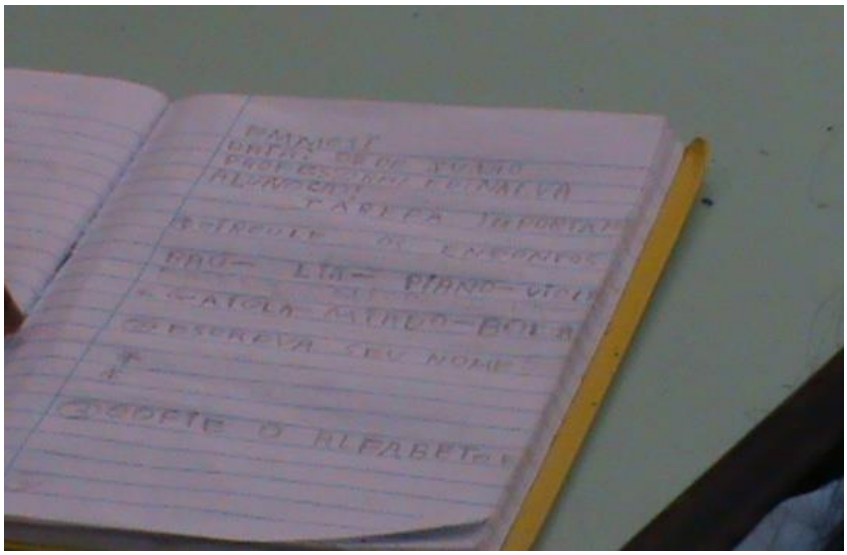
Assim, posteriormente a esse processo de observação da prática pedagógica, iniciei com o grupo a conversa sobre o trabalho que pretendia realizar na sala de aula.

Após as orientações e explicações sobre como seria o trabalho, passei a observar como as crianças se desenvolviam na aprendizagem da lectoescrita. Algumas já conseguiam identificar palavras outras, pequenos textos, e outro grupo identificava as sílabas das palavras.

No que diz respeito ao trabalho com a escrita, a turma estava visivelmente classificada em: silábicas e silábicas alfabéticas[41]. Também percebi a dificuldade das crianças em avançarem de uma etapa para outra nas atividades, porque as atividades de escrita estavam restritas à cópia do alfabeto e de palavras.

Figura 7: Caderno dos alunos

[41] Ressalta-se que as etapas de classificação apresentadas foram assim nomeadas por Emília Ferreiro após pesquisa realizada sobre os estudos da construção da escrita pelas crianças na fase de alfabetização.



Fonte: Própria

No que se refere à leitura, metade das crianças conseguiam ler as palavras que eram escritas no quadro, pela professora, as demais tentavam criar estratégias próprias para conseguir decifrar os códigos que ali apareciam. Durante a observação, descobri uma criança que fazia a leitura por meio de associação dos sons das sílabas. Por exemplo: se no quadro tinha a palavra CASA e ela já sabia que o som da sílaba SA- era ç*a* e não *za*, ela então associava todas as palavras que continham essa sílaba como *ça*.

Segundo Ferreiro (2011), a leitura não deve ser concebida como uma adição de informações, mas, como um processo de coordenação de informações. Sendo assim, essa criança, posteriormente deverá perceber que a sílaba escrita em uma palavra, não necessariamente, apresenta o mesmo "som" quando pronunciada.

Coordenar as informações, durante esse processo, era um desafio para as crianças, porque elas não sabiam como "coordenar as informações" sozinhas e passavam um grande tempo, criando estratégias, na tentativa entre erros e acertos. E como a professora por inexperiência, também desconhecia essa questão apresentada por Ferreiro (2011), pouco ela conseguia ajudar no avanço da aprendizagem. A referida professora, não compreendia porque a criança não entendia sobre tal questão, considerada por como "*tão simples*".

Em Jouve (2002, p. 17), pude compreender que ler é um processo que envolve as faculdades mentais, e que ,por sua vez, envolve dentre outras coisas a memorização de signo. Compreendi, também, que no momento em que a criança apenas associa abstratamente as sílabas, conforme exemplo citado anteriormente, ela não está memorizando signos, mas criando estratégias cognitivas para conseguir decifrá-los. Nesse ponto, comecei a analisar que cada criança tinha a sua estratégia cognitiva de leitura, ou seja, a aprendizagem da leitura

pelas crianças não se constituía de forma ingênua, pelo contrário, elas sabiam das suas dificuldades e para dar conta dessas dificuldades, construíam suas estratégias.

Mantendo-me, ainda em Jouve (2002, p.18), ressalto que, segundo o autor, "*o ato de ler, é, já em si próprio, fortemente subjetivo.*" Isto significa que as crianças possuem na sua subjetividade mecanismos que as conduzem à interpretação e decodificação dos signos que lhes são apresentados. A partir dessa proposição, compreendi que o primeiro passo para a aprendizagem da leitura seria pensar em instrumentos que as impulsionassem a ler o que estava sendo apresentado.

Outro aspecto importante que foi observado se refere à ação das crianças, para a reescrita das palavras que eram solicitadas nas atividades. As crianças buscavam entre si, retirar as dúvidas e no coletivo escreviam cada palavra, como se compreendessem que a troca de experiências naquele momento, fosse fundamental para a sua aprendizagem.

Nos momentos de correção dessas atividades escritas, notava-se, que as crianças "copiavam" do quadro a palavra "correta", mas não tinham a percepção dessa palavra no contexto de outras palavras, ou seja, em uma frase ou em um texto. Isto leva a crer que as mesmas já estavam acostumadas a reproduzir, como um ato mecânico.

Assim, após conviver com a realidade parcialmente descrita, e ressalto parcialmente, por considerar que a escrita não dá conta de revelar todos os fatos da realidade, elaborei um planejamento de atividades que se aproximasse, ao mesmo tempo, da prática educacional das crianças, mas que também tentasse minimizar alguns aspectos considerados como difíceis de dar conta, na dimensão da leitura e da escrita, tais como: interpretar o que se lê, compreender a leitura que está sendo realizada, escrever o próprio pensamento, ter autonomia para criar e recriar os pequenos textos etc.

Nesse contexto, descrevi os primeiros traçados para a aprendizagem da lectoescrita, considerando os seguintes aspectos:

- a falta de uma prática educacional com base em uma aprendizagem contextualizada;
- o não reconhecimento, por parte das famílias das crianças, acerca da importância da aprendizagem da leitura e da escrita acontecerem, também, fora dos espaços escolares;
- a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, decorrentes do processo da Educação Infantil;
- o laboratório de informática sendo um espaço pouco aproveitado pelo corpo docente, acarretando, ao mesmo, um certo descaso por parte do órgão responsável pela sua manutenção;

- o desconhecimento, por parte da regente, no que se refere a utilização do AVA-Moodle;
- a falta de um técnico de informática, como apoio, para o desenvolvimento das atividades no laboratório de informática;
- a retirada, pelos órgãos responsáveis, do professor de tecnologias do laboratório de informática da escola;
- enfim, a falta de um planejamento pedagógico que atendesse as atividades desenvolvidas no laboratório de informática da escola.

Ressalta-se, pois, que, outros entraves influenciaram no desenvolvimento das atividades, porém, elenco aqueles considerados mais pertinentes para pensar em uma proposta pedagógica que abarcasse não somente a aprendizagem da lectoescrita, mas que, também, contribuísse para a criança no desenvolvimento da sua autonomia.

Dessa forma, o período de observação em sala tornou-se um ponto significativo, para compreender como poderia pensar em um ambiente virtual e interativo para as crianças no aprendizado da lectoescrita no contexto AVA-Moodle.

6.2. DA ESCOLHA PELAS ATIVIDADES À UTILIZAÇÃO DO AVA- MOODLE NA APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

As interlocuções teóricas travadas no processo de construção textual permitiram-me compreender que aprender a ler e a escrever não é uma tarefa tão simples. E essa compreensão nasceu desde quando assumi a posição de espectadora das ações pedagógicas nos momentos de acompanhamento dos Estágios Supervisionado dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, em Itaberaba.

Inquietava-me observar as tentativas de professores em construir regras, delimitar caminhos, escolher atividades, planejar ações, desenvolver técnicas, inventar metodologias, em prol de dar conta de "todo o processo" da aprendizagem da lectoescrita. Ao mesmo tempo, percebia que essas tentativas de totalizar esse processo, de esgotar essa ação para que ao final do ano letivo a criança fosse caracterizada como alguém que sabia ler e escrever, acabava por frustrar os professores e, em alguns momentos, a própria criança.

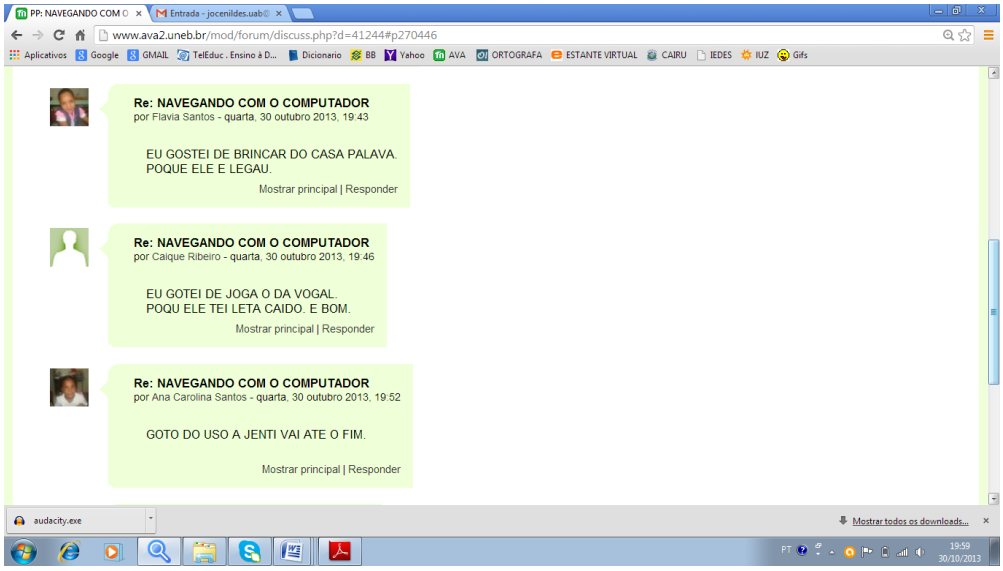
O desconhecimento da função social da leitura e da escrita, por parte de alguns professores, e, também, de algumas crianças, inviabiliza na elaboração de planejamentos que

possam atender as reais necessidades do grupo. Partindo dessa análise, tomei como ponto de partida para o planejamento do ambiente Moodle, a escuta das crianças.

Dividi a turma em três grupos, e cada grupo expôs as suas ideias sobre como deveria ser o ambiente. No início, compreendi que todos queriam fazer da sala de aula virtual, um espaço para brincar, para interagir, para descobrir, e do descobrir para recriar. Assim, começamos pela escolha do nome da sala. Foram muitos nomes criados e sugeridos, por fim, dentre os vários nomes solicitados fizemos um sorteio para que o processo fosse mais democrático.

Após a escolha do nome da sala, passamos para a etapa da escuta das crianças acerca do que elas gostariam que a sala apresentasse. Tendo em vista que elas queriam mais jogos online do que atividades mais específicas como a que estávamos trabalhando, optei por manter um jogo online (apresentado em imagem a seguir) como a primeira atividade, denominada de ambientação.

Figura 8: Escrita das crianças no AVA



Fonte: Própria

Essa atividade possibilitou observar como as crianças conseguiam escrever sobre a sua escolha. Elas buscaram entre si escrever as palavras, e, ao mesmo tempo, pensavam sobre como continuar com o jogo. Dentre as estratégias criadas para a escrita das

palavras, uma das crianças, parou e falou: "*Por que a gente não aprende a escrever sempre assim?"* Perguntei: assim como? Ela respondeu: *brincando, gosto mais assim, é mais fácil.*

Então pude perceber que, naquele momento, as crianças sentiam-se interessadas pela atividade por três propósitos: primeiro, porque ela havia sido apresentada como um desafio de um jogo em que ela teria que dar conta, acertar, descobrir, desvelar; segundo, porque a atividade tinha sido escolhida por elas e terceiro porque a atividade se aproximava muito da metodologia que a professora adotava em sala de aula. Este último propósito, me fez refletir acerca das seguintes questões:

- para as crianças, era mais fácil interagir na atividade de letrinhas caindo, para completar as palavras do que na atividade de leitura do conto.
- as crianças já estavam acostumadas a lidar com esse tipo de atividade e como tal, elas conseguiam completar rapidamente as etapas.

Após algum tempo, essa atividade já não mais atendia às necessidades das crianças; elas já haviam descoberto, desvelado e acertado o caminho para acertar os jogos.

Aproveitei esse mesmo jogo para trabalhar a leitura e a escrita das palavras de forma diferente. Solicitei às mesmas que, com as palavras formadas ,elas tentassem dizer oralmente o que compreendia dela e em que contexto ela poderia ser utilizada, ou seja, à medida que a criança apresentava a palavra, o restante do grupo se encarregava de escrever e contextualizar a palavra. No momento em que elas solicitavam a escrita de algumas palavras novas do seu vocabulário, também lhe era solicitado a leitura do que ela havia escrito. Nesse momento, algumas delas percebiam como a palavra deveria ser escrita e como ela era utilizada em frases e textos.

Após a realização dessa atividade, as crianças registravam ,no ambiente, o que haviam escrito e as frases que haviam formado. Foi interessante, porque quando realizavam a leitura, percebiam que as frases ficavam sem sentido e precisavam ser complementadas. Todas tinham acesso à escrita do colega, e esse momento de socialização, tornou-se fundamental, para que entre elas, pudessem avançar na atividade.

A segunda atividade "Conhecendo um pouco de mim" foi realizada com o objetivo de as crianças apresentarem a sua identidade. Cada criança escrevia no ambiente o nome, o que mais gostava de fazer, o que esperava ser quando crescer e onde morava. No que se

refere, ao tópico sobre o que gostaria de ser quando crescer vale ressaltar que foi apresentado no ambiente, porque as crianças na sua fala sinalizavam o seu futuro.

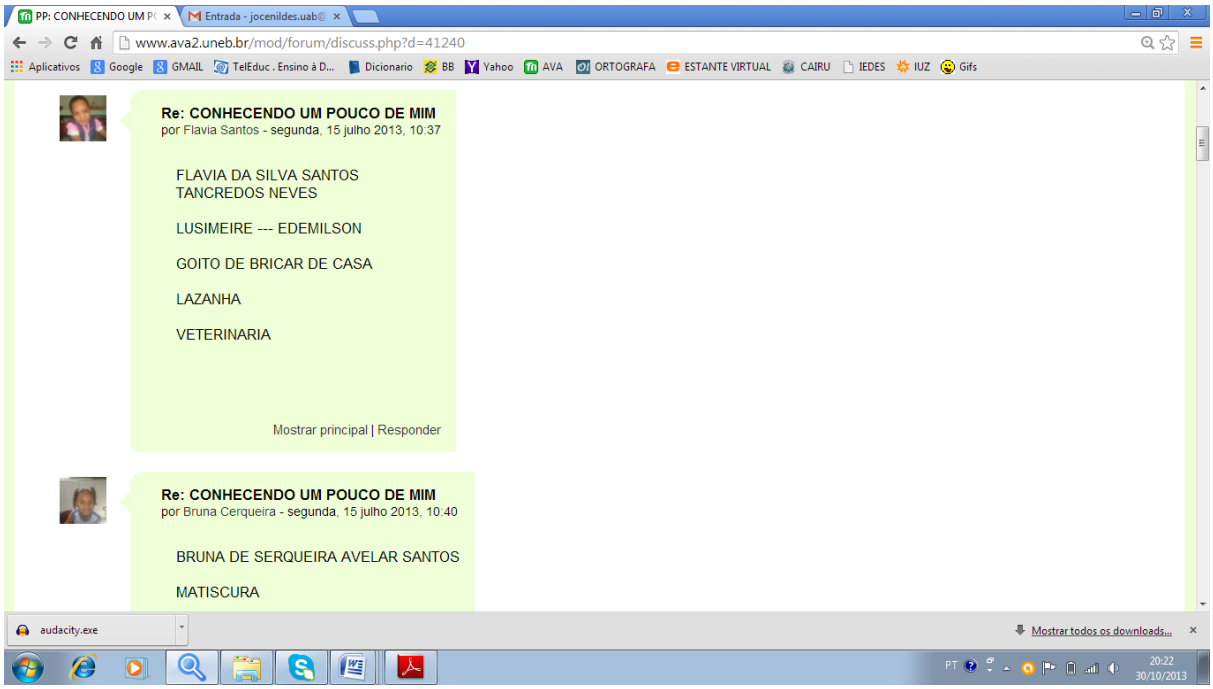
Sobre essa questão, reporto-me a Ariès (1981) quando explicita que as crianças, na modernidade, eram vistas como miniatura dos adultos. Na contemporaneidade, elas não são mais ,assim ,concebidas, porém, adotam, em alguns momentos, o mesmo comportamento que os adultos, isto porque, ainda é latente a influência direta ou indireta do adulto no comportamento da criança, impondo posturas que ela ainda não deveria apresentar. Isso reflete na sua forma de vestir, de falar, de brincar e de interagir com outras crianças e com os adultos. Logo, quando escreviam sobre o seu futuro, se reportavam às falas familiares e poucas apresentavam o seu sentimento sobre o futuro.

O importante desse trabalho foi que, no momento da escrita do nome do seu Bairro ou da sua Rua, as crianças recorriam à professora para saber como deveria escrever, mas, também, em alguns momentos, questionavam porque o lugar onde viviam recebia determinado nome, porque era estruturado daquela forma etc.

Para dar continuidade a essa atividade, fomos para Internet e pesquisamos sobre a história do Bairro, o que conduziu ao reconhecimento do seu espaço geográfico, e ,também, o espaço social e econômico, porque elas começaram a refletir sobre os outros Bairros da cidade que se diferenciavam do seu, nos aspectos geográfico, social e econômico.

Como processo dessa atividade, eles desenharam (no aplicativo Paint) o próprio Bairro, apresentando os problemas existentes, postaram no Moodle e socializaram a atividade entre os colegas, debatendo sobre o que cada um havia desenhado,sempre sinalizando o que faltou ser apresentado no desenho e explicando porque foi omitido. Tal produção possibilitou avançar no processo de leitura e de escrita, porque as crianças tinham uma preocupação em escrever para que o outro pudesse compreender.

Figura 9: Escrita das crianças no AVA



Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Dentre os comentários existentes, uma criança relatou para a outra:

A1:*"Você escreveu o nome do seu Bairro errado".*

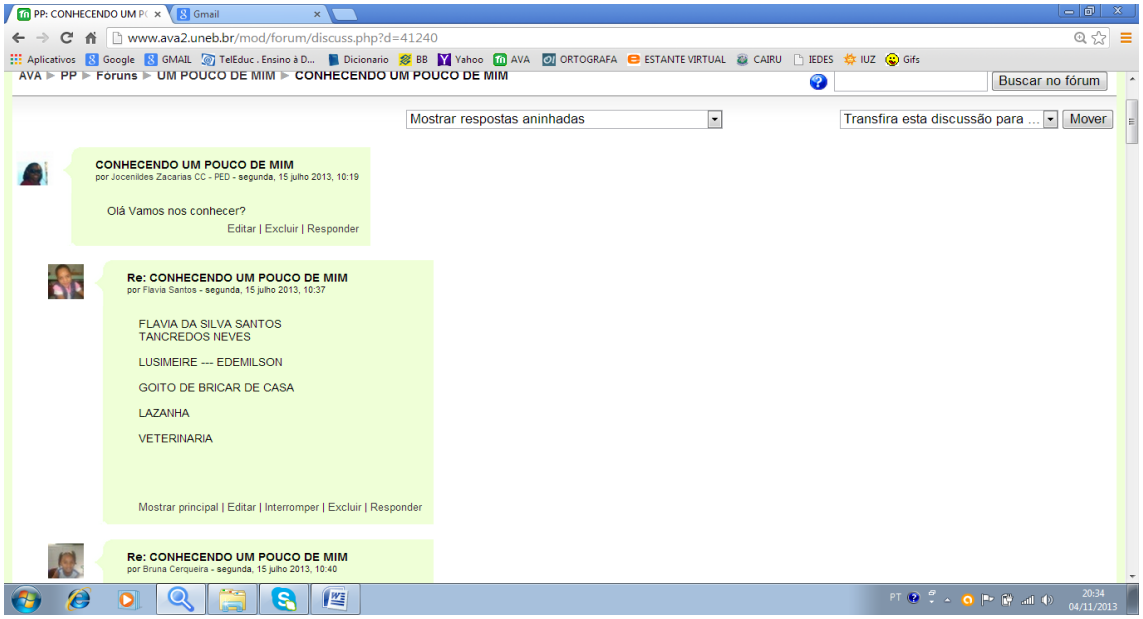
A2: *"Escrevi do jeito que eu sei, né minha pró? Né prá escrever do jeito que a gente sabe? Depois a gente vai melhorando, né?"*

Nesse momento, compreendi que a criança 2 já tinha a noção de que a sua aprendizagem não aconteceria de forma tão rápida, mas gradativamente, na medida em que ela fosse obtendo contato com outras palavras, frases ou textos. Pude então pensar na condição da criança como um sujeito que compreende o seu processo de aprendizagem, quando é informado sobre ele.

Nessa atividade pude perceber o nível de escrita em que elas se encontravam,compreendi que havia crianças nos níveis: silábico, silábico alfabético e poucas alfabéticas, apenas duas crianças[42]. E o grande desafio seria fazer com que essas crianças conseguissem avançar de um nível para o outro, a partir do seu desejo, dentro do seu tempo, nas interações com os colegas e com os textos apresentados no ambiente.

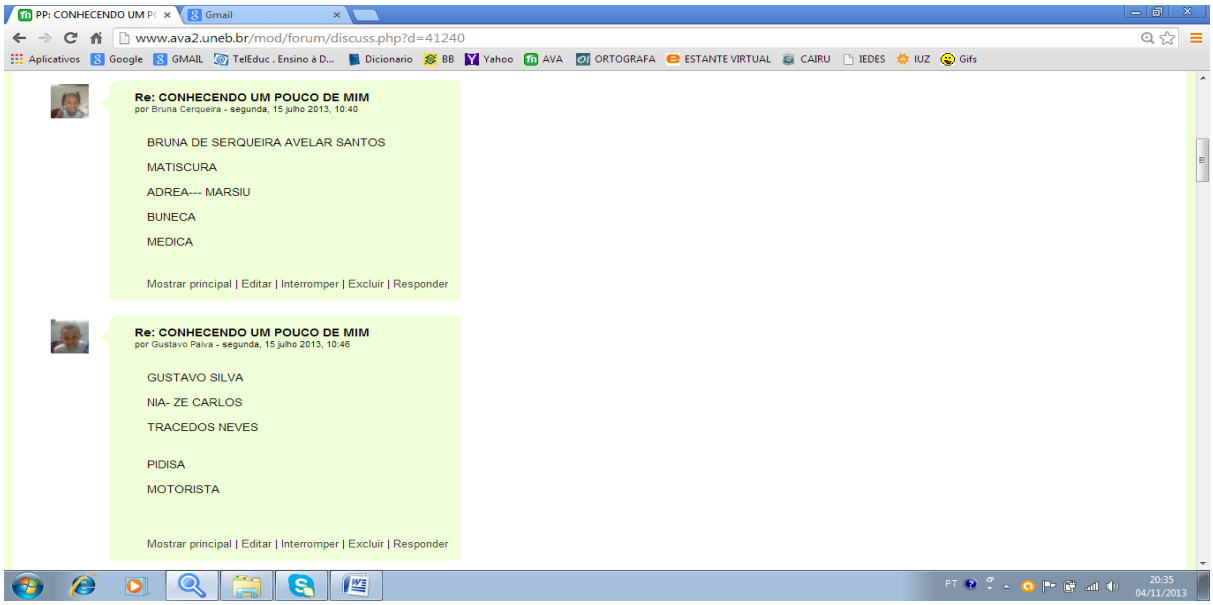
[42] Esses níveis foram assim classificados por Emília Ferreiro em seus estudos.

Figura 10: Atividade de socialização



Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Figura 11: Atividade de Socialização



Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Assim, dei continuidade à atividade por meio das seguintes etapas:

1. leitura individual, pelos alunos, dos relatos escrito no AVA pelos colegas;
2. reescrita das palavras consideradas incorretas ortograficamente;
3. escrita pelos alunos no AVA das palavras consideradas novas.

Nesse contexto, os alunos interagiam uns com os outros procurando saber e conhecer mais um pouco os colegas e, ao mesmo tempo, escreviam sobre si no ambiente. Porém, foi notado, durante esse processo, que as crianças questionavam a escrita dos colegas, levantavam dúvidas sobre a sua própria escrita e, aos poucos, continuavam a atividade partindo de novas construções.

Ainda em interlocução com Ferreiro (2011, p.66), pude compreender que as crianças interpretam o que escreve antes da leitura convencional e que a leitura é um processo de coordenação de informações. Sendo assim, quanto mais solicitava às crianças que lessem o que os colegas haviam postado no ambiente, mais condições estavam sendo dadas, para que esse processo de coordenação de informações se concretizasse.

Outro aspecto muito relevante nesse processo foi a interatividade existente entre as crianças, o texto e as suas interpretações. Segundo Silva (2008):

> A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (SILVA, 2008, p.2).

A possibilidade de as crianças mudarem de posição de receptores para autores durante esse processo, fez com que pudessem ser notados alguns avanços na sua aprendizagem. Quando estavam no processo de escrita de frases e palavras, as crianças interagiam com alguns textos já postados no ambiente na tentativa de conseguir reescrever o seu pensamento e se comunicar.

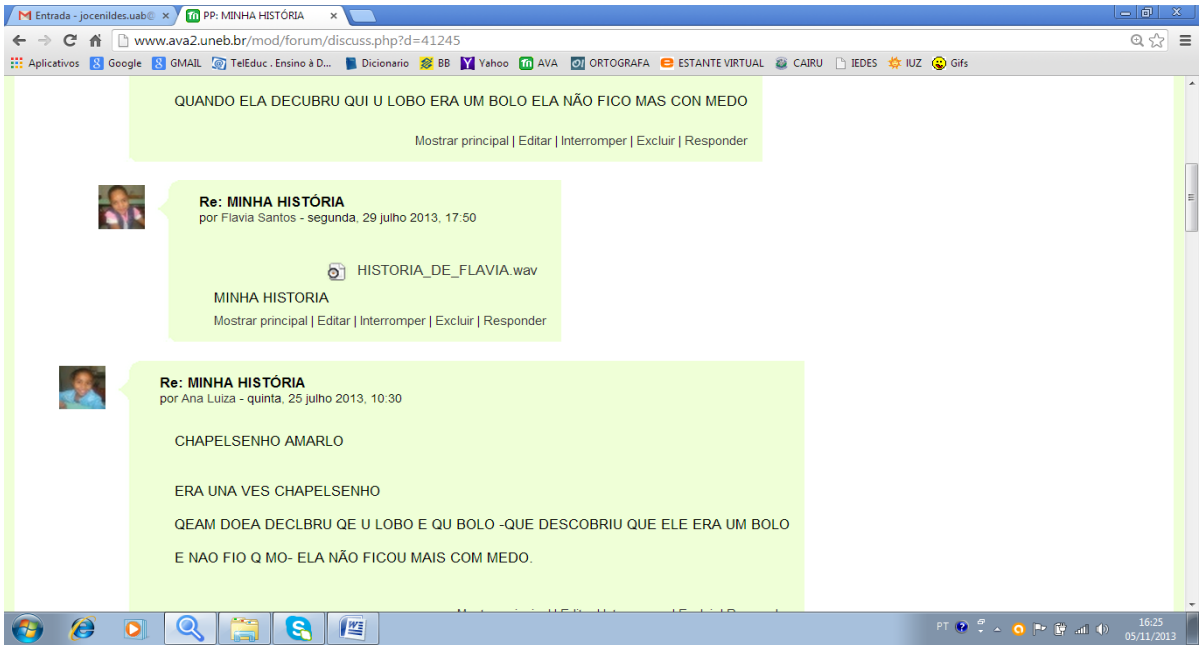
Assim, na atividade do reconto da história de Chapeuzinho Amarelo, não apenas foi notado, pelas intervenções feitas pelas crianças, que eles tentavam compreender a história apresentada em vídeo, como também, faziam a leitura da mesma no AVA- Moodle. Em alguns momentos, elas solicitaram que a leitura fosse feita para os colegas ouvirem, e,assim, os que não estavam conseguindo entender certas palavras, aprendiam com a leitura dos colegas.

Infelizmente, essa atividade não pôde ter continuidade porque as máquinas no laboratório foram infectadas por um vírus e não conseguimos mais abrir o vídeo nos computadores, porém consegui fazer o resgate de alguns trechos da escrita dos alunos, a seguir.

Figura 12: Reconto da história

Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Figura 13: Reconto da história



Fonte: http://www.ava2.uneb.br

Nesta atividade, importa ressaltar duas questões: primeiro que elas estavam conseguindo ter a noção da reescrita da história, ou seja, que a história tem um início, um meio e um fim, e segundo, que essa história foi escolhida pelas crianças porque elas achavam diferente.

Após ouvirem a história e trabalharem com ela na reescrita, iniciamos uma conversa sobre o tema central que era o medo. Os alunos sentiram-se mais à vontade para conversar

sobre o que lhes causava medo. Dentre as várias conversas existentes, pudemos detectar que duas crianças sofriam em casa de pressões psicológicas dos pais. Eles as ameaçavam com frases do tipo: *se você não ficar quieto de noite eu mando o bicho vir lhe pegar*. Essa situação foi comunicada à coordenação pedagógica, que entrou em contato com as famílias, para as devidas orientações.

O importante nessa questão foi o fato de as crianças poderem relacionar os problemas que elas vivenciavam no seu dia a dia, com o que a história apresentava. Isso de certa forma facilitou a reescrita da história tomando por base a sua realidade e o seu contexto.

Enfim, ratifico que o presente relato apresenta parcialmente a experiência realizada na Escola, por dois motivos fundamentais: primeiro, porque reconheço que a escrita não tem como esgotar toda a realidade existente; e, segundo por compreender que durante a experiência desenvolvida, diversos aspectos da prática pedagógica em contexto convencional e AVA-Modlle, tais como: relação teoria-prática no processo educacional, currículo distanciado da realidade, planejamento, avaliação, Projeto Político Pedagógico- PPP, organização do espaço escolar, dentre outros, se configuraram como entraves para o desenvolvimento das atividades.

Assim, pensar sobre a aprendizagem da lectoescrita, no contexto AVA- Moodle, é considerá-lo como um elemento de comunicação dentro de um modelo cultural e histórico para o processo educacional, reconhecendo a importância de reconstruir essa trajetória e descobrir novos caminhos que possam desvelar os conhecimentos ainda não apresentados, vistos, desnudados do novo mundo que se apresenta ao *Navegar no mundo da leitura e da escrita.*

CAPÍTULO 7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A educação como prática da liberdade, ao contrário,
> daquela que é a prática da dominação, implica, a negação
> do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo.
> Assim, também, a negação do mundo como realidade
> ausente do mundo.

Paulo Freire

O presente Capítulo tem por objetivo apresentar as considerações finais acerca do objeto pesquisado. Importa expor que são conclusões que nascem do desejo pela pesquisa, no prazer da escrita sobre o objeto pesquisado e na vivência desse objeto no contexto AVA-Moodle.

Ressalta-se, também, a sua importância na construção de referenciais teóricos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica que se instaura no contexto AVA- Moodle, da aprendizagem da lectoescrita com as crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Assim, as conclusões a seguir, partem das considerações da pesquisadora sobre o objeto pesquisado, apresentando questões teóricas que podem suscitar novas pesquisas nas áreas de Linguagem e das Tecnologias da Informação e Comunicação.

7.1 INTERMEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA NO AVA- MOODLE

As práticas pedagógicas vivenciadas, o processo histórico da educação, os núcleos constituintes nas Diretrizes Curriculares, a alfabetização e as tecnologias são pontos que fomentam grandes discussões para a análise educacional. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005), conceber o processo de alfabetização partindo de construções que compreendem a leitura e a escrita, enquanto suporte de ligação entre os sujeitos e o mundo, é valorizar a linguagem como um instrumento comunicacional. Nela se propicia desenvolver a reflexão e a descoberta de novos sabres como ponto de partida para entender, construir e transformar a realidade, deduzindo, descobrindo e explicitando as informações desconhecidas para produção do conhecimento.

A vida social se organiza por meio da linguagem. No dia a dia dos cidadãos, as práticas da leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo o momento, cumprindo diferentes funções. O contato com uma variedade de informações, veiculadas pela *web*, pode possibilitar à criança, a construção de uma aprendizagem que acontece por meio da imersão do sujeito no contexto histórico, político e social. Logo, essa prática tende a viabilizar:

- a aprendizagem coletiva e colaborativa da leitura e da escrita intermediada pela própria criança;
- a compreensão sobre o uso social e ideológico da leitura e da escrita;
- a valorização da identidade dos sujeitos.

No que se refere à aprendizagem coletiva e colaborativa, compreende-se que as trocas existentes no espaço convencional de aprendizagem contribuem de forma significativa no desenvolvimento da criança, porém, muitas vezes, essas trocas se restringem ao espaço de sala de aula. No entanto, no contexto AVA-Moodle, existe o que podemos denominar de *desterritorialização*[43] das ações de colaboração e de coletividade, ou seja, as práticas colaborativas se situam sem fronteiras, e sem territórios.

As crianças aprenderam a partir das experiências apresentadas no ambiente, das trocas entre si e também nos outros espaços de conhecimento e de informação, que foram as janelas abertas (links) para os espaços ainda não descobertos. Esse processo pôde, em alguns momentos, contribuir para a aprendizagem da lectoescrita, viabilizando o contato com uma diversidade de textos, uma interação em tempo real com as informações apresentadas e, principalmente, a expressão do seu pensamento sobre o que estava sendo posto para a sua aprendizagem. Sendo assim, elas como agentes mediadores do seu processo tiveram condições de criar estratégias para ler e escrever; rompendo com a possibilidade de a sala de aula convencional, ser o único espaço para a concretização dessa ação.

Torna-se importante compreender, também, que a aprendizagem colaborativa se constrói por meio dos multidiálogos e pelas possibilidades de integração dos elementos midiáticos colocados à disposição dos usuários. Nesse contexto, os projetos pedagógicos construídos em colaboração se materializam, porque partem da análise crítica dos conteúdos, para a formação de um currículo que se expressa por meio das representações socioculturais. Cabe, pois, aos professores e aos alunos perceberem que o processo interativo na *web* não se restringe apenas ao copiar/colar ou a navegação como um "tapa-buraco", mas a um processo que parte do reconhecimento do nível de aprendizagem da criança e de transformação das informações em conhecimento.

[43] Para explicar esse processo, que se constitui por meio de uma rede de saberes, me aproprio da palavra *desterritorialização* de Lévy (1998). Ressalto que esta palavra, neste contexto, não se refere ao conceito específico apresentado por Lévy. Essa palavra está sendo utilizada neste texto, como sendo o momento em que os conhecimentos já não se limitam, única e exclusivamente, aos locais convencionais de educação. Transpõe-se para outros ambientes sem fronteiras, linearidades, hierarquias. Os espaços (*Orkut, chats, blogs,* etc.) são socializados, podendo o sujeito interagir a partir de suas concepções.

A cultura da leitura e da escrita, independente em que espaço se constitua, está intimamente ligada à ação, valor, procedimento e instrumento, os quais possibilitam a inserção do homem no mundo. Em interação nos ambientes virtuais, a criança se defronta com vários textos, tipos de letras, sons, imagens como representações das informações e dos conhecimentos. A partir de ações pedagógicas que trabalhem com a compreensão do uso e função social da escrita, e por meio da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem da lectoescrita poderá vir a romper com a concepção mecanicista de reprodução de grafias e sons para uma representação do pensamento crítico. Isto significa que tanto no espaço convencional quanto no AVA, esses processos podem se constituir, porém, o cerne da questão está no fato de que no contexto do Moodle, a criança pode criar o seu espaço para essa consolidação, o que difere do contexto convencional, em que as salas são pré-organizadas, os conteúdos são pré-selecionados e a criança não tem como participar e modificar essa realidade.

De acordo com a experiência realizada, as formas de escrita e a leitura hipertextual apresentadas no Moodle instauraram, no processo de aprendizagem da lectoescrita, uma reflexão acerca dos seus estágios ou fases de desenvolvimento. É importante ressaltar que a forma como a escrita se apresentou nos *fóruns e chat* conduziu a uma análise crítica sobre uma estrutura linguística textual que se expande e, ao mesmo tempo, traduz as representações sociais de grupos, algumas vezes, considerados excluídos pela própria sociedade. Contudo, nota-se, também, que existe certa resistência dos alunos em realizar as leituras dos textos, quando estes tratam de conteúdos disciplinares. Então, a questão não está apenas no suporte textual, mas, talvez, na estrutura de como texto se apresenta. Se na Internet, a escrita do texto dos *e-book* , se mantém na mesma estrutura do livro impresso (a leitura segue a mesma linearidade do texto) recai numa insatisfação por parte das crianças, no entanto, quando, os textos são multimodais, as crianças interagem com mais facilidade.

Essa questão foi notada nos alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I, quando foi perceptível o desejo de escrever e ler nos *chat* e nos hipertextos, do que realizar a leitura de textos, com grande quantidade de informações. Assim, indaga-se: por que as crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I têm mais prazer em interagir nos *chats, orkut, blogs, facebook*, *youtube* do que nos textos que contêm conteúdos curriculares? Como

eles conseguem compreender e se comunicar nesses ambientes, dialogando com outros pares?[44]

Portanto, dentre as reflexões existentes, pode-se considerar que o espaço virtual é potencializado pelo ritmo e velocidade em que as informações se apresentam, como também, um ambiente que possibilita a manifestação da subjetividade do sujeito, do contexto social e de diferentes formas de aprendizagem.

Nesse contexto, pode-se pensar em um ambiente que valorize a identidade do sujeito, e, a valorização dessa identidade em um espaço aberto, possibilita condições para que a criança possa interagir com várias pessoas, independente de cor, raça, classe social ou classe cultural. Não há regras e limites impostos por um determinado grupo ou cultura. É importante, então, que o professor saiba orientar e mobilizar o grupo para discussões que reflitam sobre o contexto apresentado, ressaltando a importância do sujeito para a construção da sociedade (Freire, 1996).

Essa ação pedagógica, segundo Freire (1996), contribui na construção de reflexões contextualizadas, de sentido comum, e segue ampliada, a partir do contato com outras realidades em direção a uma cultura mais bem elaborada sobre a identidade, capaz de conscientizar a criança para a formação da cidadania.

Assim, estando postas essas questões, a tecnologia passa da condição de artefato maquínico a serviço da aprendizagem, para a condição de elo entre o conhecimento e os sujeitos. Não estaria, pois, delegando à tecnologia as responsabilidades para com a aprendizagem da lectoescrita, apenas situando-a, nesse momento, especificamente, como um elemento potencializador desse processo.

É nessa concepção que a construção de ações pedagógicas para o trabalho no AVA-Moodle procurou se evidenciar. Uma prática que compreende que não mais se faz necessário um conhecimento prévio acerca das letras, sílabas ou palavras, mas, sim, um reconhecimento por parte das crianças de como se lê e se escreve a partir da condição contextual em que ela está inscrita. Há a possibilidade de, no contexto AVA-Moodle, a criança desenvolver habilidades necessárias à aprendizagem da lectoescrita, iniciando pela organização coletiva do espaço "sala de aula", e ,ao mesmo tempo, participando ativamente de todo o processo de sua aprendizagem desde a escolha das imagens que compõem o espaço virtual à seleção de atividades e de jogos que devem compor esse espaço. Nesse contexto, se pôde demonstrar a

[44] As repostas a tais indagações, em momentos posteriores, serão continuidade dessas reflexões apresentadas nesta produção textual, e que, posteriormente, tenho pretensão de apresentar, a partir de um aprofundamento teórico mais direcionado a essa questão, realizado em continuidade aos meus estudos nos Grupo de Pesquisa TECINTED, sob a coordenação do Prof. Arnaud Soares de Lima Jr, orientador desta tese.

dinamicidade do AVA- Moodle que se constitui a partir das ações dos sujeitos que nele interagem, porque, o Moodle apresenta um espaço físico, numa estrutura não linear, um espaço aberto, em branco, no qual a criança navegou em cada bloco sem, necessariamente, ter que seguir uma linearidade, uma hierarquia. Ela assumiu o seu papel de sujeito e mediadora da aprendizagem, o que se pode considerar como um ponto de avanço no processo convencional da aprendizagem da lectoescrita, pois, durante a ação pedagógica, a criança, escolheu a etapa em que devia se inseri, o tempo certo para avançar na aprendizagem e também ressignificou o seu processo. Contudo, é importante salientar, que esses aspectos não se constituíram de forma aleatória, o papel do professor foi fundamental nesse momento, para intermediar os conflitos, lançar novos desafios e apresentar novos conhecimentos. Logo, se constituiu em uma ação coletiva, interativa, sócio-cultural, subjetiva e histórica tanto para quem estava aprendendo como também, para quem estava ensinando.

Ao término da experiência, tornou-se fundamental explicitar o que denomino de categorias de análise para uma ação pedagógica no contexto do AVA- Moodle, objetivando, posteriormente, também, serem mais aprofundadas na concretização dessa prática.

- O reconhecimento da contextualização do saber;
- O trabalho com miniprojetos de aprendizagem;
- A construção de currículos transitórios;
- A formação de sub-redes de significados;
- A compreensão acerca das interconexões do pensamento para a transformação das informações em conhecimento.

A contextualização do saber parte da compreensão acerca da importância de conhecer a realidade das crianças. Essa impressão a ser levantada sobre a turma e com a turma não tem por objetivo apenas salientar o nível de aprendizagem, mas reconhecer os aspectos históricos, culturais, pedagógicos e sociais no qual os sujeitos estão inseridos. A realidade da criança representa a sua identidade que, em articulação com a identidade da escola, pode criar

grandes possibilidades de aprendizagem da lectoescrita e valorização desta enquanto pessoa humana.

É importante para a própria escola, enquanto espaço dialógico e social, garantir aos sujeitos da aprendizagem momentos de consolidação da relação que se estabelece entre teoria

e prática. A mobilização para o conhecimento precisa partir do reconhecimento do espaço social da criança para chegar ao nível de conhecimento no qual ela se encontra.

A partir da interação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto, o professor poderá sistematizar as necessidades apresentadas em miniprojetos de aprendizagens, e isso possibilitará atender às demandas individuais existentes. Contudo, tais demandas serão também coletivas, porque partem das necessidades individuais de cada criança, da sua subjetividade e se transformam em um plano de ação e intervenção nos aspectos mais importantes apresentados pelo grupo. Para essa realidade, o professor deve ouvir seus alunos, e compreender a prática pedagógica como uma relação de troca de saberes e de conhecimentos.

Todas as informações coletadas e sistematizadas passarão a se constituir em currículos transitórios, porque nascem das necessidades do grupo e vão se transformando em novos conhecimentos num processo de construção e reconstrução permanente. O currículo rompe com a concepção hierárquica de conteúdos e disciplinas, para uma possibilidade de aprendizagem em rede de significados. O professor, nesse momento, orienta a construção do novo currículo, apresentando conhecimentos que possam servir como elementos de ligação entre o sujeito e o próprio saber, entre o sujeito e o contexto e, entre sujeito e os diversos saberes. Essas três dimensões são necessárias e precisam prevalecer nos momentos do planejamento das atividades, para que se possa concretizar a práxis pedagógica.

No que se refere à formação de sub-redes de significados, as informações apresentadas nos currículos transitórios podem ser reorganizadas por áreas do conhecimento. Essa ação cria possibilidades para a criança e o professor estarem conjuntamente compreendendo:

- sobre a importância de a escola pensar na organização dos seus conhecimentos;
- que a escola necessita de um planejamento interdisciplinar;
- que a escola se constitui como um espaço coletivo e democrático.

Assim, o planejamento passa a significar uma ação de comunicação do professor com o grupo e, consequentemente, com a realidade. E a construção do Projeto Político Pedagógico será um marco referencial para consolidar esses três aspectos, porque compreenderá as dimensões: sociais, políticas, administrativas e econômicas do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à construção de interconexões do pensamento, cabe ao professor estar constantemente lançando desafios aos alunos a fim de que possam desenvolver novas competências e habilidades. Os miniprojetos podem se constituir a partir de atividades que possibilitem a sistematização, a organização, a comparação e a contextualização das leituras e das escritas. Isso vai gerar nas crianças a busca, o desejo por novas descobertas e construções, ampliando a capacidade de autoria e coautoria.

Essa capacidade de ser autor e coautor significa compreender que as informações apresentadas no AVA- Moodle podem ser ressignificadas, aprofundadas e transformadas em novas informações e, em alguns momentos, em novos conhecimentos, porém cabe ao professor possibilitar o confronto entre os sujeitos da aprendizagem e o objeto do conhecimento. Nesse caso, na aprendizagem da lectoescrita precisa-se ter uma ação onde a criança possa penetrar no mundo hipertextual, objetivando conhecer e estabelecer relações entre a leitura, a escrita e a sociedade. A partir da possibilidade de a criança estar em contato direto com objetos do conhecimento, torna-se favorável estabelecer uma dimensão pedagógica que a faça pensar sobre as várias formas de construção da sua aprendizagem. Para essa compreensão é importante que o professor, na sala de aula virtual, esteja, constantemente, refletindo conjuntamente sobre a responsabilidade de cada criança para com a sua aprendizagem, ouvindo as suas necessidades, e, principalmente, compreendendo que a aprendizagem da lectoescrita é garantida por cada sujeito do processo. Logo, será possível trabalhar com os desejos, anseios e valores das crianças compreendendo o mundo por meio da leitura que se faz deste.

É importante ressaltar que essas significações são resultantes das interlocuções com os autores da pesquisa, em constante articulação com a minha realidade pedagógica educacional e a experiência vivenciada no Moodle com as crianças. Porém, tais construções não têm a pretensão de se constituir em uma metodologia específica para o trabalho no contexto AVA-Moodle, as considero como categorias de estudos, para um aprofundamento e/ou novas ressignificações a partir de posteriores trabalhos.

Assim, garante-se que a aprendizagem da lectoescrita pelas crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I por meio do AVA-Moodle pode se constituir dependendo do uso pedagógico que se faz desse ambiente, bem como, do desejo e da ação das crianças em interação nesse espaço.

Dessa forma, compreende-se que o AVA- Moodle é um ambiente que emerge a partir de uma necessidade social, política e econômica de um sistema educacional em uma

sociedade capitalista, contudo, o fato deste se constituir dentro dessa realidade, não inviabiliza a sua possibilidade de potencializar um processo significativo de aprendizagem da lectoescrita, isto porque a sua dinamicidade é realizada por meio dos sujeitos que nele interagem. Assim, tem-se consciência de que não se pode responsabilizá-lo pelos benefícios ou malefícios existentes no processo educacional. Segundo Castells (1999), as concepções e ideologias que sempre perpassaram o processo ensino-aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas reprodutivistas ou não reprodutivistas são, atualmente, determinantes na utilização das tecnologias. Sendo o AVA- Moodle um espaço tecnológico que se encontra exposto a tais concepções, cabe aos educadores compreenderem as contribuições desse ambiente para esta aprendizagem, a fim de que a sua prática pedagógica possa se transformar em uma ação consciente na formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos.

Portanto, considero que o presente texto, representa, ainda que parcialmente, alguns aspectos fundamentais da aprendizagem da lectoescrita no contexto AVA- Moodle, porém, as categorias de estudo aqui apresentadas, podem contribuir de forma significativa para o processo educacional na contemporaneidade. Inicio, pois, a partir dessa compreensão, uma nova etapa de análise, de pesquisa e de reflexão que se confraterniza com Drummond (1997):

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida, a senha do mundo.
Vou procurá-la.
Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo.
Se tardo, a encontro, se não a encontro, não desanimo, procuro sempre.
Procuro sempre, e minha procura ficará sendo a minha palavra.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Lynn Rosalina. **Educação e Tecnologia:** trilhando caminhos. UNEB, Salvador, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A senha do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da infância**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSMANN, Hugo. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

BEJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. São Paulo: UNICAMP, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura e Dialogicidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. São Paulo: UNICAMP, 2005.

BURNHAM, Teresinha Fróes. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem:** implicações ético-políticas no limiar do século. In: Conferência Internacional desarollo Humano La Formation de Cidadanos-trabajadores, 1998, Barraquilla, Colômbia, **Anais...** Colômbia, 1998. p.12.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil:** percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 4. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Tradução de Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.1

CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygostsky**: novas contribuições para debate. São Paulo: Ática, 2002

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez,1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. ISBN: 85-7526-170-3

DERRIDA, J. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. São Paulo: UNICAMP, 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** 4.ed. São Paulo:Martins Fontes, 2009.

DURKHÉIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Mini Aurélio século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5.ed. Rio de Janeiro: Melhoramento, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 20ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras.** 16 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Paixão de Aprender**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. São Paulo: UNESP, 2007.

FRABBONI, F. A **escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo (Orgs). O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GERALDI, João Wanderley . Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3ª Ed. São Paulo: Atica, 1999.

GILDREN, Gustavo et al. **Comunicação Digital e a invenção do Comons**. São Paulo: Artmed, 2004.

GROSSI, Esther Pilar; BORDIN, Jussara. (Org).**Construtivismo Pós-Piagetiano***:* um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. 2ªEd. Lisboa: Edições 70, 2009.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo:UNESP, 2002.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH. Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH. Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. Algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. 6ªed. São Paulo: Papirus,, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMOS, Claudia T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento:** perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**: rumo a Produção cultural e educação:uma imaginação artificial? São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **A nova relação com o saber**. In: Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: editora 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Loyola,1999

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA JR, Arnaud S. de. O dinamismo do sujeito na Ciência, Tecnologia, Inovação. In: LIMA JR, Arnaud Soares de (Org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012, p. 29 a 66.

LIMA JR, Arnaud Soares de. Educação e NTIC: do pensamento dialético ao pensamento virtual. In: **Educação e Tecnologia:** trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003.

LIMA JR, Arnaud Soares de. Tecnologia de Comunicação e Informação e Currículo. In: ___. **Tecnologização do Currículo Escolar***:* um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

LIMA JR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LIMA JR, Arnaud Soares de; AMORIM, Antonio; MENEZES, Jaci M. F. (Orgs.). O impossível da comunicação e a metáfora da linguagem: uma compreensão alternativa da relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e os processos formativos tecida no contexto da prática profissional. In**: Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses.** Rio de Janeiro: Quartet, 2009. v.2. (Educação e Contemporaneidade).

LIMA JR, Arnaud Soares de; AMORIM, Antonio; MENEZES, jaci M. F. (orgs). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de janeiro: Quartet, 2009. Vol.2. Coleção Educação e Contemporaneidade.

LUDKE, Meire; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Pedágogica e Universitária Ltda., 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante, PIMENTEL, Álamo (Orgs.). **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAFESOLLI, M. **Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2001.

MATURANA, Humberrto R.; VARELA, Francisco J. **Árvores do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a Educação Infantil de uma perspectiva sócio-cultural. In: KRAMER, Sonia (org.). **Infância e Educação infantil**. São Paulo: Papirus:1999.

OLIVEIRA, Bernardo Jeferson de. **Francis Bacon e a Fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6ª Ed.São Paulo: Cortez, 2010.

OKADA, Alexandra. **Cartografia Cognitiva**: mapas do conhecimento na pesquisa, Aprendizagem e Formação Docente. Cuiabá: Editora KCM, 2008.

ORBE, Fernando José Bárcena. La singularidad de La infância. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto, LOPES, Jader Jane Moreira (org.). **Diálogos de Pesquisas: crianças e infâncias.** Niterói: UFF, 2010.

PEREIRA, Rita Marise Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: KRAMER, Sônia (orgs). Infância e produção cultural**.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

PEREIRA, Rita Marise Ribes, SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural.** 6ªed. São Paulo: Papirus, 2007.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Graphia, 1999.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Tecnologia e Novas Educações**. Salvado: EDUFBA, 2005.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2002.

RODRIGUES, João Carneiro. **Compreendendo os processos de alfabetização na escola**. São Paulo: Papirus, 2000.

ROJO, Helena Rodrigues Roxane. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do pensamento. São Paulo: Parabole Editorial, 2010.

SANTANA, Sergio. A equação dos sujeitos. In: LIMA JR, Arnaud Soares de (Org.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012, p. 67 a 79.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 10.ed. Porto: 1998.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Fundamentos da Educação Infantil**. In: Educação Infantil. Salvador: FTC, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática:** as consequências sociais da segunda revolução industrial. 8ªed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SCHEPS, Ruth. **O Império das técnicas**. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância**: imagens e representações. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. Leitura e escrita como experiência**:** o seu papel na formação do sujeito social**.** In: **Revista Presença Pedagógica**. v.6, n.31, jan./fev. 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. vol 23, n.81, p.143-160, dez 2002. <Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.> < Acesso em: 20 dez. 2011.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprendendo a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOSTKY, Lev. **A , formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSTKY, Lev. **Psicologia e Pedagogia**: cases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Ícone, 2005.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Icone Editora, 2010.

APÊNDICE Nº 01

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE- PPGEduc
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PLANO DE TRABALHO DO AVA MOODLE

1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR DA PESQUISA

Situada no Bairro de Tancredo Neves, a Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassay faz parte do projeto PETI (Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes) da rede Municipal de Ensino na cidade de Salvador.

A pesquisa delimitou como área a ser investigada os alunos do Primeiro Ano da referida Escola, não só por esta fazer parte da rede Municipal de Ensino, como também por constituir-se em um espaço que desenvolve atividades pedagógicas articulando a tecnologia à aprendizagem. Neste espaço, também, os professores concebem a educação como um processo de ação pedagógica dialógica. Este avanço da Escola é considerado inovador pelo fato de a rede Municipal de Ensino ainda se estabelecer sobre bases pedagógicas tradicionais. Contudo, por estar inserido em uma sociedade tecnológica, a Escola tenta, por meio de projetos pedagógicos, transcender para uma pedagogia mais contemporânea, onde a aprendizagem não se restrinja apenas aos espaços da sala de aula e o sujeito possa ser autor e coautor do conhecimento produzido.

Neste sentido foi criado o Projeto PETI, visando articular as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da rede Municipal com a tecnologia. O objetivo deste projeto é disseminar a cultura tecnológica dentro da rede Municipal de Ensino, trabalhando a partir da perspectiva da internet como elemento que possibilita criação, autoria, construção e ressignificação do conhecimento, porém, mesmo dentro desta concepção de ensino-aprendizagem, este ainda não consegue se estabelecer nas escolas da rede como uma proposta de trabalho diferenciada.

A tecnologia ainda é vista nas escolas do município, tanto por dirigentes das unidades escolares quanto pelo corpo técnico-administrativo da secretaria, como mais uma ferramenta que possibilita o ingresso dos alunos na sociedade, objetivando uma preparação para a mão-de-obra. Esta concepção dificulta o desenvolvimento de projetos a partir de novas práticas pedagógicas.

O PETI, atualmente, abrange 53 escolas da rede municipal de Salvador, sendo 32 já atuantes no trabalho com a internet desde o Projeto Internet nas Escolas (PIE), criado no mandato de Lídice da Mata como prefeita da cidade, em 1993, contando com a participação da Profa. Dra. Lynn Alves- UNEB e corpo técnico da Secretaria.

É importante ressaltar que o referido Projeto avançou com relação às atividades propostas pela rede Municipal de Ensino, pois, quinzenalmente, há grupos de estudos para acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e, concomitantemente, estudos e produção de atividades para serem desenvolvidas nos laboratórios de tecnologias. Esse grupo de estudo é acompanhado pelos técnicos do Núcleo de Tecnologias Educacionais- NTE 16.

2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

A Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassay é uma instituição municipal que atende a alunos das Anos Iniciais: Educação Infantil ao 5º Ano. Os alunos que fazem parte da turma do 1º Ano são crianças oriundas de classes sociais menos privilegiadas, mas algumas crianças possuem computador na sua residência, enquanto que para outras, a escola é o único espaço de interação com a tecnologia.

Apesar de pouco contato com o computador, segundo a professora regente, os alunos no início do ano não demonstraram dificuldades em interagir com a máquina. Por ser uma turma em processo de alfabetização, o desejo de "mexer" para descobrir o que apareceria após cada *click*, contribuiu para que as "barreiras" do novo fossem substituídas por desafios cognitivos.

A seguir. o presente quadro, tem por objetivo explicitar o grupo pesquisado para uma melhor compreensão acerca da análise dos dados que posteriormente será apresentada.

GRUPO PESQUISADO	
Elementos da Pesquisa	**Quantitativo**
Professor	01
Alunos	26

Quadro 1-Fonte: Própria

Sendo assim, a escolha pela referida escola deu-se pelo fato de a mesma buscar desenvolver uma prática pedagógica que articule o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças nos Anos Iniciais com a tecnologia, mais precisamente a rede internet.

3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

A partir da sistematização das categorias apresentadas tornou-se importante a utilização do instrumento da entrevista com a professora regente, para melhor explicitar algumas questões referentes ao problema da pesquisa e outros entraves tais como: falta de conexão da rede internet, falta de técnicos para manutenção do laboratório, pouca utilização das tecnologias existentes na Escola, dentre outros levantados durante a pesquisa.

Assim, a entrevista utilizada objetivou subsidiar a compreensão dos problemas pedagógicos e administrativos que inviabilizaram em alguns momentos a inter-relação teoria/prática no trabalho com o ambiente virtual.

Portanto, os instrumentos utilizados foram: a entrevista e os relatos dos alunos. Ressalta-se que tais instrumentos foram suficientes para explicitar o objeto pesquisado, porém, a partir da interlocução com os teóricos que embasaram a construção textual da pesquisa algumas contribuições puderam ajudar na compreensão acerca do objeto pesquisado.

4 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE INTERATIVO PARA A APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

O processo de construção do ambiente interativo de aprendizagem denominado **Navegando no mundo da leitura e da escrita** aconteceu a partir das seguintes etapas:

1. Impressões sobre a turma a ser trabalhada
2. Planejamento coletivo da interface do ambiente
3. Pesquisa na internet de atividades de leitura e de escrita
4. Seleção e organização das atividades
5. Seleção de recursos para o desenvolvimento das atividades
6. Construção do ambiente interativo

As impressões sobre a turma

Na tentativa de construir um ambiente interativo mais próximo da realidade das crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Conceição Santiago Imbassay, a pesquisadora acompanhou diariamente a turma em sala de aula presencial durante

um mês observando o desenvolvimento das crianças, suas construções iniciais, dúvidas, limitações e desejos. A observação se caracterizou como um momento de olhar e ouvir as expectativas das crianças, bem como da professora regente.

Foi necessário esse momento de escuta para que o processo de construção do ambiente não se distanciasse tanto do contexto escolar apresentado. Como também, conhecer o nível de aprendizagem de cada criança e como a professora regente trabalhava com elas na perspectiva de proporcionar novos avanços na aprendizagem.

Semanalmente registrava as observações pertinentes e procurava dialogar com a professora acerca das dúvidas e entraves apresentados. Um novo olhar foi sendo apresentado sobre o processo de aprendizagem da lectoescrita substituindo algumas considerações já pré-definidas pela pesquisadora enquanto atuação como Professora da disciplina de Estágio Supervisionado e como professora de alfabetização na rede Municipal e Estadual de ensino.

Emergia nesse novo olhar os desafios enfrentados pela professora regente em sua prática pedagógica. Desde a elaboração de atividades que estivessem voltadas para o nível das crianças até os problemas de ordem sociais enfrentados pelas crianças no seu cotidiano. Isso alertou a pesquisadora a não pensar em atividades muito complexas e que exigissem da criança a complementação do seu desenvolvimento em outro espaço que não o escolar.

Um aspecto relevante do diagnóstico foi perceber que a professora nunca havia trabalhado com turmas do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I e que esse momento se constituía em um desafio na sua prática pedagógica. E por ser um desafio ela estava aberta a toda e qualquer "inovação" que viesse a contribuir para a aprendizagem das crianças.

Sendo assim, a primeira etapa da implementação da pesquisa foi fundamental para iniciar as primeiras ações na construção do ambiente.

O Planejamento coletivo da interface do ambiente

A escolha pelo nome do ambiente Navegando no mundo da leitura e da escrita deu-se por reconhecer que a leitura e a escrita se constituem em um mundo de descobertas a ser explorado pela criança. Nessa perspectiva de desvelar esse mundo as crianças se sentiriam mais desafiadas, instigadas a descobrir o que estava por trás dessa realidade.

Por se constituir em um ambiente tecnológico, tornou-se necessário a contribuição de parceiros da área de informática na construção. Sendo assim, o trabalho teve como primeira concepção um desenho didático do ambiente. Neste desenho, se delimitava um espaço em que

a criança pudesse interagir com outros pares e interlocutores, mas também pudesse construir o seu universo vocabular individualmente.

Como a pesquisa discute a concepção de um trabalho colaborativo, a participação de uma professora da área de Letras, uma Pedagoga e uma Engenheira da Computação foram fundamentais para pensar um espaço didático-pedagógico dentro de uma linguagem tecnológica virtual.

Figura 14: Equipe de Planejamento do AVA Moodle

Fonte: Própria

Nesse contexto, a pesquisadora elaborou um projeto de construção do ambiente contendo objetivos a serem alcançados, desenvolvimento e metodologia a ser aplicada, tomando por base a concepção sócio-interacionista de aprendizagem de Vygotsky (1998).

Para a elaboração do planejamento foi necessário um diálogo teórico constante com a equipe no intuito de esta compreender sob que concepção teórica o trabalho estava sendo

construído. Ressalta-se que esse momento foi desafiador porque nem todos do grupo conheciam as discussões teóricas que embasavam o projeto. Assim, após duas semanas de construção e desconstrução o esboço do ambiente foi sendo delineado no projeto **Navegando no mundo da leitura e da escrita.**

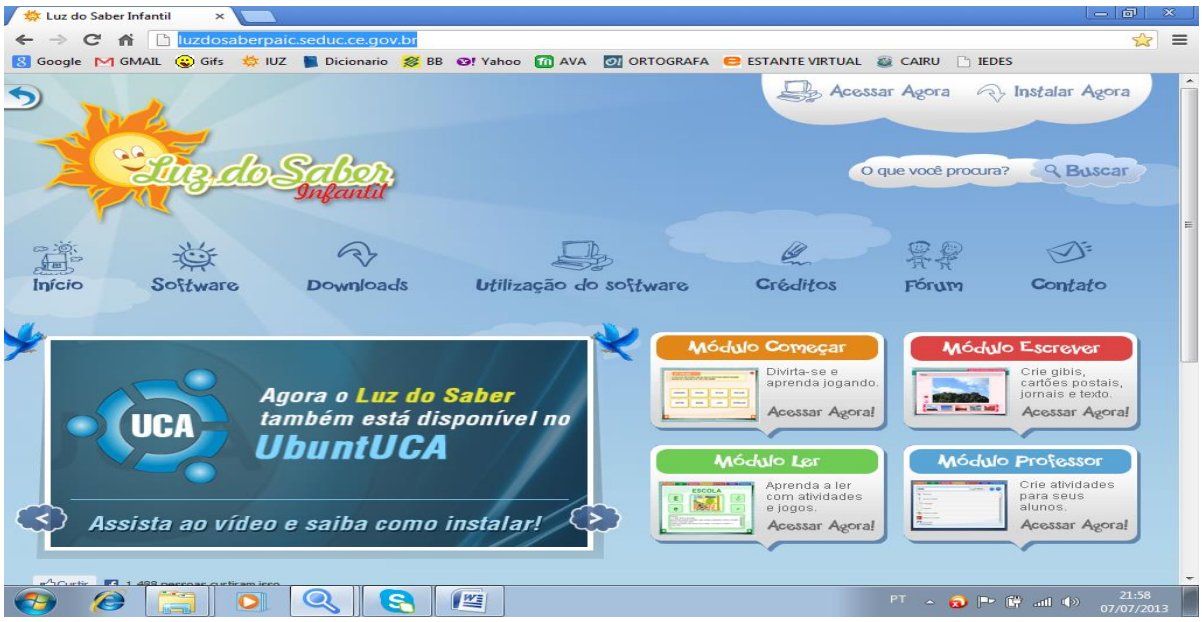
A Pesquisa na internet de atividades de leitura e de escrita

Para pensar em atividades de leitura e de escrita com as crianças no espaço virtual de aprendizagem foi necessário fazer uma pesquisa na rede internet buscando selecionar diferentes atividades que fossem prazerosas para as crianças e ao mesmo tempo pudessem contribuir no avanço da sua aprendizagem.

Porém, na medida em que a pesquisa avançava notou-se que havia muitas atividades de cunho meramente instrucional. Alguns *sites* que se diziam interativos não passavam de "cartilhas" informatizadas. Nesse aspecto, o levantamento das atividades foi mais criterioso e trabalhoso.

Assim, buscou-se articular o trabalho com os sites a seguir:

Figura15: Site da internet



Fonte: http://luzdosaberpaic.seduc.ce.gov.br/

Figura 16: Site da internet

Fonte: http://www.escolagames.com.br/jogos/labirintoPolar/

Figura 17: Site da internet

Fonte: http://www.redescola.com.br/software/uappr066/uappr066.swf

Figura 18: Site da internet

Fonte:http://www.fulano.com.br/scripts/JogosOnline/LeTroca/Jogo.asp?gclid=CITlxJa2r7cCFY3m7AodSg8APw

Ressalta-se que os jogos apresentados não se constituíram em atividades didático-pedagógica porque estes apresentam limitações, a sua utilização teve por objetivo permitir as crianças momentos de interatividade com a rede internet como um processo de reconhecimento do espaço virtual. Esses jogos foram escolhidos pelas crianças após uma semana de navegação por parte dos mesmos em vários sites educativos.

A Seleção e a organização das atividades

Após feita a seleção de alguns sites para ambientação das crianças na rede internet, foi organizado um Plano de Trabalho para cada bloco temático do ambiente. Nesse plano constavam o tema do bloco e as atividades que deveriam ser realizadas.

Durante a organização do Plano de Trabalho foram estruturadas as atividades que deveriam conter em cada bloco.

ATIVIDADES DO BLOCO 1

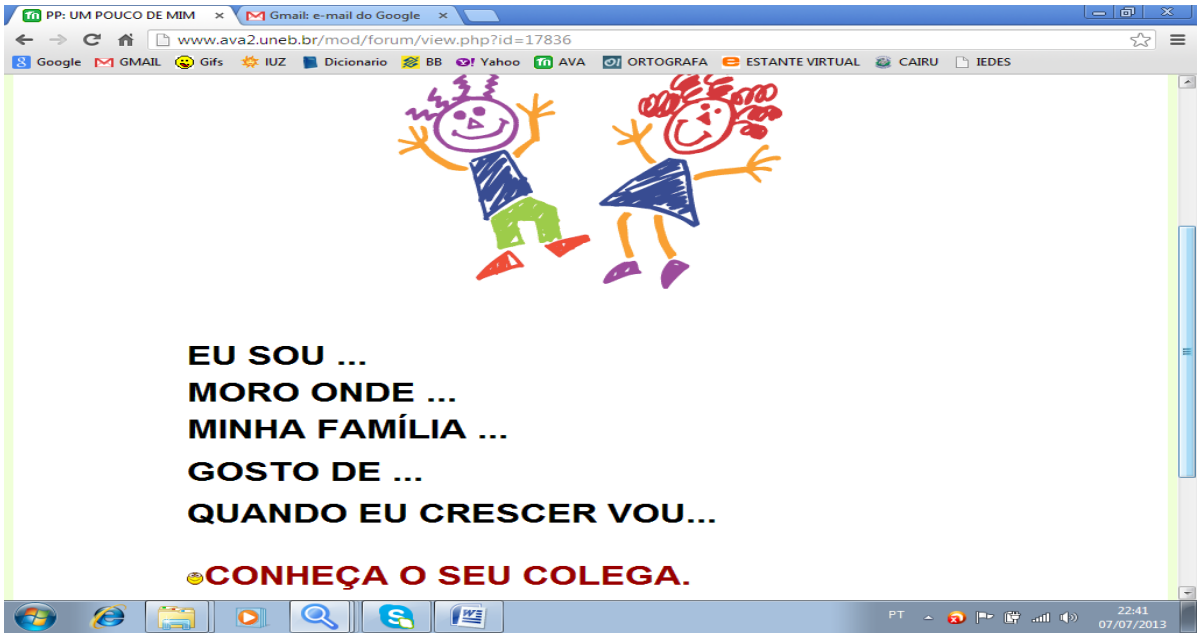
Atividade1: Um pouco de mim

Objetivo: Socializar sua história de vida e reconhecer a sua identidade.

Figura 19: Interface da sala

Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Figura 20: Interface da sala



Fonte: http://www.ava2,uneb.br

BLOCO 2

Atividade 2: Lendo e Escrevendo vou compartilhando...

Atividade2: Eu no computador

Objetivo: Interagir com a rede virtual Internet.

Atividade3: Chat- Porque gostei de jogar

Objetivo: Possibilitar o avanço na escrita de palavras novas por meio da comunicação virtual

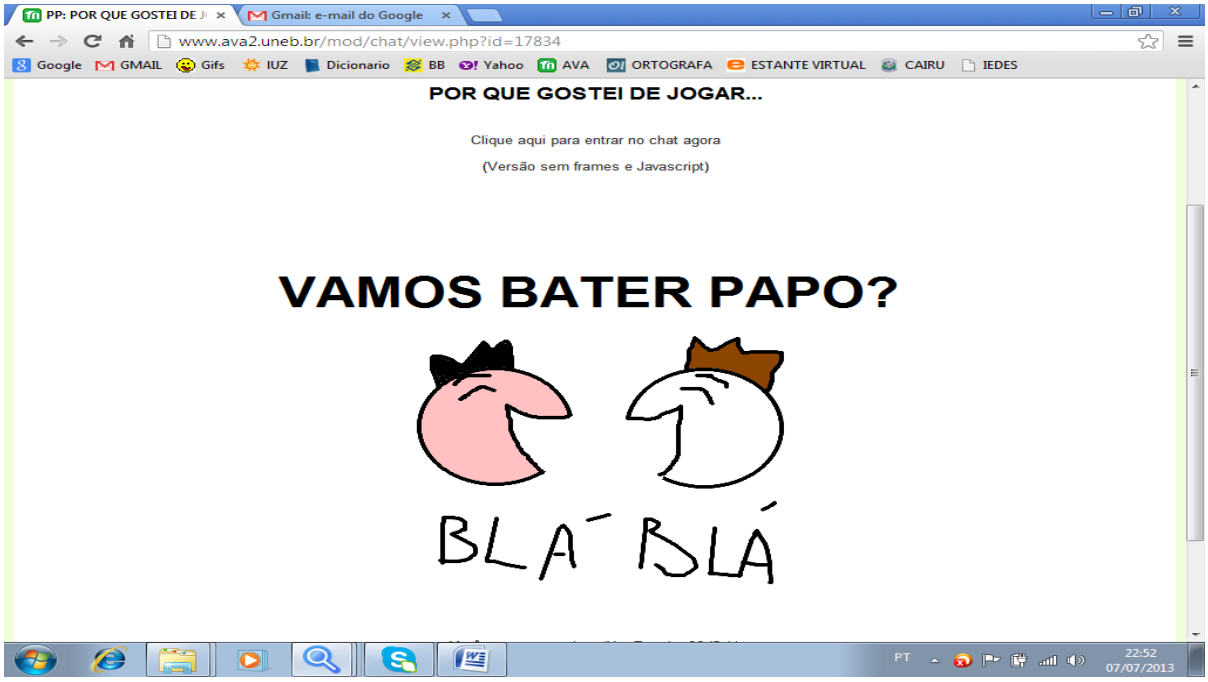
Figura 21: Interface da sala

Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Figura 22: Interface da sala

Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Figura 23: Interface da sala



Fonte: http://www.ava2,uneb.br

BLOCO 3

Atividade 3: Recontando a História

Objetivo: Avançar na leitura de palavras novas.

Atividade 4: Leitura do conto Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque

Objetivo: Avançar na leitura de palavras novas.

Atividade 5: Assistir ao Vídeo sobre Chapeuzinho Amarelo

Objetivo: Desenvolver habilidades de atenção e escuta.

Atividade 6: Reconto do Chapeuzinho Amarelo (Histórias em Quadrinhos)

Objetivo: Reinterpretar o Conto. Avançar na escrita e na leitura de novas palavras.

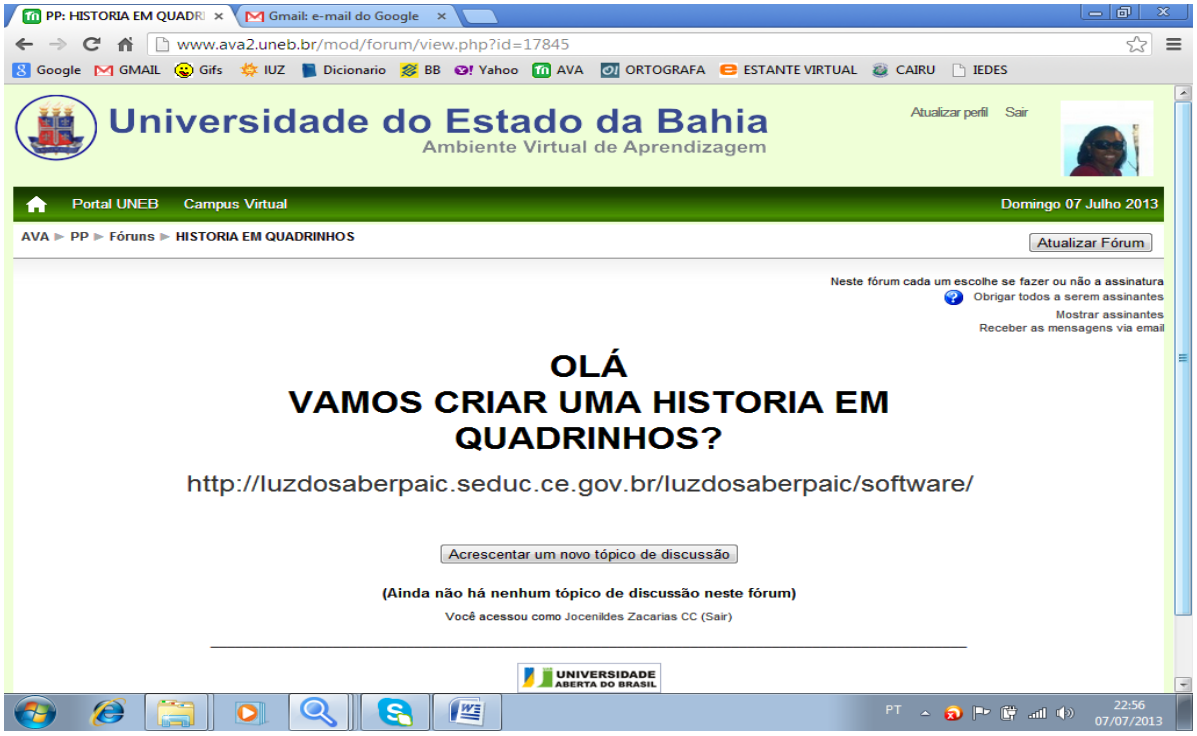
Figura 24: Interface da sala

Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Figura 25: Interface da sala

Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Figura 26: Interface da sala



Fonte: http://www.ava2,uneb.br

Torna-se importante ressaltar que as atividades estão sendo realizadas de maneira gradativa sempre respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança. Geralmente são trabalhadas em grupo, visando a perspectiva de um trabalho em colaboração. Posteriormente, serão apresentados os resultados das análises dos dados e a conclusão da pesquisa através das construções produzidas pelos alunos.

APÊNDICE Nº 02

LISTA DOS E-MAILS DOS ALUNOS DO PROJETO DE PESQUISA DO DOUTORADO

1. ALESSANDRA- alessandraimbassay2013@gmail.com
2. ANA CAROLINA SANTOS- anacarolinaimbassay@yahoo.com.br
3. ANA CAROLINE- anacarolineimbassay@gmail.com
4. ANA LUIZA –analuizaimbassay@gmail.com
5. AUGUSTO- augustoimbassay@outlook.com
6. BRUNA CERQUEIRA- brunaimbassay@outlook.com
7. BRUNA LIMA- brunaimbassay2013@outlook.com
8. CAIQUE RIBEIRO –caiqueimbassay2013@oulook.com
9. CAIQUE MENDES- caiqueimbassay2@outlook,com
10. CAUAN RIBEIRO- cauanimbassay@outlook,com
11. DANILO SANTOS- daniloimbassay@outlook.com
12. ESTEFANIE SANTOS- estefanieimbassay@yahoo.com.br
13. FLAVIA SANTOS- flaviaimbassay@yahoo.com.br
14. GRAZIELE LIMA- grazieleimbassay@yahoo.com.br
15. GUILHERME MARQUES- guilhermeimbassay@yahoo.com.br
16. GUSTAVO PAIVA- gustavoimbassay@yahoo.com.br
17. GUSTAVO GOMES- gustavosilvaimbassay2yahoo.com.br
18. JULIA SANTOS- juliaimbassay@yahoo.com.br
19. KAIQUE VASCONCELOS- kaiqueimbassay@yahoo.com.br
20. LORENA MENEZES- lorenaimbassay@yahoo.com.br
21. LUIZA ALMEIDA- luizaimbassay@yahoo.com.br
22. MARCOS NETO- marcosimbassay@yahoo.com.br
23. MARCOS SANTOS- marcosimbassay2@yahoo.com.br
24. THALES AMARAL- thalesaraujoimbassay@bol.com.br
25. VANESSA LIMA- vanessaimbassay@bol.com.br
26. WESLEY BARROS- wesley-barros2013@bol.com.br

APÊNDICE Nº 03

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MOODLE

Plano de Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/CE/UFPB e PPGEduc/UNEB, nos Grupos de Pesquisa- GRUPEC e TECINTED, para obtenção do Doutorado Sanduíche, sob a orientação do Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior e da Profa. Dra. Adelaide Dias.

Salvador
2012

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

DOUTORADO-SANDUÍCHE NO PAÍS

Instituição de Origem: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/UNEB

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior

Instituição de Destino: Programa de Pós-Graduação em Educação/ CE/ UFPB

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Dias

Doutoranda: Prof. Ms. Jocenildes Zacarias Santos

PLANO DE TRABALHO

1 Objetivo

Contribuir com subsídios teóricos e práticos na pesquisa de doutorado sobre Aprendizagem da lectoescrita no AVA Moodle nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 Justificativa

A participação da doutoranda Jocenildes Zacarias Santos, professora da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Departamento de Educação CAMPUS XIII- Itaberaba-BA, Curso de Pedagogia , no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Profa. Dra. Adelaide Dias, possibilitará uma construção

colaborativa e coletiva de conhecimentos, envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, há nítidas aproximações entre as temáticas de pesquisa da doutoranda e as dos professores Arnaud Soares de Lima Júnior (orientador da instituição de origem) e Adelaide Dias (orientadora da instituição de destino). A Profa. Adelaide Dias desenvolve investigações sobre letramento e as práticas pedagógicas na área da Educação Infantil. O Prof. Aranud tem desenvolvido pesquisas sobre Currículo, Tecnologias e Linguagem com vasta produção na área, o que demonstra o grau de afinidade científica entre os dois orientadores. Portanto, a parceria DEDC XIII-UNEB – Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba no desenvolvimento da tese de doutorado do Profa Jocenildes Zacarias Santos permitirá, no nosso entendimento, um grande aporte teórico e prático de qualidade ao resultado da pesquisa.

3 Atividades a serem desenvolvidas sob orientação da Profa. Dra. Adelaide Dias e do Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior

- Participação nas atividades do Grupo de Estudos- GRUPEC/UFPB: apresentação e discussão de projetos e estudos temáticos;
- Estudos relacionados as Práticas Pedagógicas na Aprendizagem da Lectoescrita na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Desenvolver um estudo sócio-histórico sobre a aprendizagem da lectoescrita pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Aprofundamento de discussões sobre aprendizagem da lectoescrita;
- Oficina com o GRUPEC no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA sobre a aprendizagem da lectoescrita no Moodle;
- Construção no AVA Moodle de atividades práticas que envolvam a leitura e a escrita com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Aplicação de atividades que envolvem a lectoescrita no AVA- Moodle pelas crianças da rede estadual de João Pessoa/ PA e Salvador/BA.
- Redação de capítulo da tese;

4 Metodologia

O desenvolvimento do doutorado sanduíche será feito por meio de orientações individuais, estudos individuais, grupos de estudos, participação em reuniões e oficinas, apresentação de projeto e elaboração de capítulo da tese. Terá como indicadores avaliativos a seguir:

- o envolvimento da doutoranda com as atividades do GRUPEC,
- sua produtividade relacionada ao trabalho de pesquisa,
- elaboração de um relatório sobre o desempenho da doutoranda para o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade de Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

5 Cronograma

2º semestre de 2012

OUTUBRO

- Realização das leituras comentadas e selecionadas pelo orientador e doutoranda.
- Organização do AVA Moodle para a oficina sobre a lectoescrita das crianças no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Participação nas reuniões do GRUPEC;

NOVEMBRO

- Oficina Semi-presencial sobre a lectoescrita das crianças no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Construção coletiva da interface do Moodle para o trabalho com a lectoescrita das crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais.
- Orientações e discussões online sobre a aprendizagem da lectoescrita no AVA.
- Redação de capítulo da tese

DEZEMBRO

- Oficina Semi-presencial sobre a lectoescrita das crianças no Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Construção coletiva da interface do Moodle para o trabalho com a lectoescrita das crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais.
- Orientações e discussões online sobre a aprendizagem da lectoescrita no AVA.
- Redação de capítulo da tese.

ANO 2013

JANEIRO

- Finalização da Oficina;
- Organização da aplicação das atividades práticas sobre leitura e escrita no AVA Moodle;
- Redação da tese.
- Escolha de uma turma da Educação Infantil – Rede Estadual de João Pessoa e de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental – Rede Municipal de Salvador para a aplicação do Projeto de Pesquisa.

Salvador 18 de outubro de 2012.

Prof. Ms. Jocenildes Zacarias Santos

Doutoranda – PPGeduc -UNEB

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior-

Orientador da Instituição de Origem – Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Profa. Dra. Adelaide Dias

Orientadora da Instituição do Doutorado Sanduíche- Universidade Federal da Paraíba

APÊNDICE Nº 04

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO–DEDCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
PPGEduC

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO AVA MOODLE

Salvador
2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO–DEDCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO AVA MOODLE

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc.

Salvador
2010

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA 04

2 OBJETIVOS 06

2.1 GERAL 06

2.2 ESPECÍFICOS 06

3 PROBLEMA 06

4 OBJETO DA PESQUISA 06

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL 07

5.1 CRIANÇA: MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE 07

5.2 APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS COM AS TECNOLOGIAS 09

5.3 EDUCAÇÃO ONLINE: ROMPENDO FRONTEIRAS E CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS 12

6 METODOLOGIA 14

REFERÊNCIAS 19

APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO AVA MOODLE

1 JUSTIFICATIVA

O século XXI assinala mudanças em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas culturais e geográficos do mundo, produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de aprendizagem, de políticas pedagógicas e de ensino. Atualmente, o processo de construção do conhecimento tem sido ressignificado a partir da compreensão acerca da concepção sócio-construtivista como base epistemológica para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a era informacional e comunicacional, na sociedade contemporânea impõe ao processo educacional três questões: a reestruturação do sistema de ensino, repensar os processos didáticos e metodológicos e refletir acerca de novas bases epistemológicas. Esse movimento requer dos educadores redesenhar a sua prática pedagógica tomando por base a autoria, a autonomia e a construção do conhecimento. Para estes, é um desafio enfrentado, visto que historicamente construíram suas práticas pedagógicas em bases técnicas e positivistas.

Nessa condição de reconstrução do processo educacional, os educadores são incitados a refletir sobre quais as novas bases epistemológicas do processo ensino-aprendizagem que mais se aproximam da utilização dos suportes tecnológicos na escola. Para essa compreensão, torna-se importante reconhecer que a ciência na contemporaneidade questiona o seu próprio rigor e impõe um posicionamento teórico que requer investigações e posturas próprias de cada sujeito envolvido no processo educacional. Esse movimento aprendente retrata a desconstrução de um conhecimento que historicamente se instituiu na cultura, na política, na educação e na sociedade e que atualmente considera o sujeito como legítimo do outro.

Nas interações com os suportes textuais da rede as crianças interagem com outros sujeitos estabelecendo relações que nem sempre são constituídas por estatutos, mas que, institui novas significações no ser e no viver dessas crianças. As causas e os efeitos são potencializados pelo desejo que está na subjetividade de cada criança, ou seja, o pensar e o agir a partir de saberes não legitimados pela própria ciência.

Ao que se refere a aprendizagem das crianças, no processo de significação do objeto a ser compreendido é importante o reconhecimento do sujeito cognoscente; construindo uma

autonomia que irá contribuir para o entendimento acerca da garantia desta ação que está nele próprio e não no professor ou na tecnologia.

Outro aspecto a ser considerado é que um dos primeiros passos para o trabalho com as tecnologias da Informação e Comunicação-TIC, numa concepção de construção do conhecimento é compreender e definir os papéis dos sujeitos na aprendizagem, para que o educador, a criança e o seu desejo de aprender sejam elementos mediadores desse processo e possam construir estratégias de aprendizagem para o próprio desenvolvimento. Já a criança, reconhecendo a importância de refletir, de analisar, de articular saberes e construir conhecimento, passa da condição de receptor para agente participante da sua formação educacional, construindo uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, 2001).

Nesse contexto, torna-se fundamental investigar: como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental podem desenvolver a sua aprendizagem a partir da educação online?

Com a tecnologia articulada ao processo ensino-aprendizagem as crianças interagem nos ambientes virtuais, trocam informações e constroem conhecimentos; tornando-se importante refletir acerca dessa realidade.

Por conseguinte, a escolha pelo ambiente Moodle deu-se devido ao fato de ser um espaço interativo que vem possibilitando aprendizagens em diferentes contextos educacionais. Nesta lógica, após a investigação, esse AVA pode vir a se constituir em um espaço que contribua para o desenvolvimento cognitivo das crianças nas séries iniciais. Sendo, portanto, o fator mais influente para garantir a aprendizagem, a construção que a criança irá apresentar elaborada a partir da interação desta com o outro, o meio social, o conhecimento, a web e o ambiente virtual de aprendizagem.

Assim, partindo de interlocuções teóricas com Levy (1998), Marcos Silva (2003), Moore e Kearsley(2007), dentre outros; que contribuem para a construção de novas práticas pedagógicas com a rede internet e Vygostky (2003) sobre linguagem e mediação pedagógica; procuro investigar como a educação online pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas séries iniciais, tendo em vista que os processos comunicacionais na rede se intensificam cada vez mais entre as crianças.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

- Investigar as possibilidades da aprendizagem lecto-escrita das crianças nos Anos Iiniciais do Ensino Fundamental I, por meio da educação online, tendo como suporte virtual o Ambiente Virtual de Aprendizagem- Moodle.

2.2 ESPECÍFICOS

2. Investigar a aprendizagem da lecto-escrita das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I a partir da utilização do ambiente virtual de aprendizagem- Moodle.
3. Analisar os processos de desenvolvimento cognitivo das crianças na aprendizagem da lecto-escrita por meio do espaço virtual Moodle.
4. Construir referenciais teóricos que contribuam para os educadores redesenharem a prática pedagógica em uma perspectiva de aprendizagem interativa no processo ensino-aprendizagem da lecto-escrita para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

3 PROBLEMA

Com a inserção da tecnologia na educação, o processo ensino-aprendizagem passa a ser ressignificado e, consequentemente, as práticas metodológicas são reavaliadas em prol de uma necessidade emergente de ordem política, social, cultural e econômica. Esta mesma realidade, porém, remete à compreensão do surgimento de novas práticas pedagógicas que atendam as crianças que estão em contato constantemente com a tecnologia, mais especificamente a rede internet; tanto nos jogos dos *games*, como nas interações com as novas linguagens da rede (chat, orkut, blog, fotoblog etc.) nos sites infantis.

Nesse contexto, como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I podem desenvolver a aprendizagem da lecto-escrita tendo como suporte virtual o Moodle? Pois, percebe-se que cada vez mais crescem as interações entre a criança, os processos tecnológicos e a rede *web*.

4 OBJETO DA PESQUISA

A referente pesquisa toma por objeto de estudo investigar as possibilidades de aprendizagem da lecto-escrita das crianças por meio da educação online. Para tal, utiliza-se do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, compreendendo este como um espaço que possibilita a troca de informações, o diálogo interativo, a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento. Ciente de que tal espaço por si só não dará conta do objeto de pesquisa é que será construída nesse espaço uma sala de aula virtual que mais se aproxime da criança.

4.1 CLIENTELA

A pesquisa acontecerá na Escola Municipal Conceição Imbassay, situada no Bairro de Tancredo Neves, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, turno Matutino.

4.2 COLETA DOS DADOS

Os dados da Pesquisa serão coletados através da observação das crianças no AVA-Moodle em interação com o ambiente virtual de aprendizagem. Após coletados os dados, a pesquisadora se compromete em não divulgar nominalmente os sujeitos da pesquisa, apenas apresentará os dados da observação preservando os sujeitos envolvidos.

A pesquisa poderá ser utilizada na referida Escola pelas demais turmas com a colaboração da pesquisadora.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA- CONCEITUAL

5.1 CRIANÇA: MODERNIDADE E CONTEMPORANEIDADE

A infância na modernidade se constituiu a partir da referencialidade dos adultos. Ora enquanto miniaturas do adulto, ora como mão de obra barata. O que na verdade importa refletir nesse estudo são como as crianças foram objetos de estudos das ciências em busca de uma identidade forjada pela própria ciência. Na modernidade toma-se como reconhecimento

do conceito de infância a miniaturização do adulto, compreendendo-as como sujeitos inexpressivos na sociedade.

Essa realidade nega por longos tempos a identidade da criança e institucionaliza uma formação educacional com bases racionalistas e positivistas da ciência redirecionando os processos de construção da infância para uma negação da própria criança.

> À luz da dialética do esclarecimento (Adorno e Horkheimer 1986), é pertinente dizer que a evolução do conceito (ocidental) de crianças está ligada, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental na transição e na tensão mito-razão, em que o mito congrega a fantasia, o medo, a circularidade temporal e outras características da chamada *memoralidade*, ao passo que a razão se coloca como sinônimo de *maioridade.* (PEREIRA E SOUZA, 1998, p. 29)

Uma identidade negada que se faz legitimada nos sistemas educacionais desse período e em alguns momentos até os dias atuais. A ciência como legitimadora do conhecimento institucionalizou o papel da criança na sociedade moderna e a escolarização destas como um aspecto de grande valia para a formação do sujeito-adulto. A criança tem o seu desenvolvimento moldado pela racionalidade da ciência.

Entre os séculos XV e XVI o Renascimento estimulou um novo pensar sobre a criança compreendendo a importância do reconhecimento da infância e do desenvolvimento social. Porém, a racionalidade científica e o pragmatismo tecnicista se formavam em prol de um processo de escolarização que determinasse a formação desses sujeitos.

A criança passa a ser vista como sujeito de formação pela ciência, porém esta ciência não a legitima como sujeito do conhecimento, assim como reconhecedor de sua historicidade, de vida política e de vida social. Esta formação seria o próprio processo de aprendizagem, a construção do conhecimento.

Devido a fragmentação do conhecimento, o processo de letramento das crianças era constituído por base na compreensão do rigor do método científico que se aferia ao rigor da medição. Santos (2005) apresenta como o paradigma dominante o conhecimento na Modernidade que se estruturava por primeiro conhecer - dividir e classificar- para depois determinar relações entre o que foi conhecido. Porém, nessa perspectiva, as relações que se determinavam não tomavam por via um ato reflexivo acerca do conhecimento, mas uma ação de relacionar o que já estava posto, o já existente e predeterminado.

A *forma* se constituía elemento fundante do conhecer. Para compreender, era necessário ter formas, possibilidades estáticas de estruturação do pensamento humano. Essa ciência do rigor influenciou decisivamente e incisivamente no processo de letramento das

crianças. Que por sua vez, tinham sua infância renegadas a meras transposições de conhecimentos dissociados da sua realidade.

Nesse contexto a identidade da criança era ocultada em prol de uma ciência que priorizava o tipo de causa formal aristotélica. Tendo em vista que o reconhecimento dos saberes historicamente construídos não era valorizado, nem a sua subjetividade, como condição humana para a construção do conhecimento.

> As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o *como funciona* das coisas em detrimento *de qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum. (SANTOS, 2005, p. 05)

Com o auge da ciência moderna, o processo de escolarização da criança passa a ser um ato de moldação da pessoa humana. Isto porque a ciência moderna buscava engessar a educação sob os moldes da hegemonia e sob a vigilância da burguesia. O rigor científico predeterminava uma escola hierárquica, linear, subespecializada. Para essa realidade, quanto maiores fossem as reproduções do conhecimento, mais válido seria a sua legitimação. Em equivalência a essa perspectiva, as crianças eram formadas para atender a uma sociedade burguesa e a uma ciência com cânones metodológicos rigorosos. Em contrapartida a escola em seu processo educacional, enquanto negava a identidade da criança, não compreendia o seu comportamento e sua forma de expressar o conhecimento.

Na contemporaneidade a criança é vista como sujeito do processo ensino-aprendizagem que interage com o objeto do conhecimento por meio de processos de maturação, investigação, reflexão, dentre outros na tentativa de construção do seu conhecimento. Isto porque a ciência atualmente reconstitui os processos teóricos e epistemológicos do conhecimento, retornando à bases da racionalidade científica positivista e reescrevendo a história desse conhecimento a partir da legitimação dos saberes construídos historicamente.

> O conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 2005, p.15).

Em concordância com Santos (2005), compreende-se que a ressignificação da ciência enquanto paradigma emergente de unidade entre as partes influencia nas novas concepções de ensino e de aprendizagem das crianças, remontando novas significações para os diversos

meios de estabelecer o conhecimento. Esse processo faz emergir reflexões acerca da construção do conhecimento nas crianças com os diversos suportes tecnológicos da contemporaneidade. Dentre eles, os ambientes virtuais de aprendizagem, as redes sociais, os games que apresentam linguagens comunicacionais próprias e apropriadas à esse contexto.

5.2 APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS COM AS TECNOLOGIAS

As TIC estão possibilitando modificar o processo educacional e a aprendizagem. Os percursos da práxis pedagógica e os perfis de competência estão se formando cada vez mais de maneira coletiva, e, cada vez menos têm a possibilidade de canalizar-se em programas ou currículos que sejam homogeneizadores.

Ao invés de uma aprendizagem estruturada por níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes superiores, torna-se hoje, pelas crianças, enquanto possibilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação, preferirem a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, dialógicos e dialéticos, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos nos quais cada sujeito ocupa; uma posição singular e coletiva na construção do conhecimento.

Nas interlocuções teóricas com Vygostsky (1993) que apresenta o meio social como fator preponderante para o desenvolvimento da linguagem; torna-se compreensível que a internet, espaço de socialização de diversas linguagens, possa contribuir de forma significativa para a aprendizagem das crianças. Pois, as crianças quando interagem na rede dialogam com seus pares em espaços abertos e não lineares, que revelam aprendizagens contínuas e significativas.

Sabendo-se que, na teoria sócioconstrutivista a aprendizagem é desenvolvida a partir das estruturas do pensamento, como resultado de uma construção realizada por parte do sujeito em longas etapas de reflexão e remanejamento, segundo Grossi, "[...] poderíamos dizer que essas estruturas resultam da ação da criança sobre o mundo e da interação da criança com seus pares e interlocutores" (GROSSI, 1993, p.27); torna-se importante que as tecnologias possam potencializar esse desenvolvimento a partir da interatividade. Sendo que a garantia desse processo se institui quando as TIC são utilizadas como elementos potencializadores de aprendizagem.

Assim, o processo de construção do conhecimento que é desenvolvido através de fases

pode ser ressignificado de acordo o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua interação com o meio e com outros sujeitos. Nos processos comunicacionais na *web*, pode instaurar-se um novo pensar que envolve ação de reconstrução, coordenação, reversibilidade, diferenciação, dentre outras; a partir das interações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento.

A teoria sócioconstrutivista parte da premissa de que o social também é um pré-requisito para que o estudante desenvolva as estruturas da linguagem e suas percepções sobre a realidade. Nessa interação criança/realidade, surgem os questionamentos que tentam dar conta da construção e reconstrução do conhecimento.

Nesse contexto, compreende-se que a relação entre a criança e o objeto se constitui em uma estrutura bipolar, onde os elementos são inseparáveis. Apesar de Vygotsky (1994), apresentar, respectivamente, o sujeito e o objeto como históricos e culturais e o social um objeto em construção pelo próprio sujeito, compreende-se que na relação sujeito e objeto, este sujeito age sobre o objeto. Porém, se partirmos da compreensão de que o objeto é um *continum* do sujeito, rompe-se com a dicotomia existente entre sujeito e objeto e assume-se um lugar na ciência que compreende homem e conhecimento como elementos imbricados.

> Hoje é possível ir muito além da mecânica quântica. Enquanto esta introduziu a consciência no acto do conhecimento, nós temos hoje de a introduzir no próprio objecto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito;objecto sofrerá uma transformação radical. (SANTOS, 2005, p. 14-15).

Sendo, portanto, sujeitos/objetos incompletos em sua construção não há como dissociar homem e conhecimento – sujeito e objeto. Reconhece-se esse processo como uma condição humana. Segundo Galeffi (2009) para conhecer a natureza do conhecimento é preciso conhecer a natureza humana, significando que o conhecimento está intimamente imbricado ao homem quanto à sua natureza. Como para compreender a natureza humana torna-se fundamental desnudar o homem na sua essência; consequentemente é um complexo desafio responder, de forma totalizante, as indagações do conhecimento. Assim, em concordância com Lima Junior (2005) o sujeito é o próprio conhecimento, mas, a sua incompletude o faz crer que o conhecimento está fora do sujeito.

Para Vygostsky (1993) a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos, isso significa que o conhecimento se constitui a partir das interpretações que o sujeito constrói sobre a sua realidade. Para além desse conceito, o conhecimento depende da intencionalidade do sujeito e do seu papel dentro do contexto. Essa intencionalidade seria a própria ressignificação do conhecimento, o que possibilitaria reescrever a ciência como a construção

do humano. Pois, “O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva.” (SANTOS, 2005, p.8). Por conseguinte, a incompletude dessa construção deve-se a subjetividade do sujeito que está em constantes transformações como o objeto.

Nesse contexto, as tecnologias precisam ser ressignificadas para além do aparato maquínico. Reconhecê-las como potência, que possibilita a desterritorialização do conhecimento e a construção de novas práticas pedagógicas. Isto porque por meio da interação com o coletivo na rede, há uma multiplicidade de visões onde o rompimento com a noção de tempo e espaço e, possivelmente a instauração de uma nova forma de ser e de pensar na sociedade, transforma as relações, o modo de aprender e comunicar e possibilita uma aprendizagem em cooperação. É fundamental o caráter da relação entre os processos em maturação e aqueles já adquiridos, bem como a relação entre o que a criança pode fazer independentemente e em colaboração com os outros, admitindo que a criança possa construir mais em colaboração, do que individualmente.

A estrutura de como o diálogo se apresenta na rede, pode vir a possibilitar à criança construir uma organização de comunicação que democratiza os discursos, potencializa a aprendizagem e contribui na construção do conhecimento. Segundo Levy (1998) no ciberespaço, teoricamente, há uma sinfonia ética que consiste no respeito ao próximo, num movimento de singularidades plurais sem sufocar a voz um dos outros. Portanto,

> é uma harmonia preestabelecida por um ponto de origem no passado, fixada por um ponto de parada durante o desenvolvimento, ou dirigida de cima por um “ponto de transcendência” que orienta o processo. Ora, para ser completamente livre, a fala do coletivo deveria estar ligada à sua respiração, deveria brotar incessantemente e inventar-se em tempo real. (LEVY, 1998, p. 67)

Hoje se reconstrói a concepção de tempo e espaço, real e virtual. Sendo esse real, a realidade vivida e apropriada por cada sujeito em sua subjetividade. A ciência questiona a própria ciência reconfigurando o sentido e significado do objeto. Instaura-se uma ressignificação dos paradigmas positivistas reconhecendo que o conhecimento é indiviso. O ciberespaço, então, pode ser considerado como um local que agrega diversas “tribos”; sendo cada sujeito individual e coletivo simultaneamente, porque as relações que se estabelecem na rede, formam elos que se transformam em novos saberes reais, práticos e vivenciais.

5.3 EDUCAÇÃO ONLINE: ROMPENDO FRONTEIRAS E CONSTRUINDO NOVAS APRENDIZAGENS

A Educação online se caracteriza por ser uma modalidade educacional em que as informações são disseminadas sem fronteiras espaços-temporais e podem ser transformadas em conhecimento. Através da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, a práxis pedagógica recria sentidos novos, reconfigura novos campos de produção de conhecimento, cujos sujeitos passam a ser instituintes no instituído, relacionando-se com novos grupos humanos, permitindo a construção de um conhecimento horizontal, consequentemente, possibilitando-se a formação de aprendizes na perspectiva de valores humanos, tais como: solidariedade, partilha de saberes, crítica, percepção de novas linguagens, dentre outras. Ao se pensar em um conhecimento não mais distante da criança, mas interativo, aberto, interligado, conectado ao pensamento de rede, exclui-se a possibilidade de um saber hermeticamente fechado e acabado.

Isto porque, a criança estabelece relações no seu processo de aprendizagem que são de natureza investigativa, desejável, prazerosa e lúdica; quando se estabelece um conhecimento por meio de práticas pedagógicas positivistas, a aprendizagem não se estrutura tomando por base os anseios da criança, isso porque a criança aprende por meio da sua subjetividade e pelas relações que estabelece com o exterior (meio) constituído por diversas subjetividades.

Os processos interativos apresentados pela internet (chat, blog, fotolog, twiter, orkut etc.) são ambientes de acrescentamento da linguagem, das relações interpessoais, da autoconstrução da identidade em tempos e espaços geograficamente distintos. Isto porque, Segundo Silva (2003) na cibercultura passamos da transmissão para a interatividade, construindo novas perspectivas de ressignificar os fundamentos da comunicação e da educação.

Ao tratar da educação online como uma modalidade educacional que rompe fronteiras espaços-temporais e constrói novas aprendizagens, significa compreender que os sujeitos que interagem com as informações podem ser autores e coautores do conhecimento construído em rede. Isso representa parte de um dos principais desafios do ciberespaço no momento: o gerenciamento do conhecimento pelos sujeitos que interagem nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Tendo em vista que se faz necessária uma escola sem paredes, uma “escola expandida”, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem, afastando-se de uma era materialista;

preocupada com a acumulação de recursos e com a produção em massa. É o período das relações, em que a informação, o conhecimento, a criatividade e as inteligências constituem os verdadeiros capitais. A escola aberta para o surgimento de novas concepções de aprendizagem e conhecimento passa a conceber a educação como um processo que envolve conhecimentos extracurriculares, tais como: a sociedade, o mundo, a vivência, a individualidade, o indivíduo, dentre outros. Compreende também que as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educacional, as práticas metodológicas e a aprendizagem, de forma que cada elemento do processo possa se constituir em um instrumento de conhecimento, com identidade própria, são fundamentais para o reconhecimento da criança como sujeito ligado a sua construção social.

Contudo, uma das formas de pensar sobre as possibilidades da educação online na aprendizagem das crianças nas séries iniciais, seria a compreensão das tecnologias como uma potência do conhecimento. O rompimento com a visão fragmentadora da ciência positivista. Conceber a ciência, a tecnologia, o homem e o mundo como elementos imbricados.

Ao compreender a relação de imbricamento homem/tecnologias, a *web* se constitui em um espaço comunicacional, ressignificando conceitos positivistas acerca dos processos teóricos e epistemológicos do conhecimento, que passa a se apresentar indivisível.

Nesta reflexão, o papel do educador, enquanto mediador da aprendizagem torna-se fundamental; pois, há o desafio de conseguir dar conta das informações que são veiculadas além dos muros da escola e articulá-las com os conteúdos pedagógicos; para que estas possam vir a se transformar em novos conhecimentos.

Assim, a práxis pedagógica na educação online representa um aprofundamento sobre a ação filosófica do educar; tem-se o desafio de reconstruí-la retomando seu verdadeiro significado do aprender conhecimentos e do ser educador. Cabe, pois, compreender que em lugar de um conhecimento reproduzido, de um conhecimento acrítico e de um conhecimento descontextualizado, emerge os conhecimentos críticos, históricos e vivenciais. Na educação online a análise, a reflexão e a ressignificação do conhecimento são fatores importantes para garantir a aprendizagem.

Portanto, planejar e fazer a educação online deve ser uma ação entre sujeitos com/na construção colaborativa e interativa de redes potencializadoras de aprendizagens, tomando por referência os pensamentos das crianças em articulação permanente com os referenciais teóricos apresentados. Trata-se de um avanço epistemológico que supera os espontaneísmos,

as manipulações e a mera transmissão de conteúdo; para uma construção significativa da aprendizagem que assume a realidade e a transforma produzindo novos conhecimentos.

6 METODOLOGIA

Por meio de interlocuções teóricas com os autores que discutem sobre o objeto a ser investigado e a partir da minha práxis pedagógica, a pesquisa pretende se aproximar o máximo possível das respostas as investigação que norteiam o objeto estudado. Assim, a construção teórica sempre delimitará como base quatro elementos: o engajamento dos sujeitos aprendentes com o objeto da pesquisa, o engajamento da pesquisadora com o objeto pesquisado, a compreensão dos métodos utilizados por esses sujeitos na construção do conhecimento e a análise das interações no ambiente online.

Por considerar esta construção em rede[45], a pesquisa não se apresentará como um conhecimento rígido, mas, transitório, entre as diversas modalidades da realidade e do conhecimento. O método a ser utilizado na pesquisa implicará na análise dos dados coletados, e não objetiva dar conta de uma teoria ou concepção de aprendizagem que torne homogêneo e esgote o conhecimento acerca do processo educacional, mas que possibilite apresentar referenciais teóricos que suscitem novas investigações acerca do objeto de estudo. Para tal, busco a autonomia nas interlocuções teóricas concebendo a abordagem qualitativa da pesquisa; sem romper com as implicações do sujeito e a legitimação dos saberes já construídos por aqueles que estarão envolvidos, especificamente as crianças, os educadores e a pesquisadora.

A intencionalidade presente na pesquisa é de que o objeto investigado possa contribuir para a formação de novas práticas pedagógicas que envolvam as crianças, as tecnologias e suas subjetividades no processo ensino-aprendizagem. Assim, parte-se da utilização da epistemologia da pesquisa qualitativa que compreende as experiências humanas elaboradas no cotidiano da ação-pensamento-ressignificação-ação, das informações e dos conhecimentos, compreendendo que o objeto da pesquisa faz o seu desvelamento nas relações que estabelece entre as experiências existentes e o conhecimento.

---

[45] O conceito de rede refere-se a vários *links*, *nós*, que se estabelecem no momento de construção do conhecimento e que contribuem para a formação de novas definições acerca do objeto a ser investigado. Esse conceito não delimita o conhecimento a uma única concepção, porém, o coloca na posição de elemento de ressignificação de saberes que sejam ou não legitimados pela própria pesquisa.

Reconhece-se que o objeto da pesquisa não está fora dos sujeitos, mas interconectados com esses de forma que são inseparáveis. Ao investigar sobre a aprendizagem, compreende-se que os seres humanos são ao mesmo tempo sujeitos e objetos do conhecimento, não sendo possível especificar uma regularidade ou lei que determine o resultado do seu comportamento.

> Trata-se de procurar elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica- sua gênese como indivíduo, sociedade, espécie seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instante. (GALEFFI, 2009, p. 15).

Em concordância com Galeffi (2009), os conhecimentos teóricos levantados e os *links* apresentados retratarão as relações existentes entre sujeitos e objetos nas tensões do discurso sistematizado. Essas relações não se estabelecem como elementos distintos, e sim como um imbricamento que conduz o objeto a ser sujeito e o sujeito a ser objeto ao mesmo tempo.

Compreende-se, então, que a produção escrita suscitará meios para desvelar conhecimentos acerca do referido problema a ser investigado: Como a educação online, no Moodle, pode contribuir na aprendizagem das crianças nas séries iniciais?

Tendo em vista que o problema na pesquisa deve permitir, por meio da análise das informações e sistematização dos dados, a construção de novos conceitos e que, segundo Laville & Dionne (1999), os conceitos se constroem e reconstroem na totalidade do real humano à medida que vão fornecendo ao pesquisador um conjunto de elementos que sugerem novas indagações sobre o objeto a ser pesquisado e sua relação com a prática social, a pesquisa não terá por objetivo a escolha da metodologia de forma dissociada do contexto. Sua escolha dar-se-á por acreditar que todo o seu processo estará envolvido numa dimensão histórica, política e social, por meio de uma relação que perpassa o sujeito e o objeto na abordagem fenomenológica do conhecimento tendo como método a etnometodologia.

A escolha pela abordagem fenomenológica deve-se ao fato da compreensão acerca de uma ciência que não concebe a plenitude do conhecimento, mas o reconhece como incompletude da natureza humana; a realidade é forjada através da individualidade e coletividade de cada sujeito e consequentemente interpretado pelo seu olhar. Visto que, segundo Coulon (1995) os atores sociais constroem seus mundos a partir do sentido que é dado aos símbolos que o cercam. Esse reconhecimento do sujeito subjetivo que interage cotidianamente com a realidade e a expressa por meio do pensamento e da linguagem possibilita o reconhecimento da condição humana que está ao construir o conhecimento.

> Isto designa, portanto a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido "completo" no seu contexto de produção, quando são "indexadas" a uma situação de intercâmbio linguístico. E ainda: a indexação não esgota a integralidade do seu sentido potencial. (COULON, 1995, p. 33)

Ciente de que o olhar do pesquisador não esgota o sentido e o significado do objeto, porém modifica a partir da inserção e do imbricamento deste com/na pesquisa, o método se constituirá a partir do desenvolvimento da pesquisa, compreendo que a partir das interlocuções travadas entre o pesquisador, o objeto da pesquisa e os referenciais teóricos apresentados, novos caminhos podem ser delineados.

Ao tomar como método investigativo da pesquisa a etnometodologia, busca-se analisar os procedimentos que as crianças utilizam para realizar as operações de aprendizagem no ambiente online, na tentativa de compreender como se constitui esse fenômeno; ao mesmo tempo em que concebe que para tal construção a criança utiliza da sua subjetividade e interage com o objeto do conhecimento, construindo novas definições e novos conceitos. Isto emerge o reconhecimento de que o objeto pesquisado não terá a sua completude, mas abrirá possibilidades para constantes construções e investigações de novos referenciais teóricos a seu respeito.

A etnometodologia será trabalhada como uma "*condição"*[46] nesse processo investigativo e não como método. Isto porque, seu objetivo é estudar a atividade científica ao ser elaborada a partir de operações idênticas àquelas utilizadas pelos sujeitos; e são produtos de um conhecimento prático que podem se tornar em objetos investigáveis, ou seja, o objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que o indivíduo utiliza para dar sentido e construir suas ações cotidianas. Assim, é justificável tomar o método enquanto "*condição"* por compreender que o objeto pesquisado se apresenta envolvido em subjetividades que não permitem engessá-lo em um único método.

Nesse contexto, a *condição* aqui referida seria a possibilidade de reconstruir um conhecimento por meio das tensões apresentadas no cotidiano das crianças; o que permitirá a pesquisadora ir além do que está posto, legitimado e construído pela própria ciência. Essa perspectiva conduzirá o processo de construção dos referenciais teóricos a uma metodologia pluralista, ou seja, uma ação que possibilite comparar vários pensamentos e que alcance o entendimento de que uma teoria não converge para uma única verdade e não se explica um fato por meio de uma única resposta (FEYERABEND, 2007, p. 46).

---

[46] Ressalto que a palavra *condição* nesse momento toma o sentido de algo instável, aberto, em constante fluxo de mudanças.

O campo de pesquisa se constituirá em um ambiente online, organizado pela pesquisadora, para o desenvolvimento da aprendizagem com crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal contexto surge a partir da necessidade de concretizar um estudo mais aprofundado com relação às possibilidades de avanço na aprendizagem por meio da educação online.

Assim, pensar sobre a importância das tecnologias e suas possibilidades para esse processo parte da compreensão de que a pesquisa não poderá restringir-se à mera discussão teórica, mas necessitará ser uma construção prática, concreta que se origina da contextualização das práxis pedagógica existente à construção de referenciais que possibilitem compreender as possibilidades da educação online na aprendizagem das crianças e as possíveis práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para uma aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

COULON, Alan**. Etnometodologia**. Petróplis: Vozes, 1995.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: UNESP, 2007.

GALEFFI, Dante, MACEDO, Roberto Sidnei, PIMENTEL, Álamo. **O rigor nas pesquisas qualitativas**: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GROSSI, Esther Pilar; BORDIN, Jussara. (Org).**Construtivismo Pós-Piagetiano***:* um novo paradigma sobre a aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVY, Pierre. **A ideografia dinâmica**: rumo a uma imaginação artificial? São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. Tecnologia de Comunicação e Informação e Currículo. In: LIMA JUNIOR. **Tecnologização do Currículo Escolar***:* um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

MOORE, Michael, KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PEREIRA , Rita Marisa Ribes, SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. In: KRAMER, Sônia (orgs). Infância e produção cultural**.** 6 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa.**Um discurso sobre as ciências**. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Marcos (org.). **Criar e professorar um curso online:** relato de experiência. In: Educação online: teoria, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE Nº 05

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC / CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

Salvador, 07 de fevereiro de 2013.

À Senhora Vanilza Santos
Supervisora de Estágio da Secretaria Municipal de Educação- SMEC/CENAP
Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC

Prezada Senhora,

Vimos, por meio deste, encaminhar à V.Sa. a doutoranda Jocenildes Zacarias, regularmente matriculada neste Programa, cuja pesquisa trata da "Aprendizagem da lectoescrita das crianças no AVA-Moodle, sob minha orientação. Nesta etapa, a referida doutoranda desenvolverá a etapa experimental de seu processo investigativo, voltada para o desenvolvimento de um AVA, Moodle, para crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental I, com vistas à aprendizagem da lectoescrita – alfabetização.

Nestes termos, agradeço antecipadamente,

Arnaud Soares de Lima Junior

Orientador
Professor Titular da UNEB
Mat. 74.003555-5