UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS* I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

NINA FLORA MIRANDA LUCAS

LETRAMENTO CITADINO: POTENCIAIS DO K-ÁGORA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR-BA

Salvador/BA
2018

NINA FLORA MIRANDA LUCAS

LETRAMENTO CITADINO: POTENCIAIS DO K-ÁGORA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR- BA

Trabalho de Conclusão de Final de Curso, sob o formato de Proposta de Intervenção, apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito à obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profª. Drª. Tânia Maria Hetkowski.

Salvador/BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

L933l Lucas, Nina Flora Miranda

LETRAMENTO CITADINO: POTENCIAIS DO K-ÁGORA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR / Nina Flora Miranda Lucas.-- Salvador, 2018.
164 fls : il.

Orientador(a): Tânia Maria Hetkowski.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, Câmpus I. 2018.

1.TIC. 2.Práticas Pedagógicas. 3.Letramento Citadino. 4.K- Ágora. 5.Pesquisa Colaborativa Aplicada.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

"LETRAMENTO CITADINO: POTENCIAIS DO K-ÁGORA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR - BA"

NINA FLORA MIRANDA LUCAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto Sensu)* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 27 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.ª Dr.ª Josemeire Machado Dias
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof.ª Dr.ª Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará- UECE
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO, COM CARINHO:

A Deus pela fé e por caminhar sempre ao meu lado;

À minha mãe querida, por sempre acreditar no meu potencial e me apoiar em todos os momentos da minha vida;

A André Luiz pela atenção, apoio e incentivo;

Aos meus lindos filhos Lucca e Lana, por compreenderem minha ausência quando necessário;

À querida orientadora Tânia Hetkowski, pelas (des) orientações, palavras de incentivo e atenção, tornando a caminhada leve. Obrigada por acreditar em mim!

Aos membros da Banca, pelas contribuições para a realização deste trabalho;

A todos os integrantes do K-Lab, pelas trocas e aprendizagem coletiva;

A Andrea, Fabiana, Inaiá, Josemeire, Iury, Gerusa, Lucas, Tarsis e Kátia Soane, agradeço imensamente pelo acolhimento, parceria e atenção de sempre;

Aos membros do GEOTEC, pelos estudos e aprendizagem;

À Gestão, professores e funcionários da Escola Municipal Antônio Euzébio, por nos receberem de braços abertos para a realização deste trabalho;

Aos alunos, parceiros desta caminhada. Aprendemos juntos!

A todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para a concretização deste sonho, o meu muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa aborda práticas de letramento citadino mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), representadas pelo artefato K-Ágora e tem como objetivo compreender suas possibilidades para práticas pedagógicas na sala de aula potencias a aprendizagem da leitura e escrita a partir da realidade citadina do sujeito, redimensionando o seu uso para explorar as dinâmicas socioespaciais vivências e experiências na cidade junto com os alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Antônio Euzébio, de Salvador (BA). A pesquisa está vinculada a um dos principais projetos do Grupo de Pesquisa - Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), o K-Lab – Laboratório de Projetos, Processos Educacionais e Tecnológicos. Ele destina-se à construção e melhoria de processos formativos e educacionais, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, ações e processos tecnológicos, com a pretensão de desenvolver pesquisas, experiências e práticas. A ferramenta K-Ágora, utilizada na referida pesquisa, possibilita a exploração de mapas de qualquer lugar do planeta; permite simular a construção de uma cidade valorizando os aspectos considerados significativos para/na vida cotidiana do aluno; e estimula a sua criatividade e seu entendimento sobre as dinâmicas socioespaciais. Para tanto, inicialmente, foi realizada uma investigação acerca das potencialidades das TIC, representadas pelo K-Ágora, como possibilidades para a construção de novas práticas pedagógicas de letramento citadino, no qual implica explorar o uso social da escrita e da leitura, através do seu entendimento em relação ao lugar da cidade de Salvador-Ba, a exemplo seu bairro e rua, no qual se institui o cotidiano dos sujeitos como eixo articulador. Neste contexto, a pesquisa coloca-o em destaque baseada no conceito de práticas sociais da escrita, através da valorização das experiências dos sujeitos e entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar na cidade (bairro, rua) de Salvador (BA). Os pressupostos metodológicos fundamentam-se na Pesquisa Colaborativa Aplicada, valorizam os processos participativos que a constituem e têm a intencionalidade de promover pesquisas, coletivamente, no desejo mútuo de fazer e sofrer intervenções; e Aplicada, por promover a construção de conhecimentos e relação dialética com todos os sujeitos envolvidos na investigação. Desta forma, a pesquisa constitui-se de uma proposta de intervenção na qual foram realizados encontros formativos que destacam as práticas de letramento com base na valorização das dinâmicas socioespaciais do lugar de vivência dos alunos mediadas pelo K-Ágora. Como frutos deste trabalho, têm-se os registros das ações desenvolvidas para os docentes como indicadores a outras práticas pedagógicas direcionadas ao uso da leitura e da escrita através do artefato K-Ágora.

Palavras-chave: TIC; Práticas Pedagógicas; Letramento Citadino; Pesquisa Colaborativa Aplicada; K- Ágora

ABSTRACT

This research deals with the media literacy practices mediated by Information and Communication Technologies (ICT), represented by artifact K-Agora and aims to understand its possibilities for pedagogical practices in the classroom potential the learning of reading and writing from the city reality of the subject, resizing its use to explore the socio-spatial dynamics experiences and experiences in the city together with students of Elementary School I of Municipal School Antonio Euzébio, from Salvador (Ba).The research is linked to one of the main projects of Group of Research – Geotechnologies, Education and Contemporaneity (GEOTEC), the K-Lab – Laboratory of Projects, Educational and Technological Processes. It is aimed to the construction and improvements of educational and formative processes through the elaboration, use and resizing techniques, actions and technological processes intending to develop researches, experiences and practices. The artifact K-Agora, which is used in the referred research, enables the exploration of maps from anywhere of the planet; it allows to simulate the construction of a city valuing the aspects considered significant to/in the everyday life of the student; and stimulates his creativity and understanding about socio-spatial dynamics. For this at first it was conducted an investigation about ICT's potentialities, represented by the K-Agora as some possibilities to the construction of new pedagogical practices of city's literacy. In this context, the research highlights it based on the concept of social writing practices through the appreciation of the experiences of guys and understanding socio-spatial dynamics referring to the place (neighborhood, street) in the city of Salvador (BA). The methodological assumptions are based on the Applied Collaborative Research, they value the participative processes which form it and pretend to promote researches collectively in the mutual wish of making and undergo interventions; and Applied for promoting the construction of knowledge and dialectical relation with all the subjects involved in the investigation. Thus, the research is formed by a proposal of intervention in which formative meetings were held and emphasize the literacy's practices based on the valorization of the socio-spatial dynamics of the place where students live mediated by the K-Agora. As results of this study there are the registers of actions developed for the docents as indicators for others pedagogical practices targeted to the use of reading and writing through the artifact K-Agora.

Keywords: ICT; Pedagogical Practices; City Literacy; Applied Collaborative Research; K-Ágora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - GEOTEC e seus projetos.....48
Figura 2 - Dimensões do K-Lab.....49
Figura 3 - Localização da Escola Municipal Antônio Euzébio 53
Figura 4 - Foto da frente da escola 54
Figura 5 - Apresentação do Grupo K-Lab 61
Figura 6 - Atividade diagnóstica da escrita.....63
Figura 7 - Atividade de produção da escrita.....63
Figura 8 - Apresentação do Jogo Simulador Kimera.....65
Figura 9 - Atividade de desenho do mapa mental.....66
Figura 10 - Atividade de desenho do mapa mental.....66
Figura 11 - Uso do cartão de orientação do Scratch..... 68
Figura 12 - Uso do *software* Scratch..... 68
Figura 13 - Atividade de produção textual.....72
Figura 14 - Atividade de produção textual.....72
Figura 15 - Realização de atividade 75
Figura 16 - Realização de atividade.....75
Figura 17 - Desenho do trajeto percorrido.....75
Figura 18 - Desenho do trajeto percorrido.....76
Figura 19 - Desenho do trajeto percorrido.....77
Figura 20 - Construção do mapa da rua da escola 78
Figura 21 - Construção do mapa da rua da escola 78
Figura 22 - Aprendendo a manusear a bússola.....80
Figura 23 - Atividade com mapa satélite.....81
Figura 24 - Identificação dos elementos no mapa..... 81
Figura 25 - Mapas com as identificações.....81
Figura 26 - Mapas com as identificações.....81
Figura 27 - Apresentação do K-Ágora aos alunos.....84
Figura 28 - Socializando a localização da escola.....84
Figura 29 - Identificação da escola no mapa..... 84
Figura 30 - Realização de construções no mapa..... 85
Figura 31 - Realização de construções no mapa.....85
Figura 32 - Mapa da escola com as construções– Modo Visualização Satélite 85

Figura 33 - Mapa da escola com as construções– Modo Visualização Estrada.....86
Figura 34 - Cartas Voadoras: sugestões ..... .87
Figura 35 - Cartas Voadoras: sugestões ..... .87
Figura 36 - Modelo das Cartas Voadoras na interface do K-Ágora.....89
Figura 37 - Opção Carregar Mapa: *Download e* explorar.....90
Figura 38 - Mapa da escola com outras construções..... ..91
Figura 39 - Cartas Voadoras: o que tem no bairro?.....92
Figura 40 - Cartas Voadoras: o que falta no bairro?.....92
Figura 41 - Cartas Voadoras: o que tem no bairro?.....93
Figura 42 - Cartas Voadoras: o que falta no bairro?.....93
Figura 43 - Funcionalidade Visão Tridimensional..... ..94
Figura 44 - Visualização das ruas no Modo Tridimensional..... 95
Figura 45 - Escrita nas Cartas Voadoras.....95
Figura 46 - Atividade com as Cartas Voadoras..... 95
Figura 47 - Cartas Voadoras: a importância dos elementos para o bairro 96
Figura 48 - Cartas Voadoras: a importância dos elementos para o bairro 96
Figura 49 - Cartas Voadoras: os problemas encontrados no bairro.....99
Figura 50 - Cartas Voadoras: soluções.....99
Figura 51 - Cartas Voadoras: os problemas encontrados no bairro.....100
Figura 52 - Cartas Voadoras: soluções.....100
Figura 53 - Cartas Voadoras: antes da reescrita.....102
Figura 54 - Cartas Voadoras: depois da reescrita.....102
Figura 55 - Cartas Voadoras: antes da reescrita.....104
Figura 56 - Cartas Voadoras: depois da reescrita.....104
Figura 57 - Cartas Voadoras: antes da reescrita..... ..104
Figura 58 - Cartas Voadoras: depois da reescrita..... ..104
Figura 59 - Cartas Voadoras: antes da reescrita..... ..105
Figura 60 - Cartas Voadoras: depois da reescrita..... .105
Figura 61 - Apresentação dos cartazes 107
Figura 62 - Apresentação dos cartazes.....107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro do Plano de Ação dos encontros formativos 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GEOTEC	Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade
GESTEC	Programa Pós-Graduação, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GR	Gerência Regional
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
K-Lab	Laboratório de Projetos e Processos Educacionais e Tecnológicos
KLM	KeyholeMarkupLanguage
SMED	Secretaria Municipal de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 19
2.1 As práticas pedagógicas no contexto escolar 19
2.1.1 O K-Ágora como potencial às práticas pedagógicas na escola 25
2.1.2 O K-Ágora como possibilidade para explorar o letramento citadino 26
2.2. O que é letramento? 27
2.2.1 Letramento citadino 32
2.3 Tecnologias e Tecnologias da Informação e Comunicação 34
2.3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar representadas pelo K-Ágora 37
3 ENTREMEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO 44
3.1 O início da caminhada: costurando a proposta de intervenção 44
3.1.1 Apresentação do espaço empírico: Lócus da pesquisa 52
3.2 Atribuindo sentidos: as etapas da pesquisa 54
3.2.1 Os primeiros encontros: diagnóstico da pesquisa 60
3.3 Continuação da construção de sentidos: os passos para a utilização do K-Ágora 71
3.4 Desvelando o K-Ágora na sala de aula 82
3.4.1 As Cartas Voadoras: estratégias para o uso da leitura e da escrita 88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 108
REFERÊNCIAS 112
APÊNDICES 115

INTRODUÇÃO

O meu percurso na Educação iniciou na Graduação, no período de 1999 a 2002. Devido à necessidade de buscar mais conhecimentos que agregassem à minha prática docente, decidi realizar uma Pós-Graduação, no nível *lato sensu,* denominada Psicopedagogia. Mais tarde, em 2007, ingressei na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade de Salvador (BA) como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, onde permaneço até hoje.

Os quinze anos de atuação como professora revelam muitas inquietações e outros anseios foram surgindo. Tenho observado crescente desânimo dos alunos em participar das atividades desenvolvidas na sala de aula, assim como dificuldades na aquisição da leitura e escrita, acarretando, consequentemente, aumento do insucesso escolar.

Neste contexto, diversas escolas, especialmente da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, têm enfrentado os desafios da alfabetização, principalmente as turmas do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental l. Os alunos, ao concluírem o terceiro ano, devem estar alfabetizados, porém, essas turmas vêm demonstrando poucos avanços no rendimento escolar, o que provoca consecutivas reprovações. Como resultado, lotam as salas de aulas e/ou, ao alcançarem o 4° ano, ainda demonstram muitas carências na aprendizagem da escrita e leitura, contribuindo para a evasão escolar devido à sua baixa estima e à falta de motivação ocasionada pela defasagem entre idade e série.

Foi criado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), entretanto, o Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa, visando alfabetizar esses alunos em tempo hábil, sem perder a qualidade de ensino. O objetivo é diminuir a defasagem entre idade e série para que possam finalizar seus estudos e frequentarem as turmas que estejam de acordo com a sua idade e, desta forma, paralelamente, reduzir a evasão regularizando o fluxo dos alunos do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental I.

O Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa estabeleceu, desde 2016, convênio com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que desenvolve duas ações: Acelera e Se liga. A primeira tem como objetivo corrigir o fluxo escolar dos alunos, priorizando a aprendizagem para que alcancem a turma compatível com a sua idade. E a segunda tem como foco alfabetizar os alunos com distorção de idade e

série, matriculados até o 5° ano do Ensino Fundamental I. Desta forma, um dos grandes desafios da Rede Municipal de Ensino está centrado nos alunos das turmas do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental I, com defasagem entre idade-série e não alfabetizados.

Diante desta problemática diariamente vivenciada, fortaleceu-se o desejo de buscar outras possibilidades, assim como novas ações pedagógicas na sala de aula, atreladas à realidade, às vivências e práticas sociais no/do cotidiano dos alunos, que potencializem a aprendizagem na leitura e escrita.

Na conjuntura social, a leitura e a escrita emergem das atividades cotidianas, inerentes ao ser humano como práticas sociais. Assim, em uma cultura letrada, sem a apreensão destas habilidades, a comunicação e interação entre sujeitos podem ser comprometidas. Desta forma, o indivíduo, ao se apropriar da tecnologia da leitura e da escrita, permite participar dos seus usos sociais com mais autonomia, podendo exercer seu papel de cidadão na sociedade, ética e integralmente.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental em fomentar atividades que contribuam para a aquisição da escrita e, ao mesmo tempo, estimulem e estejam relacionadas aos seus usos sociais através de práticas de letramento, significativas para a vida do aluno, a partir da sua realidade cultural, social, política e econômica. Entretanto, na maioria das vezes, prevalece nas instituições escolares a desconsideração de toda vivência, dos saberes e conhecimentos de mundo que o aluno traz consigo, realizando atividades distantes e descontextualizadas da sua realidade que favorecem para o fracasso escolar.

O Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos[1], realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 2013/14, afirma que dez países respondem com 72% da população mundial de adultos analfabetos, sendo o Brasil apontado em oitavo lugar. Para esse órgão, o problema está relacionado com a má qualidade da educação, falta de atrativos nas aulas e capacitação inadequada dos professores.

Em complemento, as pesquisas realizadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que, em 2014, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15

[1] Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

anos ou mais foi estimada em 8,3%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no Brasil, sendo a Região Nordeste a que concentra a maior taxa de analfabetos. Vale ressaltar que esses indicadores aumentam na proporção em que a idade avança, sendo possível observar que o problema cresce junto com a idade das pessoas. De acordo com o Pnad, as taxas de analfabetismo vêm diminuindo ao longo dos anos no País, porém distantes das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)[2], que tem como objetivo elevar a taxa de alfabetização assim como fomentar a qualidade da educação e valorização dos profissionais de educação.

Percebemos que o fracasso escolar, especialmente do Ensino Fundamental da Educação Básica, está entrelaçado a diversos outros aspectos, além do desinteresse e desânimo dos alunos, formação de professores, metodologias e condições de trabalho. Desta maneira, compete à comunidade escolar, junto aos professores, criar estratégias para o processo ensino e aprendizagem, refletindo acerca das didáticas em sala de aula e dos processos formativos desses alunos.

Destarte, numa sociedade tecnológica, os alunos do século XXI estão imersos em um mundo cheio de informações e novidades tecnológicas, através da internet participam de novas formas de comunicação e práticas sociais que envolvem o uso da escrita e leitura mediado por recursos tecnológicos, de que o professor não deve se excluir ou negar essa realidade. Portanto, cabe à escola, agregar e explorar esses aparatos, como o computador no contexto escolar, que pressupõem novas demandas tanto aos professores como aos alunos, a exemplo: adaptação a novas linguagens de comunicação, habilidades para manuseá-las e participação nas práticas sociais em rede.

Para tanto, tais evoluções – uso do computador e da internet na escola – exigem uma mudança no papel do professor, como a necessidade de um olhar sensível para compreender as possibilidades de utilização na sala de aula e como podem promover a construção de novos conhecimentos, potenciais às suas novas práticas, que fomentem outras ações pedagógicas para a construção de saberes coletivos e individuais. Logo, o professor assume, diante destas transformações, o papel de orientador e mediador e que aprende junto com seus alunos.

---

[2] Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Diante deste contexto, a pretensão dessa pesquisa é compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), representadas pelo artefato K-Ágora, podem colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na sala de aula propondo uma intervenção com a finalidade de usar a ferramenta junto aos discentes, como possibilidades de práticas de letramento a partir da realidade citadina dos alunos da Educação Básica.

Explorando, portanto, suas vivências e experiências em relação ao lugar da cidade de Salvador, como o seu bairro e ruas, potenciais à aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, a pesquisa está estruturada na proposta de intervenção a fim de atender as demandas da escola e necessidade dos alunos no lócus.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Antônio Euzébio, que oferta da Educação Infantil ao Fundamental I, nos turnos Matutino e Vespertino. Está localizada na Rua Cristiano Buys, número 140, no Bairro do Cabula, e faz parte da Gerência Regional (GR-Cabula), composta por 49 escolas. A referida instituição atende aos alunos das proximidades, como bairros Saramandaia e Pernambués, assim como outros mais distantes, pois é uma escola muito procurada devido a sua infraestrutura, fato que destoa de diversas outras instituições da Rede Municipal de Salvador (BA), carentes de condições de trabalho. Uma vez que, a escola possui boa estrutura, como laboratório de informática e internet, que permitiu contemplar a proposta de investigação com a utilização do K-Ágora.

A ferramenta K-Ágora utilizada na pesquisa, faz parte de um projeto que está vinculado ao Projeto Guarda Chuva K-Lab (Laboratório de Projetos e Processos Educacionais e Tecnológicos), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), entrelaçado aos Programas de Pós-Graduação, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Educação e Contemporaneidade (PPGEduc).

A construção do K-ágora foi realizada através da contribuição de todos os integrantes do K-Lab, envolvendo profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como Geografia, Pedagogia, Design, Matemática, Tecnologia da Informação, entre outras, assim como a participação dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (Ba). Encontra-se registrado no Trabalho de Conclusão de Curso pelo Mestrado Profissional GESTEC, sob o título “K-Ágora como Proposição Geotecnológica para entendimento das Dinâmicas

Socioespaciais", desenvolvido pelo pesquisador-mestre Iury Barreto Silva, integrante do K-Lab e membro do GEOTEC.

O K-Ágora é um artefato *online*, acessível diretamente pelo navegador de internet, sem necessidade de instalação de qualquer programa ou *plug-in* adicional, possui uma linguagem universal de mapas, Keyhole Markup Language (KLM), o que permite a importação e exploração de diferentes mapas de quaisquer lugares do planeta, por diversos usuários de/e para outras ferramentas.

Portanto, além desta ferramenta permitir a interação, exploração e compartilhamento de mapas entre professores e alunos, possibilita, a partir dos mesmos, a troca de vivências, experiências através do entendimento de espaço em relação ao lugar vivido pelos alunos no seu bairro, rua e cidade de Salvador (BA) (SILVA, 2016).

Deste modo, as práticas de letramento por meio da exploração da sua realidade e compreensão do lugar de vivências desses alunos mediadas pelas TIC podem ser potenciais à aprendizagem da escrita e leitura.

Para a equipe do K-Lab, a ferramenta K-Ágora tem como objetivo possibilitar a exploração de mapas e o entendimento que as crianças de 8 a 12 anos têm sobre o espaço, além de simular a construção de uma cidade, valorizando os aspectos que a criança considera significativos para a sua vida e harmonia de espaço/lugar vividos.

Desta forma, alguns conteúdos pedagógicos[3] abordados na ferramenta, quando aplicada, foram estruturados pelo grupo K-Lab:

- Natureza: Transformação e Preservação;
- Paisagem: Transformação e Leitura;
- Lugar: Relações cotidianas e espaços de vivências;
- Noções Cartográficas: Leitura de mapas simples, representações de lugares cotidianos, orientação, localização, distância e leitura de recursos cartográficos;
- Meio Ambiente: Preservação e manutenção;
- Sociedade: Relações de trabalho, grupos sociais e diversidade;
- Letramento: Práticas de leitura e escrita.

[3]Estes conteúdos aparecem na interface principal do artefato K-Ágora. Disponível em: <https://klab.com.br/apps/kagora/>. Acesso em: 23 set. 2017.

Dentre os conteúdos apresentados, podemos perceber que a ferramenta possui diferentes possibilidades de como ser explorado na sala de aula através do uso e trocas de mapas.

A ferramenta permite a construção de mapas exploráveis a partir de qualquer lugar real, em que os alunos podem explorar, vivenciar e refletir sobre o espaço, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e sentido para sua vida, a partir da valorização das dinâmicas socioespaciais e vivências do cotidiano da cidade, especialmente em relação ao lugar, como o seu bairro e rua. Portanto, ao explorar o mapa através do K-Ágora, o aluno pode realizar construções, inserindo elementos e modificando a paisagem a partir das suas representações e desejos, através de diversos tipos de construções organizadas em 05 (cinco) categorias: Comércio, Educação, Habitações, Infraestrutura e Lazer.

Deste modo, outra funcionalidade do artefato em destaque nesta pesquisa são as Cartas Voadoras, como possibilidades de práticas pedagógicas potenciais ao letramento no ambiente na sala de aula. Nesta opção, é disponibilizada uma carta, sendo esta compartilhada com o professor, que permite aos alunos fazerem relatos sobre o mapa, estimulando o uso da escrita através do seu entendimento em relação ao lugar, valorizando as dinâmicas socioespaciais por meio da exploração e utilização de mapas que façam parte da sua vivência, como seu bairro, ruas da escola ou residências, entre outros lugares que já conheçam ou desejem conhecer.

O acesso ao K-Ágora ocorre através do *link*: https://klab.com.br/apps/kagora/ que pode ser digitado em qualquer navegador. Na sua interface, é disponibilizado para o usuário o Manual de Uso, o qual serve de suporte para sua operabilidade, facilitando o manuseio para os professores, alunos e interessados na sua utilização.

Neste cenário, verificamos elementos de grande potencial didático-pedagógico, a exemplo das Tecnologias da Informação e Comunicação, concebidas pelo K-Ágora. Essas, muitas vezes, deixam de ser utilizadas em sala de aula por desconhecimento, falta de interesse do professor ou condições físicas da unidade escolar.

Assim, a pesquisa tem como foco explorar os potenciais das TIC, mediadas pelo K-Ágora no contexto da sala de aula, redimensionando sua utilização como possibilidades às práticas de letramento citadino junto aos alunos do 4° ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Antônio Euzébio, na cidade de Salvador (BA).

Teremos como suporte teórico as temáticas TIC, letramento e práticas pedagógicas, o que subsidiou a construção de novas ações pedagógicas no processo da apreensão da leitura e escrita.

Neste contexto, para melhor entendimento da análise teórica que norteia este trabalho, valorizamos a necessidade de um breve esclarecimento acerca da definição de letramento citadino, fundamentado a partir das contribuições de Kleiman (2004), TFouni (2010) e Soares (2004, 2012) em relação ao conceito de letramento. Citadino, neste propósito se refere aos sujeitos citadinos, abordado numa perspectiva da vida dos alunos na cidade, a partir da valorização das dinâmicas socioespaciais e vivências do cotidiano na cidade.

Desta forma, compreende-se letramento citadino o uso da escrita e da leitura como práticas sociais a partir das relações dos sujeitos citadinos e sua compreensão em relação ao lugar de sua vivência, a exemplo seu bairro e sua rua na cidade de Salvador (BA). Isso potencializa o entendimento das dinâmicas socioespaciais e o sentimento de pertencimento em relação ao lugar vivido pelo sujeito, considerando o que seja significativo e importante na/para sua vida. Em tal perspectiva, o letramento citadino considera a leitura de mundo dos alunos, seus saberes, o cotidiano e as dinâmicas na cidade, o seu lugar de viver, agir e transformar na/para cidade, valorizando a escrita e a leitura como uma prática social a serviço da sociedade e do mundo.

Portanto, para o estudo e desenvolvimento deste trabalho, delineamos a pergunta central desta pesquisa: Como as TIC, representadas pelo K-Ágora, podem colaborar com as práticas pedagógicas de letramento no Ensino Fundamental I da Rede Pública? De que forma essa ferramenta poderá estimular o letramento citadino desses alunos?

A pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como as Tecnologias da Informação e Comunicação, mediadas pelo K-Ágora, podem contribuir para o letramento citadino, explorando o entendimento das dinâmicas socioespaciais, na cidade de Salvador, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal.

Neste ínterim, a partir desse objetivo, para atender à proposta de intervenção, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Investigar os potenciais das Tecnologias da Informação e Comunicação, destacando o K-Ágora como possibilidade de práticas pedagógicas na sala de aula;
- ✓ Explorar o K-Ágora redimensionando a sua utilização para as práticas do letramento citadino com os alunos do Ensino Fundamental I;
- ✓ Desenvolver estratégias de leitura e escrita a partir da utilização da funcionalidade Cartas Voadoras junto aos alunos, com base nas vivências do cotidiano na cidade de Salvador (BA).

Os fundamentos teóricos que apoiaram a pesquisa foram estabelecidos por meio das contribuições dos seguintes autores: Freire (1996 ,1997), Hetkowski (2002, 2004), na discussão sobre Práticas Pedagógicas e Práxis. No diálogo acerca do letramento, foram de base conceitual Kleiman (2004), Soares (2004, 2012) e TFouni (2010), e no que alude às tecnologias como um processo humano criativo e as TIC, foram de suporte os autores: Hetkowski (2002, 2004), Kenski (2007), Lima Jr. (2004,2005,2007), Masetto (2000) e Moran (2000). No percurso metodológico, os interlocutores foram Brandão (2006) e Freire (1997).

Esta pesquisa está organizada em três seções: primeira, **Pressupostos Teóricos**; a segunda, **Entremeando o Percurso Metodológico** e na última as **Considerações Finais**. Na seção inicial, busquei estabelecer uma discussão sobre as principais categorias que sustentam a pesquisa – Práticas pedagógicas, Letramento e TIC. Elas são subdivididas em subseções. Neste momento, destacamos a capacidade do artefato tecnológico K-Ágora como possibilidade de práticas pedagógicas para o letramento citadino através do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivência dos alunos potenciais de aprendizagem da escrita e leitura.

Desta forma, procuramos construir o conceito de letramento citadino e compreender como as TIC podem apoiar o trabalho pedagógico na sala de aula, redimensionando seu uso para estimular e ressignificar as práticas de leitura e escrita.

Na seção seguinte, **Entremeando o Percurso Metodológico**, apresentamos o caminho metodológico que contribuiu para o direcionamento da pesquisa, na qual está dividida em subseções. Descrevemos o processo de construção da proposta de intervenção, características dos sujeitos participantes e lócus da pesquisa. No decorrer, são apresentadas as ações desenvolvidas destacando os potenciais da

ferramenta nas práticas pedagógicas e suas possibilidades para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos através das Cartas Voadoras no contexto escolar.

Por fim, na última seção, apresentamos nas **Considerações Finais,** o resumo da pesquisa, destacando como a utilização do K-Ágora na sala de aula pode contribuir nas práticas de letramento citadino, potencializadores do processo da leitura e da escrita dos alunos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 As práticas pedagógicas no contexto escolar

O contexto educacional contemporâneo passa por constantes processos de mudanças nos âmbitos social, cultural, histórico e econômico, a exemplo, os avanços tecnológicos, mudanças que despertam outros olhares e a necessidade de (re)significar novas práticas pedagógicas na sala de aula, com a intenção de mobilizar trocas e construções de conhecimentos, informações e sentimentos. Neste sentido, tais práticas fazem parte de um processo social, suscitado através das relações entre os sujeitos envolvidos neste processo – alunos e professores. Portanto, a educação é viva, ultrapassa as paredes da escola, expressa as dinâmicas sociais e contempla os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Destarte, as potencialidades das TIC exigem e contribuem para novas ações na sala de aula, proporcionando transformações no saber fazer dos professores em relação às suas práticas pedagógicas que, muitas vezes, estão enraizadas no ensino tradicional, instituídas no cotidiano escolar. Assim, tais recursos tecnológicos, como computadores e *tablets*, mobilizam outras práticas pedagógicas ou transformam antigas, promovendo um ambiente escolar mais rico de possibilidades para aprendizagens e incentivo, especialmente dentro da sala de aula, despertando o desejo, a inquietação e curiosidade nos alunos para a construção de conhecimentos.

A instituição escolar é um espaço dinâmico, onde acontecem as vivências e relações entre os sujeitos – alunos e professores – mediadas pelas práticas pedagógicas. É o espaço onde incide a (re)construção do conhecimento e de experiências vividas por e entre os sujeitos. E, diante desses movimentos na escola, percebe-se que “instituído é tudo o que se vê e o que se conhece, e o instituinte é o novo, aquele que se manifesta às vezes com dificuldade, mas que ainda assim é capaz de colocar-se no espaço institucional" (HETKOWSKI, 2004).

Segundo a citada autora:

> O instituinte guarda, pois, relação com a natureza da instituição, ao mesmo tempo em que desafia o *status quo*. O desafio, porém, é menos confronto e mais fruto do desejo da inovação, sentida ou pressentida, do que é entendido como necessário. Em geral, o que se identifica como instituição

> restringe-se ao instituído. Contudo, o instituinte é igualmente parte da instituição. Mas, ainda, o instituinte manifesta-se e, quando consegue demonstrar a pertinência e a importância, é incorporado, passando a integrar a porção instituída da instituição. (HETKOWSKI, 2004, p.168)

Deste modo, o instituído está atrelado a todas as práticas existentes na escola, suas regras e ao que já existe dentro da instituição. O instituinte representa o oposto e, ao mesmo tempo, o complemento do que está instituído, pois surge como algo relacionado ao novo e ao desejo de (re)significar antigas práticas que já existem, concedendo lugar à criatividade, ao estímulo e à mudança no modo de agir, pensar e atuar dos professores e alunos no cotidiano escolar, ou seja, nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas dos professores são compreendidas como as atitudes, relações e ações do seu cotidiano na escola mediadas com e entre os outros, pois englobam não somente seus conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos durante a sua formação acadêmica, como também suas experiências e vivências dentro e fora da sala de aula reveladas assim, nas formas de ensinar e aprender, didáticas, afetividade e relacionamento com seus alunos em todos os espaços escolares.

Cunha (1992, p. 105), no seu livro “O Bom Professor e sua Prática”, define que a prática pedagógica do professor se institui no cotidiano, ao “preparar” e “executar” suas aulas, a qual organizou a partir de três referenciais: (A) As relações que o professor estabelece com o “ser” e “sentir”; (B) as relações que estabelece com o “saber”; (C) as relações que estabelece com o “fazer”.

O primeiro referencial está relacionado ao “estado” de ser professor e ao sentimento de desempenhar tal função, em que expressa sentimentos, desejos e prazer em exercê-la, ao compartilhar momentos de aprendizagens com seus alunos, de forma colaborativa e recíproca. Sendo assim, neste momento, ao estabelecer a relação com “ser” e “sentir”, o professor percebe que suas práticas são impulsos e estímulos para a construção de novas práticas e (re)significação das práticas antigas, estando relacionadas ao prazer de ensinar e da relação com o aluno. Neste contexto, o professor compreende que também aprende com seus alunos, ou seja, age e sofre influências nas suas ações ao interagir com esses sujeitos escolares.

A relação com o “saber” está atribuída à produção do conhecimento, a qual ele compreende como uma atividade que envolve ação, reflexão, dúvidas e incertezas em relação ao conhecimento, ou seja, o avesso da transferência de um

conhecimento já pronto e finalizado. Entretanto, esta relação com o “saber” está também ligada à teoria e prática, que enfatiza a prática fortemente relacionada à realidade e às experiências dos alunos, percebe tudo que envolve o cotidiano e tem um significado/sentido para o mesmo.

O último referencial enfatiza a relação com o “fazer”, a qual exprime a vontade do professor em estabelecer uma relação lógica entre o que pensa e o que faz, isto é, a relação entre teoria e prática, que, muitas vezes, não estão relacionadas, devido à falta de uma prática reflexiva e crítica.

Portanto, tais referenciais contribuem para o entendimento em relação às peculiaridades que constituem a prática pedagógica do professor, assim como reflexões aos processos pedagógicos que instituem a sua prática, através de uma prática reflexiva, crítica e transformadora.

As práticas pedagógicas dos professores são instituídas pelas práticas sociais e pressupostos teóricos adquiridos na sua formação, que conglomeram suas metodologias e experiências nas formas de transmitir e construir conhecimentos, ou seja, a forma de ensinar e aprender; o saber docente como um saber plural, que é constituído por saberes científicos e experienciais como possibilidades de ressignificar suas atividades didáticas, metodológicas e afetivas com seus alunos, dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, o ser humano é um ser intrinsecamente social, é através das relações que expressa seus desejos, necessidades e criatividade, como elementos para o seu desenvolvimento social, intelectual, entre outros. Portanto, desde a Antiguidade, o ser humano vem (re)inventando o mundo e seu entorno para sanar suas necessidades e melhorar sua qualidade de vida e dos que o cercam.

A capacidade do Homem de pensar, criar, inventar, vivenciar, experimentar, buscar estratégias e soluções para resolver problemas na sua vida em grupos, ou seja, em sociedade, vem se modificando, evoluindo e transformando os elementos que compõem as práticas sociais. Assim, tal capacidade de criar e inovar estão estritamente atreladas aos processos tecnológicos citados nesta pesquisa.

Portanto, aqui, a tecnologia é concebida como um processo humano e criativo (LIMA JR., 2005; HETKOWSKI, 2006), de caráter humano, diretamente atrelado às técnicas; criativo, envolve a capacidade intelectual de pensar e transformar. As tecnologias são entendidas:

> [...] como esses processos criativos, que possuem uma dimensão simbólica e cognitiva (os elementos imateriais) e outra relacionada às técnicas e instrumentos (os elementos materiais), relacionados à capacidade inventiva inerente à condição humana de existência. Desta forma, compreender as tecnologias é compreender o ser humano em sua essência e, ao mesmo tempo, compreender a composição da história humana. Esta composta por inúmeros processos criativos e transformativos, os quais foram desencadeados em diferentes contextos históricos e refletem a capacidade humana em determinada época. (PEREIRA, 2015, p. 53)

Destarte, ao estabelecer uma relação entre tecnologias e práticas pedagógicas, pode-se perceber que essas práticas também podem ser compreendidas como processos humanos e criativos. Humano, por se estabelecer a partir das mediações/relações entre os sujeitos envolvidos no processo, como os professores e alunos, e criativo, devido ao professor permanecer numa constante busca por inovar, criar e (re)significar suas práticas na sala de aula para envolver e despertar o desejo e curiosidade dos alunos em fazer novas descobertas, produção de conhecimentos para desenvolver uma postura crítica-reflexiva das suas ações no cotidiano escolar.

Logo, as tecnologias, especialmente as TIC, surgem como possibilidades de inovar, criar, transformar, complementar e provocar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, proporcionando uma dinâmica diferente e desafiadora no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, de mútua cooperação, responsabilidade e colaboração na ressignificação das velhas práticas, cultivando novas práticas que provoquem um espaço de aprendizagem, reflexão, curiosidade e motivação.

Nesta perspectiva, a atividade docente, instituída no contexto escolar, é entendida como uma prática social. Prática que se forma e se realiza no cotidiano dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas, pela qual se constituem os seres humanos. Sendo assim, a prática social

> [...] é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 2000, p. 59)

Deste modo, pode-se perceber que a prática pedagógica é uma prática social entrelaçada, pois ocorre em diferentes espaços e momentos do ambiente escolar no cotidiano dos professores e alunos, principalmente dentro da sala de aula, mediada pela interação, processos formativos e conhecimentos dos sujeitos. É construída por

práticas instituídas, tradicionais e repetitivas, muitas vezes indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho do professor e, práticas criativas compreendidas pela sua essência inovadora e instituinte, como estratégia para lidar com os desafios que surgem no cotidiano do trabalho docente, incentivando um olhar reflexivo na dimensão crítica da sua prática.

Logo, numa perspectiva da prática, o professor sem a consciência da sua prática, sem a práxis, dificulta a compreensão da sua prática pedagógica, a qual vai se construindo aos poucos, dia a dia, a partir das suas atividades desenvolvidas na sala de aula, exprimindo sempre uma intencionalidade, a exemplo da aprendizagem do aluno.

Segundo Hetkowski, a práxis exprime a potencialidade humana na sua capacidade autocrítica e de alcançar uma consciência diante das suas práticas:

> [...] a práxis é a esfera do ser humano e se revela o segredo do homem enquanto ser autocrítico, significa que imprime aos sujeitos, a partir da superação dicotômica entre teoria e prática, ou da priorização de uma sobre a outra, possibilidades de (re)criar e (re)construir a realidade humano-social, capaz de gerar novos significados à existência humana". (HETKOWSKI, 2004, p. 142)

As práticas pedagógicas apresentam intencionalidade, assim como expressam a práxis, que, constantemente, é direcionada a um objetivo, em que o sujeito opera sobre a atividade prática, com intervenção planejada e finalidade de transformação da realidade social. Portanto, as práticas desencadeiam-se das práxis, pois acontecem nos espaços entre os processos formativos que organizam a vida e a nossa existência.

As diversas didáticas utilizadas pelo professor, na tentativa de concretizar os processos de ensinar e aprender, são consolidadas por meio das práticas pedagógicas, pois as mesmas são vivas, intencionais, interativas e próprias da existência humana, ou seja, a prática da didática utilizada pelo professor na sala de aula é uma prática pedagógica e, através dela, esforça-se para a produção de aprendizagens com/dos alunos.

Observa-se, pois, que os processos formativos e as aprendizagens dos sujeitos estão presentes nas nossas vidas, os conhecimentos e vivências que os alunos trazem das suas experiências, dentro e fora da sala de aula, pertencem e complementam o ensino escolar. A educação se faz através destes processos

sociais, diálogos, diversas trocas entre sujeito e natureza, as quais, reciprocamente, se transformam, uma agindo sobre a outra.

Atualmente, um dos grandes desafios enfrentados pelo professor na sua prática pedagógica é o de tornar o processo de ensino e aprendizagem latente, interessante e curioso para os alunos quanto aos conhecimentos adquiridos pelas suas experiências de vida, movidos pelo desejo. Aproximar-se da realidade dos alunos pode tornar-se a aprendizagem mais significativa, respeitando os diversos contextos – histórico, econômico e social – nos quais estão inseridos.

Portanto, o uso e acesso às tecnologias, especialmente as TIC, fazem parte da vida dos sujeitos, atualmente, sequer podemos imaginar desenvolver algumas atividades do cotidiano sem o seu suporte. No contexto educacional, não poderia ser diferente, pois o uso de aparatos tecnológicos nas escolas está cada vez mais frequente e inserido na didática do professor, o qual atribui um valor potencial ao processo de ensino e aprendizagem, ocasionando mudanças significativas nas práticas pedagógicas, transformando e modificando as práticas tradicionais existentes até hoje em algumas escolas.

Desta forma, as TIC não devem ser vistas apenas como recurso didático ou suporte à elaboração e utilização durante as atividades pedagógicas do professor, mas como um artefato que transforme e caracterize uma nova prática, na qual o aluno seja responsável também pela conquista e engajamento de novos conhecimentos. Assim, como ressignificação dos mesmos já construídos, o professor poderá conquistar uma postura reflexiva e crítica frente às suas práticas, compreendendo seu papel como colaborador e parceiro destas aprendizagens junto aos alunos.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa explora as possibilidades das TIC, mediadas pelo artefato tecnológico K-Ágora na prática pedagógica do professor como forma de diversificar, transcender e inovar suas atividades na sala de aula, potenciais aos processos formativos no ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos sujeitos.

Em seguida, aprofundaremos sobre a relação da ferramenta K-Ágora e as práticas pedagógicas no contexto escolar.

2.1.1 O K-Ágora como potencial às práticas pedagógicas na escola

A relação das TIC na prática pedagógica está fortemente atrelada à diversidade que elas possibilitam nas formas, atitudes, linguagens e capacidade de transformação do fazer/ser dos professores e alunos durante os processos cíclicos de ensino e aprendizagem, em especial, aqui apresentados na pesquisa da Língua escrita.

Nesta perspectiva, o K-Ágora é um instrumento que possibilita o professor explorar diversos conteúdos junto aos alunos de diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, Matemática, História, Língua Portuguesa, entre outras. Logo, permite que busque, através da sua prática docente, explorar e ressignificar outras práticas mais interessantes, estimulantes e prazerosas para o seu trabalho na sala de aula, pois existe no K-Ágora diversas possibilidades de uso para construção de conhecimentos.

Segundo Silva (2016), baseado na análise da Perspectiva Aprendizagem Escolar, com referência à sua utilização na sala de aula, identificam-se diversas possibilidades de o professor explorar junto ao aluno conteúdos conceituais, como, por exemplo, paisagem e lugar; e procedimentais, como aprender a fazer e realizar pesquisa no seu bairro; leitura de imagens, os quais atendem às exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, destaca que o K-Ágora:

> [...] pode ser utilizado para condensar informações, expressar conhecimentos e estudar situações, envolvendo a ideia da produção, organização e distribuição do espaço nas mais diversas estratégias pedagógicas: atividades dirigidas em grupo, imersão individual para experimentar conteúdos teóricos na prática, como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares; entre outras possibilidades. (SILVA, 2016, p. 73-74)

Compreender as TIC como potencializadoras na aprendizagem da escrita e leitura depende estritamente da relação que o professor estabelece com a sua prática docente, portanto, de fato, a introdução desses aparatos no ambiente escolar pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que possibilitam o acesso rápido às informações, como a internet, rompendo barreiras de tempo e espaço, facilitando a comunicação entre professores e alunos, transformando a didática do professor na sala de aula.

Segundo destaca Silva, as características pedagógicas do K-Ágora, a partir da avaliação de especialistas, são:

> [...] a adequação ao modo de aprender de crianças e adolescentes no contexto da era digital, onde os recursos didáticos precisam ser claros, intuitivos, amigáveis e visualmente interessantes, de modo que possam ser sedutores e interessem ao estudante; as técnicas e procedimentos visuais relacionando ideia, conteúdo e imagem, permitindo uma aprendizagem mais próxima do real de forma mais fácil; o estímulo à criatividade, uma vez que o artefato permite que o estudante crie, invente, brinque com as ferramentas, mas utilizando espaços reais que ele conhece ou deseja conhecer; além do estímulo à aprendizagem por si só à medida que o estudante pode interagir com o artefato de forma livre, percorrendo espaços de maneira simples e próximos a outros recursos e aplicativos já difundidos em tecnologias digitais móveis. (SILVA, 2016, p. 74)

Neste contexto, o artefato K-Ágora apresenta as características necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem a curiosidade e o interesse dos alunos, mobilizem estímulos, desejos, sentimentos e ações de transformação para construção e trocas de saberes e conhecimentos entre os envolvidos, no processo formativo dentro e fora da sala de aula. O professor permanece numa busca constante para compreender, criar e reconstruir sua prática docente, importante para seu aperfeiçoamento, pois “ensinar não é transmitir o conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 2002, p.21)

Nesta subseção, explicitamos algumas possibilidades da ferramenta K-Ágora como potencial à prática pedagógica. A seguir, daremos ênfase à utilização do artefato como recurso ao desenvolvimento das atividades que explorem o letramento citadino através dos usos sociais da escrita e leitura, a partir do entendimento das dinâmicas socioespaciais junto aos alunos, explorando lugares que fazem parte de sua realidade e vivência na cidade de Salvador.

2.1.2 O K-Ágora como possibilidade para explorar o letramento citadino

Neste momento, iremos abordar as potencialidades da utilização do artefato K-Ágora na sala de aula junto aos alunos do Ensino Fundamental I, como possibilidade da prática de letramento citadino, o qual engloba o entendimento, “leitura” dos sujeitos acerca da cidade de Salvador, explorando seu bairro, sua rua e valorizando o que considera significativo na/para sua vida, atribuindo sentidos para aprendizagem da Língua escrita, por meio do entendimento das dinâmicas socioespaciais.

Primeiramente, faremos breve apresentação sobre o conceito de letramento segundo as definições das autoras (SOARES, 2004, 2012; KLEIMAN, 2004; TFOUNI, 2010) para, posteriormente, abordar o letramento citadino contemplado nesta pesquisa.

2.2 O que é letramento?

No cotidiano, a leitura e a escrita se constituem como práticas essenciais às atividades sociais desenvolvidas pelos sujeitos, exigindo algumas habilidades específicas, como interpretação, reflexão, construção de significados e sentidos, para desempenhá-las com cidadania e autonomia. Deste modo, o fato de vivermos numa sociedade grafocêntrica, a leitura e a escrita surgem como imprescindíveis à vida do ser humano para enfrentar os entraves do dia a dia. Nesta conjuntura, se constitui o conceito de letramento que, segundo os estudos de Kleiman (2004) sobre os seus significados, aborda como um fenômeno de práticas sociais que fazem o uso da escrita.

O termo “letramento” surgiu no Brasil em meados da década 80, a princípio, entre os especialistas da Língua Portuguesa (SOARES, 2004), em seguida, começou a ser discutido na Educação. Para a autora, o termo letramento apareceu devido à necessidade de nomear e compreender o fenômeno da escrita no “mundo social”, o qual se diferencia do entendimento do conceito de alfabetização como apenas o processo de aquisição da “tecnologia” de ler e escrever.

Nesta perspectiva, Soares (2012) aborda que o sentido da palavra letramento surgiu da tradução da palavra em Inglês *literacy,* muito difundida nos Estados Unidos e França, que, etimologicamente, é formada pelo termo *litera*, que vem do latim, e o sufixo “cy”, que expressa condição, estado e qualidade. Portanto, define o termo letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p.18). Portanto, reflete a ideia de que o sujeito, ao apropriar-se da escrita, começa a participar, com independência, das práticas sociais, contribuindo para transformações nos processos formativos sociais, culturais e cognitivos do sujeito.

Kleiman (2004) aponta que a palavra letramento surgiu nos meios acadêmicos como uma alternativa para diferenciar os “impactos sociais da escrita”

do termo já conhecido – alfabetização. Para a autora, a alfabetização está estritamente associada à condição individual do sujeito na utilização e na prática da escrita. Nesta perspectiva, os diversos autores que discutem sobre o letramento (KLEIMAN, 2004; SOARES, 2004, 2012; TFOUNI, 2010) defendem que ele está diretamente relacionado aos aspectos histórico-sociais dos usos da escrita e leitura dos sujeitos, ou seja, envolvem-se neste processo de letramento tanto os sujeitos alfabetizados quanto os não alfabetizados, ou seja, deixa de assumir uma postura de caráter individual, dando ênfase ao social.

TFouni (2010) faz uma ressalva para o uso inadequado na definição da palavra letramento sendo interpretada como similar à alfabetização e ressalta que ainda não existe uma definição completa para a mesma, pois está "sendo amplamente usada em textos técnicos que se ocupam das questões da escrita sob vários enfoques" (2010, p.31). Desta forma, a autora define que:

> [...] *letramento*, para mim, é um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica.* Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição 'fraca' quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontram-se a palavra *letramento* usada como sinônimo de *alfabetização*. (TFOUNI, 2010, p.32, grifo do autor)

Nesta perspectiva, a busca por uma definição "fechada" e única do termo letramento tornou-se algo intrincado, devido à amplitude e complexidade da sua interpretação, pois está relacionado aos contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Soares justifica a dificuldade na definição do conceito de letramento:

> [...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (SOARES, 2012, p. 65-66)

O conceito de letramento também é entendido por Kleiman (2004) como um fenômeno que extrapola o mundo da escrita, engloba as experiências de vida dos sujeitos e faz refletir suas habilidades nos processos de interpretações, produções de sentidos e compreensão do mundo que os cerca a partir das suas relações histórico-sociais, enquanto a aquisição da escrita e leitura é apenas um tipo de prática de letramento, que envolve o processo de aprender códigos e símbolos. Desta forma, Kleiman (2004) destaca que podemos entender o letramento como "um

conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (p.19).

Nessa perspectiva, tal conceito externa o aspecto social da escrita, semelhante às definições dos outros autores, e destaca como as práticas de letramento se apresentam de maneira estabelecida para cada situação. Segundo a autora, os usos da escrita que acontecem fora da escola são diferentes e variam de acordo com o contexto social no qual estão situados. As práticas sociais da escrita acontecem na família, igreja, com amigos, no trabalho, lazer e cotidiano e envolvem diversos saberes e significados das experiências dos sujeitos, assim como dependem das suas intenções e objetivos.

Kleiman (2004), no seu estudo, analisa que é a partir dos eventos de letramento que a escrita se estabelece atribuindo sentido à situação, que dependerá das relações entre os participantes, seus objetivos e o contexto, segundo as características de cada situação. Portanto, “é o *evento de letramento*, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” (KLEIMAN, 2004, p. 40)

A autora enfatiza sobre as práticas de letramento que acontecem fora da escola, as quais são compreendidas como práticas situadas, pois se modificam devido à circunstância na qual as atividades são desenvolvidas com o uso da escrita. Isso significa que os sujeitos atribuem significados e contextualizam as ações, a depender dos seus objetivos, modos de realização, recursos utilizados, sendo, portanto, distintas devido às especificidades das características de cada situação. Logo, para um mesmo evento de letramento, por exemplo, a produção de um convite pode ser diferenciada com base nas características da situação, do modo como foi realizada, os materiais que foram utilizados pelos participantes e seus objetivos que, neste exemplo, podem variar, como um convite para missa, festa de casamento e/ou aniversário, entre outras opções.

De acordo com Kleiman (2004), a prática situada está relacionada à capacidade dos sujeitos em contextualizar a ação devido a cada situação. Assim, mesmo se apropriando da escrita, podem ocorrer ocasiões na qual faltem habilidades para interpretar ou produzir, por exemplo, um texto, provavelmente devido a conceitos que não são familiares, ou seja, próximo à sua realidade ou cotidiano. Desta forma, a autora afirma que a prática situada “refere-se ao

entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência.” (KLEIMAN, 2010, p. 25)

Para Tfouni (2010), o conceito de letramento também é compreendido como um processo mais amplo que apenas o da alfabetização, porém os conceitos dos dois termos se associam e se diferenciam:

> Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. (TFOUNI, 2010, p. 11)

Consequentemente, a alfabetização é um processo individual que exige habilidades específicas dos sujeitos para aprender os códigos alfabéticos utilizados pela sociedade. E no letramento, os sujeitos se apropriam da escrita para participar das suas atividades sociais cotidianas, sendo, portanto, diretamente relacionado às suas práticas sociais. Deste modo, as práticas de letramento desenvolvidas na escola devem oportunizar a relação das vivências e conhecimentos advindos das suas práticas cotidianas com as experiências da escola, atribuindo significados para a aprendizagem da escrita.

Kleiman (2004) aborda que a escola é entendida como uma das mais importantes agências de letramento, mas a mesma explora apenas um tipo de prática – a alfabetização –, deixando de lado a sua compreensão como uma prática social voltada para o cotidiano dos sujeitos, em que as outras agências, como a família, amigos, trabalho, entre outros, exprimem esse caráter social. A citada autora explica que:

> O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2004, p. 20)

Vale ressaltar um ponto importante até o momento contemplado nas definições descritas anteriormente, que se refere à relação entre letramento e alfabetização. As autoras Kleiman (2004) Soares (2004, 2012) e Tfouni (2010)

defendem a diferenciação entre os processos e os compreendem como distintos, porém profundamente conectados.

Soares (2004), ao abordar suas ideias sobre o conceito referente aos dois termos “alfabetização” e “letramento” faz uma ressalva da especificidade do processo de alfabetização, o qual está estritamente relacionado à “aquisição do sistema convencional da escrita”, ou seja, apropriação da escrita alfabética. Entretanto, o letramento se refere às condições e habilidades que o sujeito adquire para o uso da escrita nas suas práticas sociais, as quais necessitam da leitura e escrita. Portanto, defende que são processos associados, entretanto,

> a alfabetização desenvolve-se no contexto *de e por* meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, somente se pode desenvolver no contexto *da e por* meio da aprendizagem das relações fonema–grafema (SOARES, 2004, p.14).

Desta forma, Soares (2004) enfatiza o potencial de se promover na escola uma alfabetização num contexto do letramento, processos estes que não devem ser dissociados.

Neste contexto, a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, segundo Soares (2012), é a existência de indivíduos alfabetizados que não participam com plenitude de práticas letradas, assim como o oposto, analfabetos que são letrados. Logo, mesmo que o indivíduo seja analfabeto, não o impede de participar de atividades sociais que façam o uso da leitura e escrita, porém, provavelmente, irá apresentar algumas limitações em determinadas situações que não sejam familiares, ou seja, tais sujeitos apresentam um grau de letramento através das vivências do seu cotidiano e exigências da cultura letrada. Já as pessoas alfabetizadas podem também não ser letradas, pois deixam de realizar com autonomia e incorporar nas suas práticas sociais o uso da leitura e escrita. Esta problemática é demonstrada pela autora:

> As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento [...] não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] (SOARES, 2012, p. 46-47)

Logo, a autora defende o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a

escrita” (SOARES, 2012, p.47). Assim, podemos identificar indivíduos que não se apropriam completamente da escrita, restringem-se apenas à habilidade específica de codificar e decodificar códigos alfabéticos, ou seja, sujeitos alfabetizados, porém não letrados, uma vez que os mesmos normalmente conseguem ler e escrever, mas não incorporam os usos da escrita e leitura com autonomia. Deixam de participar, envolver-se e estimular os usos sociais da escrita para responder, em sua plenitude, às demandas sociais que exigem o uso da escrita e leitura.

Diante do exposto, acredito que as considerações das autoras sobre as definições acerca do letramento, assim como os pontos de distinção em relação à alfabetização, contribuem para aproximar a compreensão sobre o tema, mas expressam uma discussão infinita. Portanto, todos esses estudos apresentados favorecem as reflexões sobre os processos escolares em torno da aquisição da leitura e escrita. Deste modo, este trabalho aborda o letramento numa perspectiva do uso social da Língua escrita, com práticas e usos da escrita e da leitura, em detrimento à sua aprendizagem, a partir das vivências dos sujeitos no cotidiano da sua cidade, ou seja, valorizando suas dinâmicas socioespaciais e o que seja significativo na/para sua vida em relação ao lugar vivido.

Assim, compreende-se o letramento citadino como os usos socioculturais da Língua escrita, a partir da valorização das vivências e experiências do sujeito em relação à sua cidade (bairro e rua). Isso permite o sujeito expressar seu sentimento de pertencimento referente ao lugar onde vive, valorizando suas ações e o exercício da cidadania, sendo potenciais à aprendizagem da escrita e leitura mediadas pelas TIC, em especial, o K-Ágora, como possibilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas na sala de aula.

2.2.1 Letramento citadino

Para Soares (2012, p.72), o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem no seu contexto social.” Entretanto, o letramento está estritamente relacionado ao uso social da escrita e leitura, no modo como os sujeitos utilizam/fazem uso destas habilidades individuais a partir das necessidades e práticas sociais que acontecem no seu cotidiano.

Nesta perspectiva, o cotidiano dos indivíduos se faz na cidade, nos lugares em que habitam, como o bairro, as ruas, estradas, através das suas práticas sociais, agindo e sofrendo transformações históricas, sociais e culturais. Por conseguinte, cada lugar vivido exibe sua paisagem, dinâmica e diferentes significados para o sujeito, expressa e traduz bons ou maus sentimentos, lembranças e/ou afinidades... é nela e por ela onde acontecem nossas vivências, trocas de experiências e se (re)constroem novos e antigos aprendizados na/para vida.

Portanto, a referência à palavra “citadino” nesta pesquisa é compreendida conforme a definição do dicionário Aurélio: “Que, ou aquele que habita cidade”. Ou seja, é a pessoa que vive na cidade. Desta forma, citadinos são os indivíduos que sentem e descobrem a cidade, criando suas dinâmicas socioespaciais por meio de suas ações na/para cidade, capazes de transformá-las e caracterizá-las através das suas relações sociais/culturais e reações, carregadas de sentimentos e necessidades.

Sob esse ponto de vista, o objeto de estudo desta pesquisa implica explorar práticas de letramento citadino, mediadas pelas TIC, representadas pelo artefato K-Ágora no uso social da escrita e leitura junto aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, através do seu entendimento em relação ao lugar da cidade de Salvador/BA, por exemplo, o seu bairro e rua, considerando o que seja significativo na/para sua vida. Desta forma, o cotidiano se institui como a linha que articula a prática do letramento citadino, em que a aprendizagem da escrita está estritamente relacionada ao entendimento do lugar e suas experiências nele vividas e percebidas.

Desta forma, as práticas de letramento citadino podem ser potenciais à aquisição da escrita, a partir da leitura de mundo do sujeito em relação ao lugar, pois, ao partir do mesmo, valorizando suas dinâmicas socioespaciais e experiências onde a sua vida na/para cidade acontece, o aluno pode evidenciar uma realidade concreta do espaço vivido, isto é, visível aos seus olhos em relação ao espaço onde vive, seja o bairro da sua escola ou residência, assim como a rua da sua escola, amigos, vizinhos, parentes, entre outros; representar e imaginar o espaço vivido, possibilita o aluno atribuir aproximação e sentimento de pertencimento ao lugar, devido ao caráter social e histórico na sua vida.

Corroborando, Callai explicita que:

> Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é

> neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005, p.236)

Assim, a leitura de mundo, ou seja, toda bagagem cultural e os saberes que os alunos trazem consigo são constituídos através das suas vivências no cotidiano, partindo da leitura do seu lugar, onde incide o saber fazer do ser humano. De fato, não são ensinadas pelo professor, mas podem ser compartilhadas e (re)significadas nas práticas pedagógicas entre professor e aluno.

Neste contexto, valorizar as vivências de dentro e fora do ambiente escolar permite o professor explorar na sala de aula a realidade dos seus alunos, experimentando práticas pedagógicas próximas ao seu cotidiano, respeitando seus saberes e possibilitando experiências com a escrita e a leitura que lhes façam sentido e atribuam significados para a vida, promove, assim, situações de reflexão da realidade para compreendê-la e transformá-la. Desta forma, quando o aluno percebe que suas ações, o que pensa, faz e vive tem importância na/para sua vida, começa a agir diante da realidade com mais autonomia e cidadania.

2.3 Tecnologias e Tecnologias da Informação e Comunicação

As tecnologias estão presentes no cotidiano das sociedades, através dos tempos, independentemente do nível de desenvolvimento. Como exemplo, é possível citar os momentos iniciais da humanidade, com a descoberta do fogo, até os tempos modernos (contemporaneidade), com a evolução nas formas de linguagens: escrita (pedra, pano, papel e digital).

Para Lima Jr., o conceito de tecnologia é:

> ... **um processo criativo através do qual o ser humano** utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de **encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os**. (LIMA JR., 2005, p. 15, grifo do autor)

Neste contexto, compreende-se que a tecnologia perpassa o entendimento dos artefatos, ela é entendida como processo humano transformativo, em que os homens (re)criam e (re)significam diferentes maneiras (técnicas) de satisfazer suas

necessidades utilizando recursos materiais (objetos) e imateriais, como seus conhecimentos, habilidades e criatividade.

Destarte, a tecnologia é resultado da atuação humana. É o próprio homem que pensa e age na/para vida, buscando atender às suas necessidades. E que,

> nesse processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre forma de atuação e produz conhecimentos sobre elas, inventa meios e produz conhecimentos. (LIMA JR., 2005, p. 15)

Deste modo, ao transformar o ambiente, o homem percebe-se intrínseco ao processo, refletindo suas ações sobre si e o meio.

Ao longo dos anos, os avanços tecnológicos vêm gerando transformações no modo de ser e agir das pessoas, provocando mudanças na vida em sociedade, pois vivemos em um momento histórico na qual as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, transformando-nos e evoluindo concomitantemente às variações das tecnologias.

Logo, as tecnologias não são concebidas apenas como suportes tecnológicos, são capazes de ultrapassar as técnicas, possuem linguagens e capacidade de comunicação entre as pessoas (KENSKI, 2007). São entendidas além dos aparatos tecnológicos, vistas como algo próprio do ser humano, que as inventa.

Assim, compreendemos que o homem intervém constantemente no seu ambiente, modificando-o e, ao mesmo tempo. Neste processo, está transformando-se e produzindo/(re)significando novos e outros conhecimentos.

Segundo Kenski:

> [...] existem outras tecnologias que não estão ligadas diretamente a equipamentos e que são muito utilizadas pela raça humana desde o início da civilização. A linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através das máquinas e equipamentos. A linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social. (KENSKI, 2007, p. 23)

Desde antigamente, a necessidade do homem de se comunicar e expressar sentimentos, assim como registrar suas experiências, proporcionou a criação de diferentes formas de linguagens, através da capacidade intelectual, para possibilitar a comunicação.

Dentro deste mesmo contexto, temos os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação, representadas pelos instrumentos técnicos (computadores, internet, entre outros), e que, neste trabalho, são referenciados em uma perspectiva que avança para além da base instrumental, fortemente atrelada ao conceito em questão. Desse modo, as TIC são pensadas como elementos que podem expressar o mundo das mais variadas formas, as quais possuem bases – material (técnica) e imaterial (criatividade, entretenimento e etc.) – capazes de estimular a formação dos diferentes sujeitos (LÉVY,1998; HETKOWSKI, 2004, 2006; LIMA JR.,2005, 2006, 2007).

Portanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação são entendidas não somente como máquinas, mas também como processos que fazem parte da realidade e práticas sociais dos sujeitos. São percebidas como outras possibilidades de linguagens, com características próprias para a comunicação oral, escrita e digital.

A linguagem escrita é uma das formas mais antigas de “tecnologia” já conhecida. A relação homem/escrita acompanha a evolução da humanidade, como exemplo, os desenhos e pinturas nas paredes das cavernas, pedras e peles de animais até o uso do papel, computador e uso da internet como formas de comunicação e expressão.

Deste modo, os novos aparatos de informação ocasionaram diferentes formas de comunicação. Possibilidades outras de trocar informações, com mais velocidade e movimento através do uso da internet, reduzindo a distância do espaço e tempo entre as pessoas. Ou seja, o uso dos computadores por meio da internet proporcionou ganhos preciosos para a sociedade. Hoje, podemos estabelecer uma comunicação instantânea e dinâmica com diversas pessoas em diferentes lugares do mundo.

Entretanto, neste contexto, as TIC se apresentam como uma possibilidade na construção do conhecimento, nos diversos campos dos saberes, principalmente na Educação. Neste caso, são concebidas como alicerces potencializadores nos processos formativos dos sujeitos.

2.3.1 As Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar representadas pelo K-Ágora

Ao longo dos anos, as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm se diversificando e avançando com rapidez, ocasionando mudanças sociais, históricas, econômicas e culturais na sociedade. Atualmente, as TIC compõem o nosso cotidiano, principalmente das novas gerações de crianças e adolescentes, que já nascem imersos do mundo tecnológico. Como realidade, elas refletem no contexto escolar como um dos maiores desafios educacionais: a necessidade de introduzi-las no ambiente escolar buscando agregá-las às práticas pedagógicas e às possibilidades potenciais de aprendizagem, as quais implicam a preparação e sensibilização dos professores para empregar artefatos, como *tablets*, computadores, *smartphones*, *softwares,* entre outros, às suas práticas docentes.

Compreender as tecnologias como potenciais à educação faz-se ressaltar algumas características que as compõem e fortalecem seu potencial educativo na escola: a velocidade com que são processadas e disponibilizadas as informações. Em uma dinâmica de participação e colaboração, aluno e professor tornam-se sujeitos ativos na troca e construção de conhecimentos e, essa interatividade permite maior aproximação nas relações e na comunicação entre sujeitos que aprendem e ensinam. Inovação, já que proporcionam estratégias diferentes, novas e lúdicas que estejam voltadas para a ação mútua entre sujeitos envolvidos.

Segundo Kenski, a escola, atualmente,

> [...] precisa assumir o papel de formar cidadãos para complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Prepara cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (KENSKI, 2007, p. 64)

Deste modo, frente às exigências da contemporaneidade, a escola não é mais concebida como uma instituição social responsável por ensinar a ler e escrever. Hoje, assume um papel mais amplo e complexo devido aos constantes processos de transformação que passamos ao intervir, criar, modificar e agir na/para a vida em sociedade. Sendo assim, a escola assume o papel de preparar cidadãos capazes de discernir e pensar criticamente sobre os impactos e reflexos que a intensidade das informações pode ocasionar nas nossas vidas.

O uso e a evolução das TIC na escola vêm proporcionando grandes impulsos nas formas de ensinar e aprender, assim como nas relações entre professor e aluno, pois o acesso à informação, simultaneamente e *online*, e a disseminação do conhecimento proporcionaram ganhos preciosos, tais como minimizar limitações relacionadas ao tempo e ao espaço, possibilitando para a sociedade, em contrapartida, muitos impasses a serem enfrentados.

Portanto, a comunidade escolar não pode negar a importância das TIC e da sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, e o quanto esses recursos podem potencializá-lo, em especial, o da leitura e da escrita, contribuindo para a promoção de uma dinâmica na sala de aula cada vez mais interessante e motivadora para ambos, professor e alunos. Deste modo, a importância do docente incluir na sua vida profissional e pessoal, novos conhecimentos, agregando-os à sua prática, tanto técnica quanto pedagógica, para lidar com tais ferramentas com autonomia, a exemplo do computador.

Em consonância com a argumentação introduzida, Lima Jr. (2004) enfatiza a importância da tecnologia, neste caso, representada em sua forma digital pelo computador. O autor reflete a respeito da "ampla" utilização das TIC, estendendo-a para além da "máquina" como suporte operacional.

> É em consequência da compreensão do caráter proposicional do computador que podemos pensar a sua relação com a Educação, no que diz respeito à questão da práxis curricular, não no sentido convencional de mera utilização do suporte material para o aprimoramento e eficácia do modelo formal que serve de base à concepção e ao fazer pedagógico da Educação e do currículo escolares; mas no sentido de estender sua base lógico-operacional à práxis curricular e educacional, identificando-a e instituindo-a ao modo proposicional, ao mesmo tempo em que, fruto dessa compreensão, explorar/experimentar/vivenciar o suporte material para o desenvolvimento e aprofundamento de competências, estratégias, dinâmicas e performances que rompam, na prática, com a matriz racional moderna subjacente aos modelos curriculares vigentes na educação escolar brasileira. (LIMA JR., 2004, p. 408)

Deste modo, é de suma importância o professor conhecer e explorar diferentes recursos tecnológicos na escola, como o uso do computador, para desenvolver estratégias potenciais aos processos de ensino e aprendizagem. Isso permitirá ações pedagógicas diversificadas na sala de aula e desencadeará novas maneiras de trabalhar, ressignificando práticas pedagógicas tradicionais de ensino, explorando a postura do professor como detentor do conhecimento para aquele que constrói, troca e aprende junto com os alunos.

Neste cenário, identificamos que elementos com potencial didático-pedagógico – as Tecnologias da Informação e Comunicação – são desconsiderados em sala de aula devido à inexistência de infraestrutura na escola e/ou desconhecimento do professor em como utilizá-los. De acordo com Schäffer (2003), ainda temos instituições de ensino (públicas e privadas) regidas unicamente pelo livro didático, ou seja, uma dinâmica unidirecional, embasada na voz do professor e no desânimo do aluno.

Entretanto, outro desafio que a escola vem enfrentando é o desinteresse dos alunos em participar das atividades em sala que envolvam leitura e escrita, frente às propostas descontextualizadas desempenhadas pelos professores, fortalecendo a falta de motivação, desejo de aprender e, consequentemente, a evasão e repetência escolar, principalmente nas escolas das redes públicas.

Assim, as TIC podem ser concebidas como motivadoras para ter acesso e produzir conhecimentos. Para tanto, é preciso que sejam compreendidas como instrumentos de aprendizagem e utilizadas de maneira adequada pelos professores, capazes de despertar a curiosidade no aluno em aprender através de atividades que estejam relacionadas às suas vivências utilizando recursos digitais a que tenham acesso e interesse; pesquisar e buscar novos conhecimentos, tornando-os “epistemologicamente curiosos” junto aos professores.

Para Freire (1997), a curiosidade é um elemento fundamental para a aprendizagem, a qual necessita ser “convocada”, estimulada e vivenciada constantemente durante as atividades de sala de aula, pois é através dela que permaneceremos ávidos por buscar novos conhecimentos. Sendo assim, as TIC apresentam grande potencial para “estímulos e desafios à curiosidade” das crianças e adolescentes.

Neste contexto, o professor deve se preocupar em explorar a realidade dos alunos relacionando-a aos conteúdos trabalhados na sala de aula, para que, assim, a aprendizagem aconteça de maneira contextualizada às suas práticas sociais e possam estabelecer relações, inferir e dar significado à sua aprendizagem. Cotidianamente, os discentes estão em contato constante com as TIC, como celulares, *tablets*, computadores, entre outras mídias que despertam seu interesse. Portanto, aproximar tais artefatos do cotidiano escolar permite explorar uma gama de atividades que sejam próximas de suas vivências e experiências, transformando o ambiente da sala de aula num espaço rico, dinâmico, prazeroso e repleto de

descobertas, trocas, cooperação, cidadania e aprendizagens entre alunos-alunos e alunos-professores.

Para Kenski (2007, p.45), “as novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo vinculado.”

Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TIC pode trazer transformações significativas na forma como os professores e alunos irão aproveitar e usar essas tecnologias para a construção do aprendizado, pois quando bem aproveitadas, podem levar à (re)construção de conhecimentos de maneira mais aprofundada.

Deste modo, é importante o professor acompanhar tais mudanças, que exigem adaptação e disposição para transformar suas práticas pedagógicas frente às demandas da sociedade contemporânea. Neste cenário, ele precisa ter o domínio do conhecimento na sua prática diária, entrelaçando os conhecimentos da sua formação científica aos construídos durante suas vivências em sala de aula com os alunos, aprimorando suas práticas pedagógicas e assumindo uma postura reflexiva sobre suas ações.

Freire(2002, p. 38) afirma que “...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Diante de tal contexto, vale ressaltar a necessidade da conscientização dos professores sobre a importância da reflexão diária da sua prática e a utilização de novos recursos tecnológicos como possibilidades de melhoria na qualidade do ensino.

A reflexão da postura dos professores em busca da adaptação e do uso das tecnologias na sala de aula é fundamental para reinventar e reconstruir velhas práticas pedagógicas e criar novas, ocasionando a dinamização no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, não é suficiente apenas utilizar os artefatos tecnológicos na sala de aula, mas é necessário incluí-los como possibilidades didáticas e ações pedagógicas, potenciais aos processos formativos, caracterizando-os como instrumentos de aprendizagem.

Para Moran (2000, p.50), o que muda no papel do professor é “... a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. É um papel de animação e

coordenação mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição e domínio tecnológico.”

Portanto, as TIC possibilitam o acesso cada vez mais fácil às informações, sendo gradativamente menor a dependência do professor para adquirir novos conhecimentos. Surge, então, a necessidade de orientar seus alunos para o uso desses aparatos tecnológicos, ensinando-os a utilizá-los para apreensão de conhecimentos, passando a ser um mediador da sua prática docente. Entretanto, a exploração das TIC no âmbito escolar, pelo professor, como aliadas para o acesso a novos conhecimentos, mobiliza-o como responsável por decidir “como” ensinar na sala de aula determinado conteúdo. E o aluno, como aprendiz, sinaliza qual é o caminho que melhor assimila os conteúdos para assim, o docente ajudá-lo e orientá-lo para alcançar aquele conhecimento.

Com o intuito de aprofundar nossas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e tecnologias, Masetto destaca:

> O conceito de aprender está ligado mais diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fenômenos sob diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. (MASETTO, 2000, p.139)

Com isso, a diferença e, ao mesmo tempo, o entrelaçamento entre os processos de ensinar e aprender mediados pelas TIC impulsiona mudanças de atitudes que se desejam do aluno e professor. Logo, o aluno, durante o processo de aprendizagem, assume uma postura participativa e ativa diante do que deseja aprender, assim como incorpora atitudes mais autônomas e críticas diante as informações para a construção de novos conhecimentos, possibilitando as trocas mútuas de conhecimentos com os professores.

Desta forma, o contato dos alunos com diferentes informações, através do uso das TIC, em especial, os computadores, pode possibilitar o desenvolvimento de habilidades da autoaprendizagem, que o aluno realiza sozinho, e interaprendizagem, que acontece colaborativamente com os colegas e professores. (MASSETO, 2000).

Portanto, na Educação, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação ocasiona mudanças em diversos campos do saber, possibilita o desenvolvimento

das produções em colaboração, assim como desperta o interesse e motivação dos alunos na construção de conhecimentos e a busca pelo interesse e desejo da descoberta por algo que acrescente à sua formação pessoal e profissional.

Neste contexto, o uso das TIC pode influenciar a formação do sujeito e potencializar seu desenvolvimento social, cognitivo, habilidades, competências e valores, assim como modificar e ampliar as formas de pensar e agir nos/sobre os espaços de relações para (re)construção de conhecimentos. Diante disso, o professor assume o papel de mediador, orientador e motivador da aprendizagem, ou seja, colabora na construção de novos conhecimentos e, concomitantemente, aprende junto com os alunos, transformando o processo de ensino e aprendizagem em um processo de construção coletiva e colaborativa.

Para Masetto (2000, pg.144), mediação pedagógica é “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.”

Por conseguinte, esta intervenção pedagógica advém da atitude colaborativa do professor e de sua relação com o aluno. Sua postura ao abordar e explorar os conteúdos na sala de aula, mediada pelas TIC amplia suas possibilidades de como trabalhar e melhorar sua prática, diversificando seus recursos didáticos através das tecnologias digitais, como *softwares* educativos, jogos, entre outras possibilidades para o planejamento de aulas instituintes e com elementos potenciais à construção de novos conceitos significativos à sua formação social e pessoal.

Desse modo, pensar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, amparada pelas TIC com o uso do computador e internet, intercedidas pelo K-Ágora, pode potencializar o processo formativo dos sujeitos, vez que, em certa medida, é possível simular os elementos e as relações cotidianas do espaço a partir dos mapas, tornando a construção do conhecimento assentada em um contexto próximo à realidade dos sujeitos.

Diante do desafio apresentado, pensar em práticas pedagógicas criativas e/ou alternativas torna-se de suma importância, objetivando auxiliar os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. Esse caminhar perpassa pelo letramento dos professores das tecnologias existentes.

Logo, as TIC são entendidas como uma possibilidade que pode estimular o interesse, o desejo e que potencialmente expande a compreensão sobre a leitura e

escrita. Nesse contexto, articular práticas de letramento, contextualizadas às dinâmicas socioespaciais dos sujeitos, mediadas pelo K-Ágora, pode oportunizar o processo formativo para professores e alunos nessa conjunção.

Evidenciamos que a utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) na escola como proposta de mediação no processo de ensino e aprendizagem e como possibilidade para o desenvolvimento de ações inovadoras na sala de aula, potenciais aos processos formativos dos alunos e professores, permite uma prática docente crítica e reflexiva, assim como estimula a criatividade e o desejo pelo conhecimento nos alunos.

Segundo Freire:

> [...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.(FREIRE, 1997, p. 19)

Neste mesmo cenário, esta pesquisa tem como proposição o uso das TIC, representadas pelo K-Ágora, como estratégias potenciais às práticas de letramento, permitindo o professor transformar, intervir, mudar sua prática pedagógica por meio da reflexão crítica do saber ser/ fazer as suas ações com as tecnologias, pois “não existe ensinar sem aprender”. (FREIRE,1997, p.19)

Por fim, na seção a seguir, destacaremos o percurso epistemológico e metodológico da pesquisa, na qual descreverei as atividades realizadas destacando as potencialidades do artefato para as práticas pedagógicas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

3 ENTREMEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

O processo investigativo traçado nesta pesquisa foi norteado pela escolha de um conjunto de aportes teóricos e metodológicos.Esses, de forma dialógica, forneceram subsídios às ações da pesquisa e contribuições para refletirmos a problemática que perpassa a investigação almejada, sobre o uso das TIC, mediadas pelo K-Ágora nas práticas pedagógicas de letramento citadino dos alunos da Rede Pública Municipal de Salvador (BA), a partir de uma abordagem colaborativa. Portanto, o meu caminhar como pesquisadora na elaboração do registro desta investigação demandou o entrelaçamento entre teoria e aplicação prática, para, através deste, traçar caminhos que nos levem a pensar sobre a pesquisa como um processo potencial de mudanças para/nos sujeitos envolvidos.

Desta forma, o objetivo desta seção é apresentar o delineamento da proposta de intervenção e as etapas percorridas junto à gestão, aos professores, alunos da Escola Municipal Antônio Euzébio e membros do K-Lab que, por meio de trocas de experiências e vivências em espaços formais e não formais, colaboraram na construção da pesquisa.

3.1 O início da caminhada: costurando a proposta de intervenção

Os pressupostos metodológicos delineados na pesquisa estão fundamentados na Metodologia Colaborativa Aplicada, também utilizada em outras pesquisas do Grupo GEOTEC. Ela pode ser definida como colaborativa, por promover intencionalmente pesquisas coletivas, nas quais todos os sujeitos envolvidos têm como objetivo mútuo de fazer e sofrer intervenções no e do coletivo; e Aplicada, por buscar o desenvolvimento de conhecimentos a partir da articulação teoria e aplicação prática para solucionar problemas específicos.

Paschoal destaca que é plausível apresentar a metodologia colaborativa:

> [...] cruzando saberes provenientes de diferentes campos disciplinares. Se os modos de conhecer são diferentes, se produz ciência a partir de outros modos. Se os modos de conhecer são permeados e construídos pelas relações humanas [...] então, esses modos são colaborativos. A metodologia colaborativa é tangenciada por outras metodologias tais como as aplicadas na pesquisa-ação e na pesquisa participativa, mas se distancia destas quando diz que seu sujeito é também seu objeto. Esta é sua essência. A construção do sujeito/objeto é um processo partilhado não só

> pelo grupo em questão como por outros grupos afins. (PASCHOAL, 2008, p. 984)

Assim, pensar e vivenciar a pesquisa colaborativa significa tornar o ato de construir a investigação uma experiência que prima por práticas colaborativas como ponto principal para imbricamento teoria e prática. Nela, os saberes dos pesquisadores e pesquisados se misturam intencionalmente na construção de conhecimentos, e todos, portanto, imersos neste movimento de descobertas e trocas, como parte do processo.

Brandão (1984) destaca como uma característica importante à pesquisa participante a crítica que se traz sobre o distanciamento entre sujeito e objeto nas pesquisas tradicionais. O autor indica que:

> durante anos, aprendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: sua subjetividade. Que, entre quem pesquisa e quem é pesquisado, não exista senão uma proximidade policiada entre *método* (o sujeito dissolvido em ciência) e o *objeto* (o outro sujeito dissolvido em dado). (BRANDÃO, 1984, p.7).

Entretanto, por meio da tal crítica, acerca do distanciamento e “neutralidade” entre sujeito e objeto dirigido à pesquisa tradicional, materializa-se na pesquisa colaborativa a aproximação entre sujeito e objeto, pois, além da inserção do pesquisador, se tem a participação efetiva dos pesquisados na construção coletiva da investigação.

Desta forma, a dimensão colaborativa adotada nesta pesquisa provoca a construção de conhecimentos pelo coletivo, participativo e compartilhado, por meio de dinâmicas no trabalho coletivo, interferências vividas no/dos grupos, em que os sujeitos envolvidos cruzam seus saberes distintos, associados a atitudes ativas, reflexivas, inventivas e autônomas de todos os envolvidos na busca de produzir conhecimentos e, consequentemente, gerar transformações sobre si e a sua realidade.

Neste sentido, devido ao envolvimento profissional com os sujeitos e a proximidade com a problemática investigada, optei pela pesquisa colaborativa aplicada, por desejar movimentos de reflexões mútuas, trocas e descobertas, na qual assumo postura ativa durante todo o percurso, não apenas como observadora, e sim inserida dentro do processo na busca da produção de conhecimentos através do saber colaborativo, pois

> no processo de pesquisa, tanto o conhecimento da experiência quanto o conhecimento elaborado são transformados. O objetivo é a produção de conhecimentos que permitam uma nova leitura ou pronunciação da realidade. (STRECK, 2006, p. 270)

Ainda para esse autor, a produção de conhecimento e a formação aparecem interconectadas, pois

> pesquisar e ensinar-aprender são partes do mesmo processo de conhecer, isto é, de compreender, intervir e transformar a realidade. A produção de conhecimento situa-se em vários lugares, cada um destes com características próprias, de acordo com os papéis que cabem aos respectivos autores. A pesquisa faz parte, assim, de um amplo movimento do saber. (STRECK, 2006, p.266)

O ato de pesquisar é intrínseco à natureza humana. Ações, como conhecer, investigar, aprender, observar, entre outras, fazem parte do nosso cotidiano. Diariamente, estamos em processo de transformação, somos sujeitos "epistemologicamente curiosos", estimulados pelo desejo e necessidade de conhecer e aprender mais. Nascimento descreve o pesquisar como:

> caminhar, desvendar, encobrir, tropeçar, visualizar, questionar, romper e reatar. Essas palavras se transpõem na pesquisa de forma recorrente, não na mesma ordem, não incessantemente, mas rabiscadas nas nossas anotações, mentes e corações, durante todo percurso que traçamos nesse ato/ação/estado de aprendizado em que mergulhamos. (NASCIMENTO, 2013, p.54)

Uma vez que fazer pesquisa é um mergulho que não se faz só, mas sim através de diálogos, experiências, contribuições, dúvidas, erros e acertos entre os envolvidos, nós almejamos extrair desse mergulho, no coletivo colaborativo, outros conhecimentos propulsores de transformações de si e sobre a realidade. Com referência à minha atuação profissional, busco alcançar novos conhecimentos como necessários para apoiar a realidade do meu cotidiano na sala de aula, promotores de transformações da minha prática pedagógica, já que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro." (FREIRE, 2002, p.14). Segundo o autor, o ato de ensinar está intrínseco no pesquisar, que conhecer e investigar deve fazer parte da prática do professor pesquisador, movido pela "curiosidade epistemológica". (FREIRE, 2002, p. 13)

O caráter aplicado da referida pesquisa exige a imersão do pesquisador no lócus e considera relevante todo o seu processo, constituindo-se como dados as subjetividades dos sujeitos, que revelam a preocupação em considerar todo o contexto social e econômico no qual a pesquisa está inserida, para interpretação dos

diversos fatores que envolvem nuances nas interações, falas, posturas, saberes e ações passíveis de influenciar os sujeitos e sua realidade.

Desta forma, a Pesquisa Colaborativa Aplicada estabeleceu-se a partir de uma proposta de intervenção com a finalidade de compreender os potenciais do K-Ágora nas práticas pedagógicas de letramento citadino, junto aos alunos do 4° ano da Escola Municipal Antônio Euzébio, redimensionando práticas sociais e educativas à valorização do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação aos lugares significativos à sua vida, como o bairro da escola.

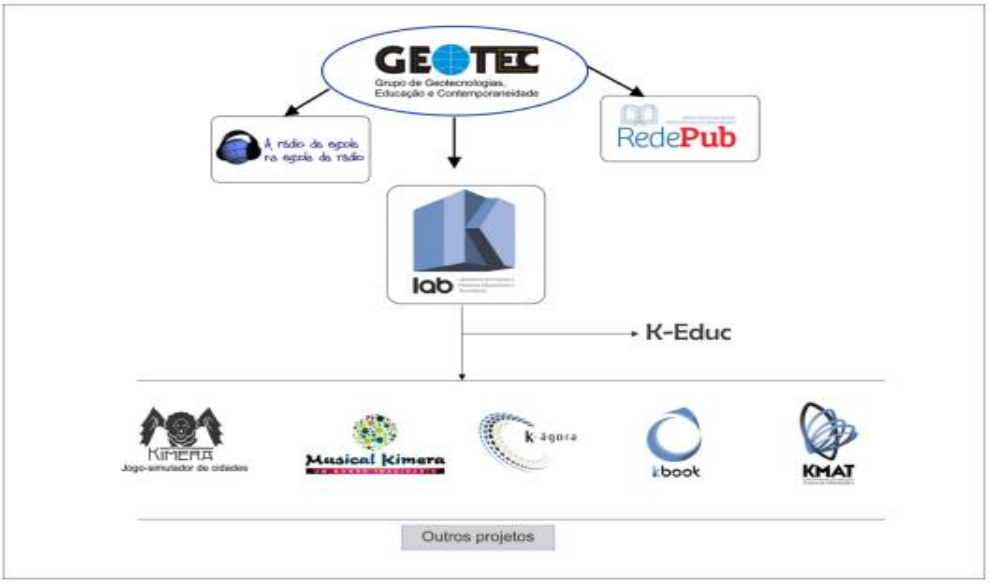
Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos no caminhar da investigação, por meio das influências mútuas entre o campo investigado e a teoria estudada, e também na relação com o Laboratório K-Lab, o qual segue a mesma metodologia e possui outras pesquisas articuladas neste formato. Portanto, o fato de estar vinculada ao K-Lab – o qual se constitui como conjunto de aportes teóricos e metodológicos estruturantes – e a minha participação nas reuniões contribuíram para que eu pudesse compreender muitas informações, necessidades e desafios que foram surgindo no delinear da pesquisa.

Desta maneira, temos na metodologia colaborativa o entrelaçamento dos recursos do espaço empírico da investigação com os do K-Lab, através de reuniões, as quais promovem discussões e reflexões-críticas acerca das ações desenvolvidas com e na equipe como meios para construir novas ações pedagógicas e gerar outros conhecimentos. Assim, enfatizamos a pesquisa colaborativa como estratégia metodológica deste trabalho.

A presente pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa GEOTEC e ao seu Projeto Guarda-Chuva, denominado K-Lab[4]. Desta forma, todas as atividades e projetos realizados recebem o suporte dos pesquisadores do GEOTEC, o qual é vinculado aos Programas de Pós-Graduação GESTEC e PPGEduc (Programa de Pós Graduação: Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Além do K-Lab e seus subprojetos, a exemplo do K-Ágora e esta pesquisa, o Grupo GEOTEC possui outros dois Projetos Guarda-Chuva: Rádio da Escola na Escola da Rádio[5] e RedePub[6], articuladores de diversas pesquisas desenvolvidas no Grupo, conforme Figura 1 na página seguinte :

[4] Informações disponíveis em: https://klab.com.br/. Acesso em: março de 2018.
[5]Projeto que tem por objetivo possibilitar aos sujeitos da Educação Básica o redimensionamento da compreensão do lugar, geotecnologias e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a

Figura 1 – GEOTEC e seus projetos



Fonte: GEOTEC (2017)

Aqui, enfatizaremos o projeto K-Lab, devido à sua articulação com esta pesquisa e minha participação direta nesse projeto. O K-Lab é definido pelo grupo como um “Laboratório Educacional destinado à construção e melhoria de processos formativos e educacionais, por meio da elaboração, utilização e redimensionamento de técnicas, práticas e processos tecnológicos”, o qual se materializa por meio da reunião de pessoas de diversos níveis de formação com o intuito de elaborar ações formativas relacionadas à Educação e Tecnologia. O objetivo do laboratório consiste em desenvolver pesquisas, experiências e práticas, através da produção de tecnologias aplicadas à Educação, possibilitando processos formativos baseados nos princípios de multirreferencialidade e colaboração.

Todas as ações desenvolvidas no K-Lab também são construídas com base nesses princípios, as atividades são compartilhadas e distribuídas entre os integrantes de diferentes áreas de atuação, como pedagogos, *designers*, Tecnologia da Informação, geógrafos, matemáticos, entre outras, que o compõem e, portanto, partilhadas de acordo com sua área de conhecimento. Vale salientar que todos permanecem na dinâmica de intervir, cooperar, compartilhar saberes e, de fato,

---

compreensão da história, memória e manifestações culturais mobilizando processos formativos através do exercício dialógico e investigativo.

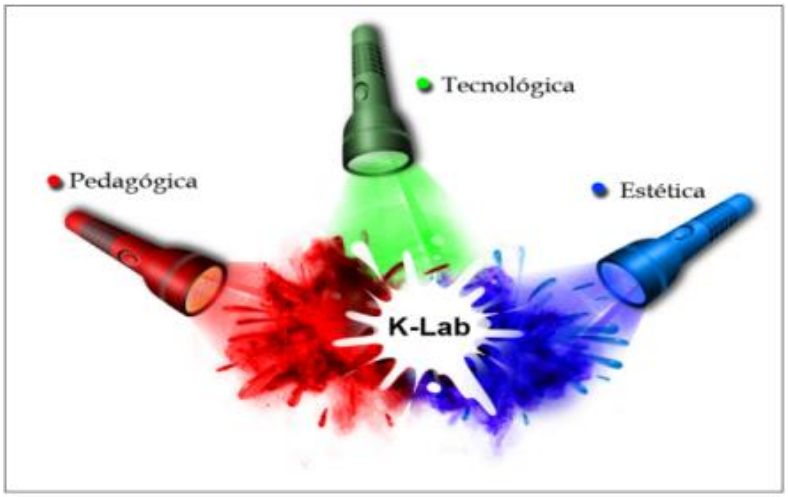
[6] O RedePub visa fomentar a relação das ações desenvolvidas na tríade Universidade, Escola, Comunidade a partir das potencialidades das TIC na dinamização de ações, intervenções e proposições que se imbricam na ampliação das discussões de história e memória, entendendo que a educação ocorre em diferentes espaços sociais.

ajudar o seu trabalho e o do outro, ou seja, um colaborando no desenvolvimento do trabalho do outro, na composição de diferentes olhares sobre o mesmo elemento.

Neste contexto, o K-Educ se constitui como o eixo articulador de pesquisa-intervenção-pesquisa, ao qual se integram alguns membros do K-Lab com a finalidade de elaborar as atividades atreladas às temáticas estruturantes do Laboratório – as dinâmicas socioespaciais – para serem desenvolvidas nas escolas parceiras.

Desta forma, o K-Lab conta com alguns projetos e ações que perpassam por um grupo de Doutores, Mestres, estudantes/pesquisadores da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e voluntários. E, além de oferecer suporte aos projetos, como o K-Ágora e K-Book, concede apoio a outros projetos articulados aos estruturantes, a exemplo desta pesquisa, a qual está ancorada no projeto K-Ágora. Para melhor organização, o K-Lab está alicerçado em três dimensões: Pedagógica, Estética e Tecnológica, conforme a Figura 2:

Figura 2 – Dimensões do K-Lab



Fonte: K-Lab (2017).

A organização das dimensões é fundamental para o seguimento das atividades desenvolvidas no e do K-Lab, pois, a partir da demanda geral do grupo, são distribuídas ações a serem realizadas. Entretanto, destacaremos aqui a dimensão pedagógica devido à intenção da pesquisa, mas sem deixar de enfatizar a relevância da necessidade de participação entre as dimensões para o fluxo das atividades.

Neste universo, a dimensão pedagógica tem por objetivo promover ações, dinâmicas e atividades de cunho pedagógico, com o intuito de abordar, a partir de

encontros formativos, diferentes temáticas relacionadas às tecnologias e à Educação, assim como possibilitar a integração entre teoria e prática, a equipe de trabalho e as escolas parceiras.

A organização das atividades a serem desenvolvidas nas escolas é direcionada a partir das discussões realizadas nos encontros quinzenais entre os integrantes do K-Educ, com o intuito de refletir, avaliar e retroalimentar ações já desenvolvidas e nortear novas práticas educativas. Para tanto, é preciso estabelecer uma relação entre as temáticas estruturantes do laboratório e as demandas das escolas parceiras, numa perspectiva de trabalho no/do coletivo, valorizando a participação de todos os envolvidos – alunos, professores, pesquisadores e gestão escolar – nas ações que englobam o letramento e as tecnologias.

Com o intuito de firmar parceria com outras escolas da Rede Municipal da cidade de Salvador-BA, foi estruturado um Plano de Ação para apresentar às escolas, contemplando informações sobre o grupo, objetivos do trabalho, propostas de atividades e conteúdos abordados nos encontros formativos junto à comunidade escolar.

No dia 12 de julho de 2016, contatamos a Gestão Escolar: Diretora Luciana do N. Praxedes e Coordenadora Nohara Vanessa F. Alcântara Góes, da Escola Municipal Antônio Euzébio, localizada no bairro do Cabula, na cidade de Salvador-BA. Nesse momento, o grupo apresentou o plano de trabalho e os projetos envolvidos do K-Lab. E, para melhor esclarecimento, demonstramos o artefato tecnológico K-Ágora, destacando-se suas possibilidades pedagógicas com a proposta para seu uso junto aos alunos, envolvendo práticas de letramento através da exploração de mapas, valorizando os aspectos significativos em relação ao lugar de vivência, como o bairro, ruas, escolas e cidade de Salvador (BA). O qual incentiva o uso da escrita e da leitura como prática histórico-social, atribuindo significados e sentidos à sua realidade e estimulando o desejo, a curiosidade e motivação pelo conhecimento científico consequentemente mais formal.

Por conseguinte, a Gestão Escolar solicitou um novo encontro, a fim de que expuséssemos para os professores interessados em conhecer a proposta do K-Lab. E, cumprindo com as exigências do Comitê de Ética, levamos a documentação necessária para autorização da instituição e responsáveis dos alunos preservando sua identidade ao longo deste trabalho. Essa reunião foi realizada no dia 17 de julho de 2016 e teve como principal objetivo apresentar as atividades e projetos

desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do K-Lab, bem como esclarecer sobre os eixos temáticos e conceituais que são estudados e as ações desenvolvidas pelo grupo GEOTEC. Esse momento foi muito importante para diagnosticar quais seriam os professores que mostrariam interesse em participar dos encontros formativos propostos e alinhar com os conteúdos trabalhados na sala, para, assim, atender às necessidades, demandas e interesses de todos os envolvidos. Desta forma, ao término da apresentação, as docentes das turmas do 3º e 4º anos, em virtude de suas especificidades em relação às carências dos alunos no processo da escrita e da leitura, acolheram nossa proposta de trabalho.

Nesse momento, percebemos a oportunidade de desenvolver esta pesquisa com a pretensão de convergir para a utilização da ferramenta tecnológica K-Ágora em práticas pedagógicas que valorizem o entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivências e experiências dos alunos, potenciais ao uso da escrita e leitura. Tal contato entre a equipe gestora, professores, coordenação e pesquisadores foi importante para estabelecer os primeiros vínculos, dialogar sobre as necessidades da comunidade escolar e tirar dúvidas acerca das propostas e projetos desenvolvidos no K-Lab, inicializando o processo investigativo da pesquisa. Foi possível observar, nesse primeiro contato, a estrutura física e dinâmica escolar entre funcionários, professores e alunos.

De fato, a instituição se destacou pelo seu amplo e excelente espaço físico, distante de muitas outras escolas da Rede Municipal de Salvador. A escola, na sua organização física, comporta salas amplas, ventiladas e organizadas, um laboratório de informática com acesso à internet, o que permitiu a utilização da ferramenta K-Ágora na aplicação da pesquisa. E, em relação à dinâmica escolar, identificamos que todas as turmas possuem aulas no laboratório de informática, havendo, portanto, contato regular dos alunos com as tecnologias digitais, através de computadores, assim como identificamos a presença e uso de celulares no cotidiano dos alunos, durante os intervalos e na sala de aula.

Nesse contexto, a observação participante foi determinada como procedimento de coletas de informações nesta pesquisa devido à minha imersão no lócus e à relação com o fenômeno investigado. Desta forma, a observação possibilitou o delineamento das ações e atividades a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Os registros foram realizados por meio de relatórios e

anotações, em tempo real, das falas, fatos e atitudes dos sujeitos e também por fotos e vídeos.

Logo, a minha participação nas discussões e reuniões no Grupo de pesquisa GEOTEC e no projeto Guarda-Chuva K-Lab foi crucial para o alinhamento das escolhas teóricas e metodológicas, assim como na delimitação do objeto da pesquisa. Deste modo, a proposta de intervenção foi elaborada a partir do entrelaçamento com a temática trabalhada no K-Lab, dinâmicas socioespaciais, a fim de atender às demandas da Escola Municipal Antônio Euzébio, já que os alunos do 4º ano precisam participar ativamente das práticas de escrita e leitura.

3.1.1 Apresentação do espaço empírico: lócus da pesquisa

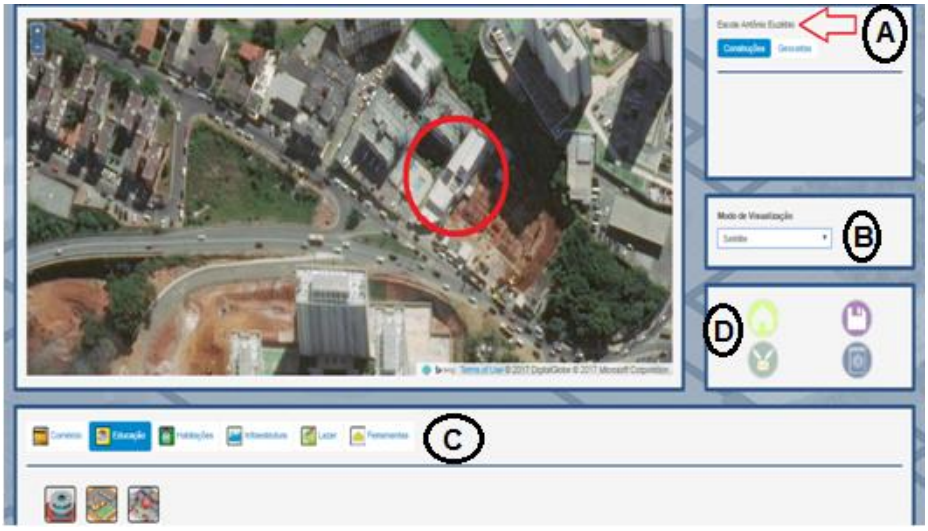
A Escola Municipal Antônio Euzébio (EMAE), lócus da pesquisa, está situada na Rua Cristiano Buys, número 140, bairro do Cabula, na cidade de Salvador-BA e pertence à Rede Municipal de Ensino, agregando a Gerência pela Regional (GRe) do Cabula, composta por 49 escolas da região. A instituição atende à comunidade das áreas subjacentes, como bairros de Saramandaia, Pernambués, São Gonçalo e outros bairros periféricos, sendo alguns desses um pouco mais distantes da escola. Apresenta uma boa estrutura física e localização de fácil acesso, próximo a um *shopping*, ponto de ônibus, estação de metrô, comércio, prédios e casas residenciais, o que promove benefícios para a comunidade escolar.

A escola possui um *blog* – <http://escolaemae.blogspot.com.br/>– no qual compartilha com a comunidade escolar seus projetos internos e atividades desenvolvidas. Atualmente, atende ao público de estudantes da Educação Infantil, a partir do Grupo 5 ao Ensino Fundamental I, com uma média, aproximadamente, de 345 alunos, distribuídos em 12 turmas, sendo 6 (seis) no turno matutino e 6(seis) no vespertino. É considerada uma escola de médio porte, formada por 6 (seis) salas de aulas, 1(uma) sala de professores, 1(uma) sala para a Direção, 1 (uma) sala para a Coordenação, 1 (uma) sala para biblioteca, 1 (um) laboratório de informática, 1(uma) sala de vídeo, que possui outra sala no seu interior para atender aos alunos que necessitam de reforço, 1(uma) secretaria, banheiro para alunos, banheiro para funcionários, guarita, depósito, brinquedoteca, refeitório, pátio, cozinha e rampas de acessibilidade, o que facilita o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

Devido à sua excelente estrutura física e reconhecida pela comunidade por causa de seu compromisso e trabalho pedagógico, há uma procura por vagas ao longo do ano, deixando as salas sempre lotadas. Como outras escolas da Rede Municipal, porém, enfrenta os entraves peculiares da Rede Pública, como o problema da distorção idade-série, alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de recursos financeiros para material pedagógico, entre outros. Esses desafios não impedem seu grupo de professores de buscar estratégias na tentativa de realizar um bom trabalho pedagógico.

Com o intuito de demonstrar as possibilidades do artefato K-Ágora, o qual será utilizado nas ações da proposta, apresentamos a localização da escola, representada pela imagem do K-Ágora. Na Figura 3, a seguir, algumas potencialidades dessa ferramenta.

Figura 3 – Localização da Escola Municipal Antônio Euzébio



Fonte: Realizada pela autora com utilização do K-Ágora (2017).

Deste modo, podemos observar, na Figura 3, a interface da ferramenta no modo de visualização satélite identificando a localização da escola Municipal Antônio Euzébio. Em destaque, dividida em seções, temos as seguintes funcionalidades:

a) Podemos identificar o nome do mapa criado pelo usuário, o que possibilita a sua personalização e, portanto, a valorização da produção do aluno;
b) Possibilita o aluno conhecer e interagir através de três modos de visualizações: satélite, estrada e satélite com estrada para realizar suas construções;

c) Aparecem os ícones com os elementos para inserção nos mapas, separados por cinco categorias: Comércio, Educação, Habitações, Infraestrutura e Lazer. Essa segmentação permite ao aluno construir seu mapa com base nos seus desejos, necessidades e criatividade, fortalecendo o sentimento de pertencimento em relação ao lugar de seu cotidiano e entendimento das dinâmicas socioespaciais;
d) O menu de opções contém o ícone das cartas voadoras, as quais possibilitam a interação entre professor/aluno através das trocas de cartas, como estratégias para práticas de leitura e escrita dos alunos.

Por conseguinte, na Figura 4, vê-se a imagem, através do K-Ágora, da frente da escola:

Figura 4 – Foto da frente da escola

Fonte: Autora (2016).

Em tal contexto, explorar mapas como estes na sala de aula, junto aos alunos, em relação ao lugar de sua vivência, como seu bairro e rua, permite trabalhar com noções cartográficas e noções de espaço, explorando os conceitos de localização e orientação, assim como refletir sobre as transformações que ocorrem nas suas paisagens, suas dinâmicas, problemas urbanos, entre outros temas.

3.2 Atribuindo sentidos: as etapas da pesquisa

Como contextualizado anteriormente, a referida pesquisa está ancorada no K-Lab e no seu subprojeto K-Ágora. Desta forma, houve uma preocupação em alinhar a proposta de intervenção com o eixo teórico central estruturante do laboratório, neste caso, as dinâmicas socioespaciais.

Assim, a elaboração das atividades foi realizada a partir das discussões e reflexões ocorridas durante as reuniões com o grupo do K-Lab, atreladas às demandas da escola e dos sujeitos da pesquisa. Busquei, então, estabelecer a relação das TIC nas práticas pedagógicas, representadas pelo K-Ágora, como possibilidades para o entendimento das dinâmicas socioespaciais dentro das práticas de letramento. Para tanto, pensamos em trabalhar o lugar de vivência dos alunos na cidade de Salvador-BA, a exemplo do bairro da escola, por aproximá-los do seu cotidiano, externando suas impressões sobre o espaço vivido, suas percepções, experiências, histórias e sentimentos, trazendo, assim, mais significado para a aprendizagem.

Para Callai (2008, p.86), “compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem.” Desta maneira, o estudo do lugar possibilita aos alunos a compreensão do mundo que os cerca, através da leitura das paisagens, dos elementos que a compõem, ou seja, por meio das práticas de letramento citadino, percebem suas dinâmicas sociais e as atividades que ali desenvolvem, agindo sobre elas, determinando o seu lugar naquele espaço, valorizando a identidade e o exercício da cidadania.

Entre as ações desenvolvidas, foi contemplada a exploração da cartografia, como uma possibilidade de representação do lugar de vivência, como os bairros na cidade de Salvador, mediada pelo K-Ágora para desenvolvimento das práticas de letramento com os alunos. Neste viés, percebemos o potencial dessa ferramenta em explorar a realidade dos alunos na sala de aula, ao considerar o cotidiano e suas relações com o meio, agregando sentido aos usos da leitura e escrita.

Pereira (2014) afirma que:

> É no Lugar que iniciamos o ato de tecer teias de relações que nos ligam ao mundo e aos poucos nos apropriamos e transformamos este, e consequentemente, compomos nossos espaços. Assim, a construção de um olhar espacial, tomando como ponto de partida o lugar, permite identificar elementos que estão intimamente ligados à identidade e à vivência do sujeito-aluno, possibilitando redimensionar a valoração e a relação dos conceitos e conteúdos explorados em sala de aula com a vida cotidiana. (PEREIRA, 2014, p.46).

Dessa maneira, trabalhar a categoria “lugar” na sala de aula possibilita o entendimento das dinâmicas socioespaciais dos sujeitos, podendo ser compreendidas como estratégias para aguçar o olhar espacial dos alunos através das experiências no seu cotidiano. Neste ínterim, as atividades planejadas para o plano de ação foram norteadas pelo tema “Bairro”, por ser compreendido como o espaço mais próximo da vida do aluno, onde ele brinca, interage e faz amizades.

O principal objetivo dos encontros formativos foi desenvolver práticas de letramento através do estudo do lugar, criando estratégias para o uso da leitura e da escrita por meio da funcionalidade “Cartas Voadoras”. Assim, para a articulação do trabalho com o uso do K-Ágora na exploração e construção de mapas, foi importante desenvolver, inicialmente, atividades que abordassem noções cartográficas e de espaço, por serem conceitos importantes para a leitura e interpretação cartográfica.

Para tanto, foram realizadas atividades com mapas mentais, imagens de satélite, desenhos de mapas, dentre outros potenciais, abordando conceitos essenciais visando ao uso do artefato de forma mais significativa, a fim de contribuir para os processos da leitura e da escrita. A cada vivência na sala de aula, imersa no processo, busquei destacar as possibilidades do K-Ágora para práticas pedagógicas, com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa. A articulação das informações coletadas no decorrer dos encontros formativos foi crucial para dar continuidade à construção das ações seguintes. A cada encontro, procuramos alinhar os pontos positivos e negativos observados, destacando as necessidades e os interesses dos alunos, em um movimento dialético de ação/reflexão/ação, pensar sobre a prática e agir sobre ela (FREIRE, 2002), delineando alternativas para trabalhar conceitos básicos relevantes à utilização da ferramenta.

A inserção do K-Lab na Escola Municipal Antônio Euzébio iniciou no mês de agosto de 2016 e os encontros formativos começaram em setembro do mesmo ano. Foram realizados seis encontros formativos que aconteceram quinzenalmente, com duração de uma hora e meia com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino, composta por 33 alunos com a faixa etária entre 9 a 12 anos.

Em 2017, continuamos as atividades com encontros semanais e duração de uma hora e meia, com outra turma do 4° ano do turno matutino, pois não houve formação da turma do 4º ano para o turno vespertino devido à redistribuição dos

alunos com distorção-idade e série com vistas à formação de uma turma específica do Acelera[7].

Iniciamos o trabalho em 2017 com a turma do 4º ano Ensino Fundamental I do turno matutino, composta por 35 alunos com idade entre 9 e 12 anos, na intenção de darmos seguimento às atividades, na faixa etária sugerida, para a utilização do K-Ágora e também com o objetivo de colaborar com as demandas da escola, uma vez que a turma do 4º ano iniciou o ano letivo sem professora regente. Vale ressaltar que os encontros seriam realizados semanalmente, mas, devido a alguns imprevistos – como paralisações dos professores, convocações para assembléias, suspensão das aulas por falta de professor, entre outros problemas –, muitos encontros foram adiados, reduzindo a quantidade calculada para o decorrer do ano. No segundo semestre, a instituição recebeu, no mês de agosto, uma nova professora para acompanhar a turma, o que favoreceu a continuidade dos encontros formativos, os quais aconteceram regulamente uma vez por semana.

Deste modo, serão considerados como sujeitos participantes da pesquisa os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno matutino e vespertino da Escola Antônio Euzébio, imersos durante dois anos nas atividades. Vale salientar a importância da participação e disponibilidade da Gestão Escolar que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, optou por nos acolher, acompanhar e colaborar para a articulação e desenvolvimento das atividades na sala de aula e no laboratório de informática. Sem este apoio e reciprocidade, não teria sido possível efetivar a presente pesquisa. Para tanto, foram desenvolvidas diversas atividades entrelaçadas às dinâmicas socioespaciais com potencial para as práticas de leitura e escrita dos alunos.

O Quadro1 a seguir apresenta o plano de ação dos encontros formativos realizados ao longo da pesquisa. As primeiras atividades foram previamente elaboradas através das contribuições da dimensão pedagógica do K-Lab, objetivando o diagnóstico da turma em relação às temáticas abordadas e, por conseguinte, as outras foram planejadas com base nas necessidades dos alunos. Vale destacar que muitas ações foram desenvolvidas sem o uso do artefato

[7]Acelera é uma das ações desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com o Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador (SMED), que tem como objetivo corrigir o fluxo escolar para que os alunos alcancem a turma compatível com a sua idade.

K-Ágora, mas alinhadas às temáticas e dinâmicas socioespaciais para as práticas de letramento, as quais contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Plano de ação dos encontros formativos

Turma	**Encontros Formativos**
4º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino	Apresentação e diagnóstico da escrita
	Desenho dos percursos Vividos e Desejados (Mapa Mental)
	Trabalhando noções de orientação (Criação de animação no Scratch).
	Trabalhando noções cartográficas e noções de localização (Exploração do mapa satélite do bairro da escola).
	Conhecendo o bairro da escola através do K-Ágora.
	Conhecendo outros lugares desejados na cidade através do K-Ágora.
4º ano do Ensino Fundamental I do turno matutino	Apresentação e diagnóstico da escrita e tecnologias digitais.
	Oficina de Produção de Texto (diagnóstico da escrita dos alunos).
	Refletindo sobre o caminho de casa até a escola (Mapas mentais).
	Aprendendo e fazendo mapas (desenho do mapa da rua da escola).
	Conhecendo e mapeando o bairro da minha escola (exploração do mapa satélite do bairro da escola).
	Conhecendo o K-Ágora (explorando o bairro da escola).
	Explorando o K-Ágora: estratégias de leitura e escrita (Cartas Voadoras): O que tem e o que falta no bairro da minha escola?
	Explorando o K-Ágora: estratégias de leitura e escrita (Cartas Voadoras): Por que é importante para o bairro?
	Explorando o K-Ágora: estratégias de leitura e escrita (Cartas Voadoras): Quais são os problemas no bairro da minha escola? Quais são as possíveis soluções para esses problemas?
	Explorando o K-Ágora: estratégias de leitura e escrita (Cartas Voadoras): Refletindo sobre a escrita – (Reescrita)

Fonte: Autora (2016 / 2017).

Os encontros realizados em 2016 possibilitaram conhecer o contexto escolar e também identificar as dificuldades em relação ao uso da leitura e escrita dos alunos. Desenvolvemos algumas atividades pelas quais foi possível diagnosticar a afinidade deles com as tecnologias digitais, como o computador, a fim de observar o interesse e habilidades quanto ao seu uso. Constatamos, de fato, que esses estudantes demonstraram grande interesse e desejo em utilizá-las.

Desta forma, buscamos identificar os conhecimentos prévios relacionados à cartografia, já que a proposta de intervenção tem como objetivo compreender as contribuições das TIC, através do artefato K-Ágora, redimensionando o seu uso para exploração e construção de mapas de lugares significativos à vida desses sujeitos e potenciais às práticas de letramento citadino. No entanto, observamos brechas quanto ao conhecimento em relação ao trabalho com mapas, que, segundo relatos dos alunos, é pouco explorado na sala de aula. Eles apresentaram algumas dificuldades referentes às noções espaciais, especialmente para localização e orientação, como pontos cardeais e lateralidade. Esta situação enfatiza a importância em realizar atividades para trabalhar esses conceitos antes da utilização da ferramenta k-Ágora com os alunos na sala de aula.

Portanto, a articulação das informações coletadas durante as oficinas formativas iniciais foi crucial para a elaboração do plano de ação da proposta de intervenção. Isso me levou a refletir de forma crítica e a traçar ações que pudessem contribuir na exploração desses conceitos básicos, relevantes para o uso da ferramenta K-Ágora e potenciais às práticas de leitura e escrita.

Essa prática de ação e reflexão, após os encontros, permitiu delinear caminhos para o percurso da pesquisa através da participação dos envolvidos. Desta forma, o desenvolvimento do plano de trabalho foi estruturado numa sequência de atividades entrelaçadas às temáticas que serviram de base para o processo de investigação desta pesquisa.

Destarte, a próxima seção tem como objetivo descrever alguns dos inúmeros encontros realizados com os sujeitos da pesquisa e trazer as contribuições e reflexões sobre os processos formativos vivenciados, através das interlocuções, observações, falas e ações dos alunos. O processo será demonstrado com as atividades dos partícipes, ao mesmo tempo em que, atrelados aos subsídios teóricos, os quais constituem diálogo entre teoria e prática, apresentamos a trajetória

e as conquistas com esses sujeitos, destacando os objetivos alcançados nas atividades realizadas.

Entrementes, por meio das atividades desta propositiva de intervenção, foi estabelecido o eixo norteador deste trabalho: destacar as possibilidades das TIC representadas pelo K-Ágora para as práticas de letramento através da compreensão das dinâmicas socioespaciais. Assim, iremos enfatizar as ações e estratégias utilizadas para explorar as potencialidades do K-Ágora nas práticas pedagógicas, através da exploração do lugar de vivência do aluno, e os desdobramentos dessas ações.

Vale salientar que, para facilitar a compreensão dos leitores, a descrição dos encontros está organizada em ordem cronológica e, além desses que serão narrados, outros tantos foram realizados no decorrer da pesquisa, os quais, de alguma forma, serão resgatados nos relatos ao contextualizar as dinâmicas vividas no processo da pesquisa.

3.2.1 Os primeiros encontros: diagnóstico da pesquisa

O início da pesquisa aconteceu a partir da organização do plano de ação a ser desenvolvido na Escola Municipal Antônio Euzébio, onde iniciamos o trabalho com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino, no ano de 2016. É interessante frisar que a escolha da turma ficou a critério da instituição, devido à licença médica da professora e à necessidade em reforçar as atividades que envolvessem a leitura e escrita dos alunos daquela turma.

Nosso primeiro encontro ocorreu em 27 de setembro de 2016, com a turma do 4°ano do turno vespertino, composta por 34 alunos entre 9 (nove) e 14 (quatorze) anos, portanto, um público com perfil de interesses heterogêneos devido à faixa etária. A turma nos recebeu com muito entusiasmo, eles estavam na expectativa de nos conhecer, demonstrando muita curiosidade para descobrir o motivo pelo qual estávamos na escola e sobre o que pretendíamos explorar conjuntamente. E, de fato, quando descobriram que iríamos explorar jogos digitais, *softwares*, entre outras atividades, permaneceram empolgados e motivados para participar dos encontros.

O encontro contou com a presença de alguns integrantes do K-Lab e, juntos, desenvolvemos a atividade planejada, a qual objetivou apresentar o projeto e realizar atividades diagnósticas para identificação da turma quanto ao uso das

tecnologias digitais e em relação à escrita. No primeiro momento, fizemos a dinâmica de apresentação do grupo e explicação de onde viemos, situando os alunos sobre nosso trabalho e quais as atividades que gostaríamos de realizar. Falamos da proposta para explorar as tecnologias digitais na sala de aula no intuito de que, de alguma forma, pudessem contribuir para as suas aprendizagens e nos processos formativos. Por fim, esclarecemos as dúvidas, salientando a necessidade da autorização dos responsáveis para participação nas atividades.

Figura 5 – Apresentação do Grupo K-Lab

Fonte: K-Lab (2016).

Em seguida, solicitamos que fizessem a atividade denominada “Escrevendo sobre mim”, para que pudéssemos conhecê-los melhor e, a partir daí, pensarmos em atividades que fossem de interesse do grupo, através das sugestões e opiniões sobre o que gostavam de fazer na escola e nos espaços cotidianos, como a rua onde moram. Esta atividade teve como principal objetivo diagnosticar o processo da escrita individual dos alunos, já que as atividades da intervenção apresentam como finalidade explorar práticas de letramento com base nas suas vivências, alinhadas ao uso do K-Ágora. Sendo assim, foi possível observar se todos os alunos demonstravam habilidades individuais de leitura e escrita. Entendemos que não basta o aluno só aprender a decodificar e codificar códigos, é fundamental que compreenda a função social que a escrita exerce na sua vida e a importância de como fazemos o uso dessas habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto. Para tanto, tais habilidades não podem estar descontextualizadas dos seus usos, pois “não basta apenas ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita

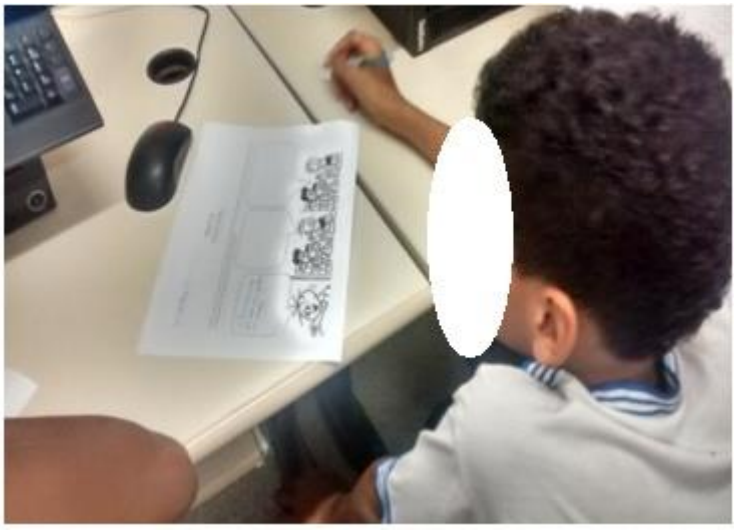
estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “(des)velar” a realidade...”, de acordo com Silva (2009, p.81 e 82).

Percebemos, de imediato, que, no momento da atividade da escrita, os alunos começaram a “resmungar”, mas sem demonstrarem estar chateados, porém alguns foram relutantes para começar a atividade questionando: “Ah, Pró! Escrever?”, “Tenho que fazer?”, “Pode jogar?”. Nesse momento, identificamos resistência e desânimo durante as práticas de escrita. Explicamos a importância da participação de cada um nas atividades, mas, ao mesmo tempo, respeitando a vontade e o interesse. Aos poucos, foram concedendo espaço para realizar a produção textual e logo aqueles que, no início, rejeitaram o exercício com a escrita, foram se envolvendo e realizando a atividade.

As atitudes de desânimo e resistência dos alunos, em relação à escrita, não nos surpreenderam, pois, infelizmente, já fazem parte do cotidiano em sala de aula e, de certo modo, foi o que me motivou a buscar novas possibilidades com o uso das TIC para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desafiem e motivem os alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Cabe salientar que esta pesquisa pode ser entendida como meios, caminhos, possibilidades, entre tantas outras dinâmicas, que nos levam a pensar e arriscar novas práticas, pois não há solução definitiva para o problema em questão, uma vez que a escrita e a leitura se inserem no contexto social no qual os sujeitos participantes vivenciam e utilizam essas habilidades na vida prática.

Todos os alunos que participaram desta atividade estavam alfabetizados, mas demonstravam algumas dificuldades em relação à interpretação, organização e estruturação dos textos, palavras com segmentação e erros ortográficos, apresentando lacunas no processo de alfabetização e nas práticas do mundo letrado. Então, observamos que, mesmo ao apresentarem habilidades para a escrita, alguns não compreenderam o objetivo da atividade, escrevendo frases fora do seu contexto. Com o intuito de preservar a identidade dos alunos durante a demonstração das ações, utilizarei letras do alfabeto para identificá-las, mesmo com a autorização do responsável legal para sua participação nos encontros exigidos pelo Comitê de Ética. Apresentamos, em algumas imagens, nas Figuras 6 e 7, a seguir, o momento da realização da atividade e a produção da escrita:

Figura 6 – Atividade diagnóstica da escrita



Fonte: K-Lab(2016).

Figura 7 – Atividade de produção da escrita

Fonte: K-Lab (2016).

Percebi que, mesmo desanimados, o fato de verem a atividade no formato de tirinhas despertou-lhes o interesse em escrever, tornando o momento mais produtivo e significativo. A criação de situações próximas da sua realidade, como a escrita sobre suas experiências em seus próprios espaços sociais – escola e bairro –, possibilitou explorar essa atividade, antes pensada como uma prática mecânica e que não despertava interesse, mas, a partir de então, com sentido para sua utilização. Freire nos fala: “É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico” (1997, p.8). É fundamental que o professor pense em estratégias que motivem e desafiem os alunos à aprendizagem, através de práticas contextualizadas e que despertem o seu desejo. Silva afirma que:

> estabelecer elos entre os conteúdos e a vida prática significa que a escola deve possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, permitindo-lhe refletir sobre sua realidade e compreendê-la Desta forma, o aprendizado da Língua vai sendo conquistado em um processo de tentativas, aproximações, confrontos e conflitos, construindo conhecimentos e incorporando-os à sua atividade cotidiana. (SILVA, 2009, p.88)

Neste contexto, torna-se cada vez mais relevante trazer as vivências dos alunos para dentro da escola. Esta é uma das condições necessárias para que os alunos tomem consciência da sua realidade e, assim, possam transformá-la, pois “quando o indivíduo percebe, nas discussões, que o que vive, pensa e faz tem um sentido e uma importância, sua atuação diante da realidade passa a ser a de alguém que questiona, interfere, modifica.” (SILVA, 2009, p.84). No entanto, é fundamental na prática docente utilizar estratégias, através desses saberes socialmente construídos pelos sujeitos, atreladas aos conteúdos como possibilidades para afirmar sua identidade e se perceber sujeito pertencente a um lugar no espaço da cidade.

Após a produção da escrita, chegou o momento mais desejado e esperado pelos alunos, pois estavam entusiasmados para utilizar o computador. Para tanto, apresentamos o Jogo Simulador Kimera[8], um dos produtos do K-Lab. Começamos com a apresentação dos seus personagens, despertando a imaginação e curiosidade dos alunos para conhecer o *game*. Ao final, aproveitaram um tempo livre para interagirem com o jogo. A seguir, a Figura 8.

[8] O Jogo Simulador Kimera é um produto tecnológico do Laboratório K-Lab, é um jogo *off-line* de estratégia/construção de cidades.

Figura 8 – Apresentação dos personagens do Jogo Simulador Kimera

Fonte: K-Lab (2016)

Essa estratégia foi importante para observamos a interação e as habilidades dos alunos em relação ao uso das tecnologias digitais.Ficou visível que a maioria tem contato frequente com computadores, mesmo que somente na escola. Durante a interação com o jogo, percebi que muitos deles, ao procurarem passar de fase, faziam tentativas através do erro e acerto, pois não demonstravam muito interesse em realizar a leitura das instruções para mudar de fase. Sendo assim, passou a agitação inicial e, aos poucos, foram se acalmando, solicitando ajuda até conseguirem chegar à última fase. Vale salientar que o uso das tecnologias digitais é uma estratégia importante para motivar as crianças e jovens a novas aprendizagens, pois “aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.” (MORAN, 2011. p. 24).

Foi perceptível o fato de que, ao jogarem, associaram esse momento à diversão e ao lazer. Aí, me encontrei refletindo: por que não explorar as TIC para trabalhar os conteúdos na sala de aula? Compreendi que essa busca não era somente deles, mas minha também, pois queria aprender junto com eles. Meu papel de professor também demanda preparação, a princípio, aprendendo como utilizar e manusear os instrumentos para compreender como podem contribuir para o meu trabalho pedagógico na sala de aula.

Esse encontro com os alunos do 4º ano da Escola Antônio Euzébio foi muito satisfatório, porque conseguimos estabelecer os primeiros vínculos e diagnosticar pontos importantes relacionados à leitura e escrita dos alunos e quanto ao uso das tecnologias digitais. A partir dessas observações, delineamos as próximas atividades, que foram direcionadas para práticas de letramento através do K-Ágora.

Realizaram-se outros encontros formativos no ano de 2016, que tiveram a intenção de explorar práticas de letramento por meio das experiências dos alunos em relação ao lugar de vivência. A utilização do K-Ágora foi, então, redimensionada para as práticas pedagógicas, o que possibilitou uma pesquisa exploratória para identificar as principais demandas dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, sendo que as noções cartográficas e as noções espaciais foram as temáticas que se sobressaíram como importantes para o grupo de sujeitos:

- Noções cartográficas – Os encontros com esta temática tiveram como objetivo realizar práticas de letramento citadino, refletindo sobre os espaços do cotidiano dos alunos, as suas atividades e dinâmicas no seu bairro, através da produção de desenhos do trajeto de sua casa até um lugar desejado. Começamos a atividade questionando-os sobre algum percurso que faziam todos os dias, então, começaram a descrever sua rotina. Perguntamos se eles lembravam algum lugar importante pelo qual passavam todos os dias e logo foram relatando. Em seguida, estabelecemos a relação entre esses caminhos e os mapas, conversando sobre a importância e função dos mapas nas nossas vidas. Solicitamos, pois, que fizessem um desenho do trajeto de sua casa até um lugar desejado, de livre escolha.

Figura 9 - Atividade de desenho do mapa mental

Figura 10 - Atividade de desenho do mapa mental

Fonte: K-Lab (2016).

A seguir, algumas falas das crianças:

> - Vou desenhar da minha casa para a casa de minha avó.Tenho duas casas: a da minha mãe e a do meu pai. E no caminho passa na casa da minha avó.”(Aluno C., 2016).

> - Fiz minha casa, a casa do meu amigo e a casa do meu tio. Tem a padaria perto da casa dele (Aluno G., 2016).
> - A casa de A. é aqui do lado, é fácil desenhar, fiz indo prá lá. (Aluna N.,2016).
> - Moro perto de N.,Pró! Pode fazer? (Aluna, K., 2016).

Nesse contexto, através das falas e conversas entre eles, constatamos as relações de convivência, afetividade e pertencimento referentes ao seu lugar de vivência. Ao finalizarem o desenho, solicitamos que socializassem com os colegas, que expressassem seus sentimentos através da leitura e interpretação das representações elaboradas, fazendo descobertas e atribuindo suas experiências com o seu próprio lugar.

Foi possível perceber que a maioria dos desenhos do lugar desejado estava relacionada ao prazer, à diversão e afetividade, representados pelos elementos ‘casa de amigos’ e ‘parentes’. Desta forma, observamos na escrita dos alunos que “as palavras, então, adquirem sentido no contexto em que são produzidas; têm os sentidos vinculados à sua história de produção” (GOULART, p.47, 2007), ou seja, a escrita passa a ter um sentido, o qual se estabelece na conjuntura social em que é desenvolvida. Portanto, compreende-se a escrita além da técnica como sendo atribuída a outras possibilidades de significados situados pelo contexto. (GOULART, 2007). Vale ressaltar que, em relação às noções cartográficas, podemos perceber, através das falas e desenhos, que alguns dos alunos apresentaram dificuldades em representar o espaço, demonstrando com isso que ainda não compreendem os mapas como uma representação do espaço. Algumas falas dos alunos:

> - Como faz o caminho, Pró? (Aluno C., 2016).- Da minha casa até o largo dá uma volta grande. (Aluno Y., 2016).
> -Não sei desenhar, pode fazer só o caminho? (Aluno, L., 2016).

- **Noções espaciais** – Alguns encontros formativos tiveram como objetivo trabalhar noções de orientação espacial por meio da utilização de *softwares*, mapas com imagens de satélites, aplicativos e jogos. Todas as atividades começaram a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conceitos a serem trabalhados, estabelecendo relações com os seus saberes construídos por meio das suas experiências.

Estes encontros formativos objetivaram explorar noções de orientação com

base nos conceitos de localização, através do programa Scratch[9], propondo aos alunos que criassem uma animação a partir dos cartões de orientação e, em seguida, escrevessem uma narrativa sobre a animação que construíram.

Figura 11 – Uso do cartão de orientação do Scratch

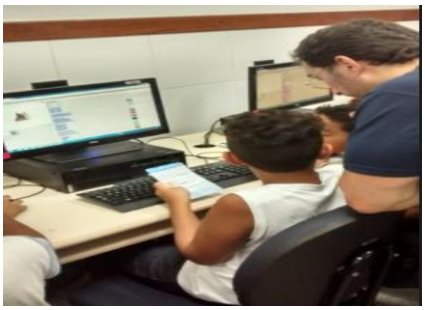


Figura 12 - Uso do *software* Scratch

Fonte: K-Lab (2016).

Nessa atividade, observamos o quanto o uso dos computadores encanta os alunos, principalmente os da Rede Pública, pois muitos só têm a oportunidade de interagir com essas tecnologias digitais na escola. Desta forma, tais aparatos proporcionam um movimento na sala de aula de trocas e experiências, desencadeando um espaço convidativo para o processo de ensino e aprendizagem. Ao imergir nesse movimento, percebemos o quanto estava aprendendo, descobrindo novas possibilidades de utilizar o *software*, mesmo tendo me preparado anteriormente e planejado como usá-lo na sala de aula, assumindo uma postura de mediadora no processo de construção do conhecimento. Desta forma, "... o professor precisa saber que concepção de ensino-aprendizagem ele pretende adotar." (COSCARELLI, 2007, p.26)

Em tal contexto, é importante o professor ter consciência de como concebe o processo da aprendizagem, de que forma e como deseja ensinar ao seu aluno, para pensar em práticas pedagógicas que possibilitem esse momento de interação e aprendizagem coletiva. O simples fato de o professor utilizar o computador nas suas práticas pedagógicas na sala de aula não modifica o seu modo de ensino, pois sua postura e métodos tradicionais podem continuar da mesma maneira. O mais relevante é compreender as possibilidades que esses recursos têm de transformar

[9]Com o Scratch, os jovens e crianças podem programar as suas próprias histórias, jogos e animações. Disponível em:<https://scratch.mit.edu>. Acesso em: 28 nov. 2017.

os espaços de aprendizagem em um ambiente de trocas e colaboração, nos quais alunos e professores assumem novos papéis e responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais interativas e motivadoras.

Como complemento, as ideias de Coscarelli:

> ...o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme momento. (COSCARELLI, 2007, p.27).

Desta forma, é fundamental que o professor se prepare e deseje lidar com as tecnologias digitas na sala de aula, possibilitando novas estratégias mais dinâmicas e colaborativas junto aos alunos, já que “a prática docente deve provocar uma atitude crítica e reflexão que comprometa a ação”. (RIBEIRO, 2007, p.92)

Vale salientar que, durante essa atividade, pudemos diagnosticar o interesse e a participação dos alunos em relação às tecnologias digitais. Foi visível o quanto gostam e desejam estar interagindo e aprendendo com e através delas. Observamos que a aceitação e o interesse dos alunos em trabalhar com os computadores foram bastante positivos, demonstrando habilidades para manuseá-los. Esse processo de incorporação das TIC pelas crianças demonstra agilidade para utilizar os mecanismos de buscas, digitar e explorar informações, com tranquilidade e autonomia.

Observamos que, ao explorarem os cartões de orientação para o uso do *software*, alguns alunos sentiram dificuldades em relação à lateralidade (direita e esquerda). Isso destacou a necessidade da realização de outras atividades que explorassem noções de orientação, conceito importante para potencializar o seu entendimento de espaço e interpretação de mapas. Castrogiovanni afirma que:

> ...As noções, relações e coordenações espaciais são construídas inicialmente através da tomada de consciência do corpo (objeto referencial) pelo indivíduo (sujeito). É a construção do mapa corporal. A representação do mapa corporal pelo indivíduo permite transposições para outros espaços, portanto, a operação em outros mapas (representações)... Para que a criança se oriente no espaço, é necessário que se oriente no seu próprio corpo. A tranquilidade socioafetiva colabora positivamente para o sucesso deste processo. A lateralidade consiste na representação dos hemisférios corporais e a sua consequente projeção. (CASTROGIOVANNI, 2008,p. 32 e 33)

Neste contexto, destaca-se a importância de os professores, desde as séries iniciais, se preocuparem com a elaboração de atividades, trabalharem as noções de espaço e construção da lateralidade para que os alunos possam se orientar e localizar no espaço e “tomem consciência do espaço ocupado por seu corpo”. (CASTROGIOVANNI, 2008,p.24).

Foi possível observar a importância de trabalhar as noções de espaço antes do uso da ferramenta K-Ágora, com a finalidade de atender o objetivo da pesquisa, que é explorar práticas de letramento por meio da leitura de mapas dos lugares de vivência do sujeito, como o bairro da escola e a moradia.

Os alunos foram organizados em duplas ou em trios, devido à quantidade de computadores disponíveis. E, a cada dificuldade encontrada, observamos que, através das conversas, trocas de conhecimentos e cooperação mútua, conseguiram finalizar as suas animações, demonstrando empenho e criatividade. Por fim, foi solicitado que elaborassem uma história a partir das suas animações, a fim de explorar práticas de letramento condicionadas pelo contexto trabalhado, entrelaçando suas experiências e imaginação.

Assim, essa atividade também foi utilizada como uma estratégia para explorar práticas de letramento, com o intuito de identificar as demandas da turma em relação à escrita. Para tanto, o uso desse *software* proporcionou desafios de leitura e escrita através das opções de comando descritas nos cartões de orientação.

Nesses momentos, percebeu-se que não é simplesmente a questão de realizar o ato mecânico de escrever, o letramento abordado na pesquisa vai além do ato, está relacionado “... a um modo de conceber a linguagem escrita e seu contexto socio-histórico, o que problematiza, de modo agudo, seu ensino/aprendizagem” (GOULART, 2007, p.48). Desse modo, valoriza os conhecimentos construídos por meio das suas experiências e relações sociais, expressadas no seu cotidiano. Portanto, ao realizarem a escrita da história, os alunos atribuíram sentidos à sua escrita, levando em consideração sua leitura de mundo, saberes, vivências e criatividade condicionadas às suas práticas sociais.

Tal atividade contribuiu para o trabalho pedagógico, possibilitando novas formas de abordar conteúdos já explorados pelos alunos, potencializando e reforçando suas aprendizagens e gerando novos conhecimentos. Nesse processo de ensino e aprendizagem, professor e aluno atribuem novas posturas, ações no

saber e fazer, como autonomia, ética, mediação e colaboração no processo de construção do conhecimento.

Logo, a atividade realizada com a leitura e escrita através do *software* Scratch teve compromisso com a aprendizagem dos alunos, de forma que puderam expressar autonomia quanto ao uso das tecnologias digitais e desejo pelo desenvolvimento de novas habilidades para explorar as potencialidades que os computadores oferecem.

3.3 Continuando a construção de sentidos: os passos até o K-Ágora

A proposta de intervenção da presente pesquisa almejou a construção colaborativa de práticas que envolvessem os alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, através das suas vivências reais no cotidiano na cidade de Salvador-BA. O trabalho realizado em 2016, na Escola Antônio Euzébio, aconteceu com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino, possibilitou um diagnóstico da pesquisa, realçando as ações necessárias para sua continuidade, a fim de alcançar os objetivos propostos.

Neste contexto, em 2017, a atividade foi realizada com a turma do 4º ano do turno matutino, conforme acordado com a Gestão Escolar, devido a esta turma não ter professor regente. Infelizmente, a SMED não dá o suporte necessário às escolas, comprometendo o trabalho pedagógico, sobrecarregando a Gestão Escolar e professores e, ao final do ano letivo, exigindo bom desempenho dos alunos.

Então, com o intuito de colaborar com as necessidades da escola, tencionamos explorar outras possibilidades de uso da leitura e escrita na sala de aula, valorizando seu entendimento em relação ao lugar de vivência por meio da utilização das TIC, representadas pelo K-Ágora, junto aos alunos na construção de novos significados à produção da escrita.

A turma iniciou com 40 alunos matriculados, mas, logo depois do início das aulas, no mês de abril, cinco alunos migraram para a turma do Acelera, formada no turno oposto, totalizando 35 alunos na faixa etária entre 9 a 12 anos, todos alfabetizados, porém apresentando dificuldades na interpretação e produção de textos. Como perfil, o grupo apresentou-se muito comunicativo e questionador, eles ficaram muito curiosos com a proposta de trabalho mediada pelas tecnologias digitais, com as temáticas sobre jogos, *softwares*, brincadeiras, *games*, entre outras.

O nosso primeiro encontro formativo aconteceu no dia 28 de março de 2017 e teve como finalidade não apenas conhecer a turma e realizar o diagnóstico da leitura e escrita, como observar suas habilidades e interesses quanto ao uso das tecnologias digitais. Com isso, iniciamos a atividade apresentando o grupo do K-Lab, explicando sobre o lugar de que estávamos falando para que compreendessem as atividades que pretendíamos realizar com eles ao longo do ano. Deste modo, expusemos alguns projetos que já haviam sido trabalhados com outros alunos da Rede Municipal de outras escolas, como o Jogo Simulador Kimera e o K-Ágora, convidando-os para participar dos nossos projetos. Ao final da apresentação, solicitamos que fizessem suas inferências para, no final, esclarecermos suas dúvidas e curiosidades. Observamos muitos alunos entusiasmados e interessados em conhecer e participar das atividades que havíamos proposto.

Em seguida, solicitamos ao grupo uma produção escrita com o propósito de identificarmos suas necessidades nessa prática. Antes do início da atividade, fizemos um trabalho de contextualização para que pudessem compreender o objetivo da mesma. Apresentamos a história, orientando todos para que dessem continuidade baseados na sua criatividade e imaginação, deixando-os livres para que se organizassem no laboratório de informática. As Figuras 13 e 14 destacam o momento da produção textual:

Figura 13 – Atividade de Produção textual

Figura 14 – Atividade de Produção textual

Fonte: K-Lab (2017).

O resultado foi muito satisfatório, pois a maioria conseguiu produzir textos coerentes, estabelecendo relações com a proposta da atividade, explorando sua imaginação e curiosidade e demonstrando uma relação de deleite com a escrita.

Observamos a importância de dinâmicas instituintes como estas para realizar o trabalho de produção da escrita, explorando a estruturação do texto, visando potencializar o processo e organização da escrita dos alunos.

Vale salientar que a escolha da apresentação do Jogo Simulador Kimera para os alunos foi devido à sua relação com artefato K-Ágora, o qual foi concebido como uma expansão do Kimera para construir mapas exploráveis. Desta maneira, a utilização do jogo foi uma estratégia para aproximar os alunos dos personagens, como o professor Daniel, que aparece no artefato tecnológico K-Ágora, e de resultado satisfatório para diagnosticar o interesse e a participação do grupo na exploração e construção de cidades, familiarizando-se, assim, com as temáticas que seriam exploradas nos próximos encontros.

Ao término do encontro, destacamos os pontos positivos e negativos da atividade, decidindo dividir, a partir desse momento, a turma em dois grupos, para que o ambiente ficasse mais confortável para todos. Organizamos os alunos em duplas ou em trios, a fim de possibilitar um trabalho mais direcionado e que atendesse a todos, pois o laboratório de informática possui apenas dez computadores disponíveis para uso. Utilizamos a seguinte estratégia: metade da turma permaneceria comigo no laboratório e a outra parte ficaria na sala de aula com Andrea Ferreira Lago, também integrante e pesquisadora do K-Lab. Os espaços de trabalho seriam alternados quando necessário para que os alunos vivenciassem todas as atividades. Importante evidenciar que todos os encontros formativos estavam alinhados às temáticas do K-Lab e às nossas pesquisas propostas.

Deixamos que os alunos escolhessem livremente em qual grupo gostariam de ficar, explicando o motivo desse procedimento e que, a cada semana, participariam dos encontros revezando os espaços, sem deixar de participar de todas as atividades propostas. Aceitaram com tranquilidade a organização dos grupos, mesmo sabendo que haveria momentos na sala de aula e outros no laboratório, já que a alegria e o entusiasmo geral da turma apontavam para a realização das atividades com o uso das tecnologias digitais. No decorrer das dinâmicas, também se motivaram com as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Este encontro diagnóstico foi importante para refletir sobre as demandas dos discentes em relação à escrita, como ortografia, interpretação e compreensão textual. Desta forma, elaboramos ações que atendessem a essas necessidades sem

perder o foco, através do redimensionamento do trabalho com base nas práticas de letramento citadino, explorando a leitura e escrita através da leitura de mapas do bairro e valorizando suas experiências no cotidiano.

Para tanto, desenvolvemos algumas atividades semelhantes aos encontros do ano de 2016, com adaptações a diferentes estratégias para os diversos contextos, acreditando ser essencial vivenciá-las antes do uso da ferramenta K-Ágora para o desenvolvimento significativo dos processos formativos.

Os encontros sobre noções cartográficas tiveram o objetivo de explorar a construção e interpretação de mapas dos espaços vivenciados pelos alunos, como seu bairro e o da escola, valorizando suas histórias, saberes e experiências, e potencializando as práticas de letramento citadino. Essas dinâmicas foram fundamentais para consolidar conceitos importantes na exploração e leitura de mapas, aproximando a proposta de trabalho com o K-Ágora. Algumas atividades desenvolvidas:

1- **Refletindo sobre o trajeto de casa até a escola** – Solicitamos aos alunos que fizessem o mapa mental através de um desenho do caminho de casa até a escola. Começamos a atividade observando os conhecimentos prévios em relação à temática e instigamos a reflexão sobre como era o caminho que faziam para vir à escola, por onde passavam, quais elementos da paisagem chamavam mais atenção e o que percebiam durante esse percurso. Em seguida, pedimos que identificassem no desenho os pontos de referência que achavam mais relevantes. No final, solicitamos que explicassem o seu caminho, destacando os lugares mais importantes. Esta atividade foi muito interessante para introduzirmos o conceito de mapas, destacando sua importância nas nossas vidas, e para compreendermos os espaços onde vivemos, bem como acentuar o olhar do aluno em relação ao seu lugar e ao seu papel no mundo. Seguem algumas fotos dos alunos durante a atividade, nas Figuras 15 e16:

Figura 15 – Realização de atividade

Figura 16 – Realização de atividade

Fonte: K-Lab (2017).

No início da atividade, alguns alunos pontuaram alguns questionamentos como:

- Pró, não dá para desenhar nesse papel. É pequeno! (Aluno M., 2017).
- Na minha rua não passa carro porque moro na escada. Como vou fazer uma escada no desenho? (Aluno V., 2017).
- Não dá, Pró, eu passo por muitos lugares. (Aluno L, 2017).
- Eu não sei desenhar isso. (Aluno B., 2017).

Observamos como é complexo para os alunos trabalhar com este tipo de atividade de desenhos com projeção. Conversei com o grupo ressaltando a importância de produzirem os desenhos do jeito que soubessem, com destaque dos lugares que achavam mais importantes durante o percurso. Como estratégia, tentamos estimulá-los com algumas perguntas desafiadoras como: “Se vocês fizerem o tamanho menor, será possível desenhar?”, “Como será que são feitos os mapas de lugares muito grandes?”, “Alguém pode dar alguma sugestão de como fazer?”. Isso motivou a continuação da atividade, assim, nasceram exemplos de desenhos do percurso de casa até a escola pelos alunos. (Figuras 17,18 e 19):

Desenho 1

Figura 17 – Desenho do trajeto percorrido

Fonte: Aluno Y. (2017).

No Desenho 1, o aluno Y. destacou os principais pontos por onde passava até chegar à escola, como o largo, a casa da colega e o Shopping Bela Vista. Quando perguntamos por que havia desenhado esses pontos de referência, ele disse que vinha para a escola todos os dias de transporte, pois morava na Saramandaia, bairro próximo à escola, e que dava a volta nesse largo grande que passava na frente da casa da colega. Então, questionamos: -“E este mercado, porque é importante pra você?”. E ele respondeu:-“Sim, a gente compra lá.” Desta forma, conseguiu representar o espaço, destacando alguns elementos relevantes que compõem seu cotidiano.

Desenho 2

Figura 18 – Desenho do trajeto percorrido

Fonte: Aluno R (2017).

O aluno R. do Desenho 2 , preocupou-se em pintar e destacar as paisagens do seu caminho, destacando prédios, ruas e ponto de ônibus. Quando o questionamos por que desenhou o ponto de ônibus, ele respondeu que, quando sai de casa, passa pelo ponto de ônibus todo dia, segue pela rua, passa pelo muro alto onde tem árvores e chega à escola. Nesse momento, compreendemos, através desta atividade, que o aluno, para representar seu trajeto, refletiu sobre o seu espaço de vivência, identificando os elementos importantes para si.

Desenho 3

Figura 19 – Desenho do trajeto percorrido

Fonte: Aluno L. (2017)

Em relação ao Desenho 3, o aluno L. não se preocupou com os detalhes do caminho que realiza para chegar à escola, apenas sinalizou a borracharia pela qual passa de carro. Perguntamos como vem para a escola e ele relatou que usa transporte, porque mora mais longe. Quando questionamos o motivo pelo qual quis desenhar a borracharia, ele respondeu que se lembrou deste lugar porque está bem próximo à escola.

Percebemos que a maioria dos pontos de referências sinalizados pelos alunos, nos desenhos, está relacionada ao seu sentimento de pertença e afetividade, pois o bairro é "... um dos lugares que está mais próximo do aluno, no qual ele convive com outras pessoas. Esse é um espaço que ele pode percorrer por completo e que tem significado para sua vida..." (CALLAI, 2008, p. 131). Pensar sobre o espaço vivido foi um exercício para os alunos realizarem a leitura do mundo, trazendo suas experiências e saberes. Deste modo, vivenciaram, nesta atividade, práticas de letramento citadino e conseguiram atribuir significado à sua escrita através da leitura do espaço. Corroborando Callai, que afirma:

> A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter o prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (CALLAI, 2005, p.233).

Nesse contexto, pensar em práticas pedagógicas como esta leva os alunos a

atribuírem sentidos, a partir da sua realidade, aos conteúdos trabalhados na sala de aula, possibilitando uma aprendizagem mais significativa às suas vidas.

2- Aprendendo sobre mapas, fazendo mapas– “O aluno precisa ser preparado para “ler” representações cartográficas. Só lê mapas quem aprendeu a construí-los.” (CASTROGIOVANNI, 2008, p.41). Essa atividade teve como finalidade explorar as noções cartográficas dos alunos com base na construção do mapa da rua da escola.

Começamos a atividade levantando os conhecimentos prévios sobre a função dos mapas nas nossas vidas, perguntando: “O que é um mapa?”, “Para que serve?”, “Onde encontramos os mapas?”. Em seguida, mostramos algumas imagens de locais próximos à escola, como a estação de metrô, *shopping* e condomínios, pedindo que identificassem os nomes desses lugares, finalizando com a imagem da escola. Organizamos a sala em dois grupos e orientamos que fizessem o desenho da rua da escola a partir das imagens identificadas, utilizando-as como referência para localização, explorando as noções de orientação.

Figura 20 – Construção do mapa da rua da escola

Figura 21 – Construção do mapa da rua da escola

Fonte: Autora (2017).

A atividade foi muito interessante, pois observamos que, além de muito dinâmica, possibilitou momentos de grandes desafios para os alunos, exigindo discussões, reflexão e atenção para conseguirem identificar a localização de cada imagem para a construção do mapa. Após a identificação, eles completaram o mapa com ruas, paisagens e outros elementos que consideraram importantes.

Este encontro formativo possibilitou uma reflexão sobre as dinâmicas, elementos, paisagens e os locais que compõem a rua da escola, por meio das suas necessidades e desejos, tornando possível o trabalho com noções cartográficas, ou seja, a ação de fazer e construir mapas. Notamos que alguns grupos tiveram a

preocupação em completá-los com legendas e título, demonstrando que, em algum momento, esses elementos já haviam sido realizados na sala de aula anteriormente.

3- Conhecendo o bairro da minha escola – O objetivo da atividade foi trabalhar as noções cartográficas a partir dos conceitos de espaço e lugar, explorando o mapa satélite do bairro da escola. Para tanto, como já estávamos desenvolvendo ações na sala de aula e explorando as noções espaciais dos alunos, resgatamos as temáticas trabalhadas nos encontros anteriores, questionando os alunos sobre o conceito de mapa. Eles foram formando suas hipóteses, demonstrando afinidade com o tema abordado. Desta maneira, fizemos uma introdução sobre mapas, apresentando seus diferentes tipos e enfatizando a sua importância na vida das pessoas.

Em seguida, mostramos os princípios de orientação através da rosa dos ventos, com destaque para os pontos cardeais. Nesse momento, percebemos que os alunos sentiram dificuldades na identificação dos pontos cardeais – Norte, Sul, Leste e Oeste –, porém, por meio dos relatos, percebemos que já conheciam mesmo que brevemente. E, ao apresentarmos a figura da Rosa dos Ventos, a maioria não estabeleceu relação da imagem com os pontos cardeais, demonstrando que esse assunto pouco havia sido explorado nas séries anteriores.

Algumas falas:

> - Pra frente é o Norte e atrás é o Sul. (Aluno V., 2017).
> - Não conheço esse nome. (Aluno M.,2017).
> - Eu acho que já vi no livro essa figura.(Aluno J., 2017).

Nesse universo, é essencial a escola pensar em práticas que se aproximem da realidade dos alunos. Segundo Adams, Schaule e Sylvia (2002), um dos objetivos da escola é:

> ...fazer a mediação do conhecimento intuitivo que a criança traz de casa para o saber sistematizado, tratando as noções espaço-temporais em nível social, e não individual. Além do mais, essas noções são importantes à medida que têm uma função social, que proporcionam na criança a compreensão da realidade vivida. (ADAMS; SCHAULE; SYLVIA, 2002, p.83).

Para tanto, essa atividade contribuiu para os alunos compreenderem sua realidade social, situando-se no espaço vivido, como o bairro da escola, atribuindo significado para o uso dos pontos cardeais. O mais importante, portanto, não é apenas memorizá-los, mas perceber a sua função social e estabelecer relações para a compreensão do seu espaço.

Dando prosseguimento à atividade, apresentamos a bússola digital para a turma através dos dispositivos móveis, *smartphones* e *tablet*, e ensinamos a utilizá-las. Orientamos que fizessem um círculo ao redor da bússola para identificação dos pontos cardeais na sala de aula. Verificamos que o uso dos dispositivos móveis como estratégia foi muito interessante, pois ficaram curiosos e entusiasmados para interagir, apresentando interesse em aprender. Após isso, posicionaram a Rosa dos Ventos no chão da sala através da orientação indicada na bússola.

Figura 22 – Aprendendo a manusear a bússola

Fonte: K-Lab (2017).

Nesse momento da atividade, exploramos os potenciais das tecnologias digitais para trabalhar as noções de orientação, a qual “... é um procedimento fundamental na localização dos lugares.” (CASTROGIOVANNI, 2008, p.43), a fim de possibilitar aos alunos interpretação, ou seja, leitura do mapa do bairro onde se localiza a escola.

Em seguida, organizamos a sala em quatro grupos com, aproximadamente, seis alunos cada e entregamos uma imagem satélite (A3), retirada do Google Earth*,* do bairro da escola. Pedimos que posicionassem o mapa a partir da orientação da Rosa dos Ventos e que identificassem a localização da escola na imagem. Entregamos aos alunos quatro cores de *post it,* solicitando que buscassem no mapa elementos da paisagem conhecidos por eles no bairro, seguindo a cor dos elementos separados por categorias: rosa (prédios, casas e moradias), verde (posto de saúde, farmácias), laranja (comércio, lojas, *shopping*) e amarelo (escola, campos, universidades), identificando-os com os nomes dos locais encontrados. Ao final,

orientamos que completassem o quadro da legenda com os dados da quantidade de elementos que encontraram na imagem de satélite do bairro (Figuras 23 e 24).

Figura 23 – Atividade com mapa satélite

Figura 24 – Identificação dos elementos no mapa

Fonte: K-Lab (2017).

Os alunos demonstraram grande curiosidade sobre o lugar nesse momento de imersão, buscavam locais que tivessem relação com sua vida, simultaneamente se aproximavam das noções de orientação e localização. Essa atividade, além de muito dinâmica, na qual as tecnologias digitais possibilitaram a construção de conhecimentos de forma lúdica e desafiadora, nos permitiu compreender como os alunos percebem o bairro da escola, entrelaçando sentimentos, desejos e necessidades do seu cotidiano, além de refletir sobre o seu lugar no espaço. Ademais, resgataram muitos elementos citados em outras dinâmicas, como o desenho da rua da escola, os mapas mentais do trajeto percorrido, entre outras, que serviram para enriquecer o trabalho desenvolvido com o K-Ágora. Nas Figuras 25 e 26, a seguir, apresentamos alguns mapas realizados pelos alunos nessa atividade:

Figura 25 – Mapas com as identificações

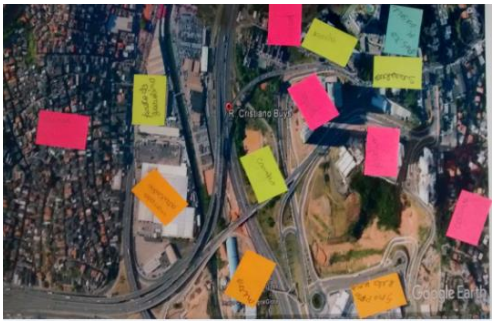


Figura 26 – Mapas com as identificações

Fonte: K-Lab (2017).

Percebemos que alguns não identificaram a localização correta na imagem satélite, nesse primeiro momento, mas interagiram e fizeram outras descobertas durante a aplicação da atividade, ressignificando seus conhecimentos e estabelecendo novas formas de enxergar o seu lugar no mundo. Silva afirma que

> a leitura de mundo começa, então, pela leitura do lugar, do espaço, das ideias de que o educando elaborou e de que não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. E revela a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. (SILVA,2009, p.86).

Neste caso, tal atividade possibilitou nossa aproximação da realidade dos alunos e a percepção das relações constituídas com seus espaços vividos, explorando seus conhecimentos socialmente construídos. Assim, as práticas de letramento citadino vivenciadas pelos alunos nesta dinâmica conceberam a escrita pela reprodução do sentido do lugar de vivência, atribuindo outros sentidos e significados para a escrita, ou seja, na perspectiva da sua natureza social, relacionando-as às suas práticas sociais, pois os encontros formativos tinham como finalidade vivenciar o uso da leitura e da escrita como uma prática social, partindo de contextos da realidade dos sujeitos da pesquisa.

Os encontros formativos realizados antes da utilização do K-Ágora foram essenciais para a contextualização dos objetivos almejados na pesquisa. As ações desenvolvidas serviram para agregar conhecimentos aos conceitos trabalhados, explorando elementos fundamentais que contribuíram para o uso e enriquecimento do trabalho vivenciado com essa ferramenta.

Ficou evidenciado que o uso das TIC por si só, de forma descontextualizada, não é suficiente para atender às expectativas desejadas na investigação. O trabalho realizado com o artefato K-Ágora foi satisfatório, devido ao fato de termos explorado anteriormente os espaços de vivência desses alunos, isto é, de fato, tivemos por meio das trocas e experiências durante o processo a oportunidade de explorar o seu cotidiano e suas dinâmicas, somando, assim, novas aprendizagens e significados para o uso da ferramenta.

3.4 Desvelando os potenciais do K-Ágora na sala de aula

Os encontros realizados antes do uso do K-Ágora objetivaram a sua contextualização com intenção de potencializar conceitos necessários visando ao

trabalho com interpretação de mapas. As práticas desenvolvidas, mediadas pela ferramenta junto aos alunos, possibilitaram abranger dois objetivos desta pesquisa, os quais tinham por finalidade investigar seus potenciais nas práticas pedagógicas, redimensionando seu uso para o letramento citadino.

Para tanto, como potencial, o artefato permitiu explorar, na sala de aula, os mapas do bairro da escola Municipal Antônio Euzébio. Ele revelou os lugares próximos da realidade dos alunos, buscando valorizar suas experiências e entendimentos acerca do lugar. Segundo Callai, estudar o lugar possibilita compreender o mundo:

> Vários são os lugares possíveis de se estudar. O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos. Poder-se-ia falar em espaços do cotidiano. No cotidiano das nossas vidas, expressam-se as regras gerais do mundo globalizado.... Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratório para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem. (CALLAI,2008,p.125 e 126)

Desta forma, as atividades realizadas e mediadas pelo K-Ágora objetivaram explorar os lugares do seu cotidiano com a finalidade de vivenciar práticas de letramento citadino, ou seja, aguçar a leitura do lugar, no mundo da escrita, atribuindo sentidos às suas práticas sociais.

O principal objetivo da atividade foi apresentar aos alunos as funcionalidades para que se familiarizassem com a interface e os comandos do K-Ágora. Esse momento foi muito importante, pois os alunos tiraram as dúvidas buscando compreender as funções da ferramenta para, posteriormente, manuseá-la com mais autonomia. Como estavam ansiosos para conhecê-la, foi complicado iniciar a atividade, pois eles ficavam clicando nos ícones sem mesmo esperar a explicação, no intento de descobrir como utilizavam de forma rápida. Salientamos, então, que iríamos explorar o K-Ágora mais vezes e que havia a importância da escuta entre eles, a fim de que pudessem realizar a atividade proposta.

Como as discussões na sala de aula estavam voltadas para os mapas do bairro da escola, propusemos aos alunos que criassem o mapa da escola a partir do seu endereço. Como já havíamos pesquisado anteriormente em outros encontros, eles recordaram rapidamente. Como estratégia, utilizei o recurso *data show* para visualizar e acompanhar as etapas da atividade de forma mais didática, como mostra a Figura 27 a seguir.

Figura 27 – Apresentação do K-Ágora aos alunos

Fonte: K-Lab (2017).

Ao finalizarem a criação do mapa, solicitei que identificassem no próprio mapa a localização da escola e, depois, realizassem a construção da escola no local. Observamos que, mesmo explorando o mapa através de imagem satélite em outros momentos, muitos alunos tiveram dificuldades para identificar a localização da escola, compreendendo que, a cada leitura dos elementos no mapa, permeiam diferentes olhares em relação ao lugar, bem como realizam novas descobertas e atribuem novos significados para a sua vida. Desta forma, socializamos a descoberta da localização da escola com a colaboração do grupo, tornando a aprendizagem coletiva, conforme as Figuras 28 e 29 abaixo.

Figura 28 – Socializando a localização da escola

Figura 29 – Identificação da escola no mapa

Fonte: K- Lab (2017).

Sugerimos que eles buscassem no mapa a localização de outros elementos conhecidos de que gostassem no bairro, realizando livremente suas construções desses locais no mapa. Nas Figuras 30 e 31 adiante, os alunos realizam as construções no mapa da rua da sua escola:

Figura 30 – Realização de construções no mapa

Figura 31 – Realização de construções no mapa

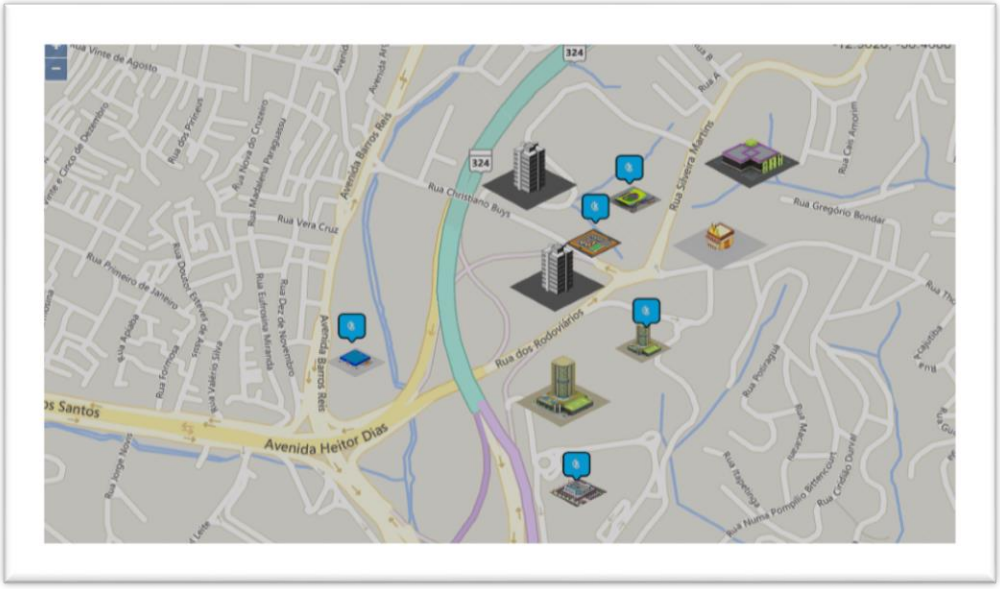
Fonte: K- Lab (2017).

Esse momento foi importante para conhecerem as opções de construção, realizando buscas, fazendo a leitura dos ícones e ampliando suas habilidades para o uso da ferramenta. Os alunos começaram a identificar locais de lazer, como *shopping*, estação de metrô, quadra de futebol, prédios, casa de colegas, supermercados, entre outros. Esta etapa foi imprescindível para perceberem o bairro e estabelecerem sentido a partir das suas relações sociais.

Figura 32 – Mapa da escola com as construções
Modo Visualização Satélite

Fonte: Retirado do K-Ágora e realizado pelo Aluno V. (2017)

Figura 33 – Mapa da escola com as construções
Modo Visualização Estrada



Fonte: Retirado do K-Ágora e realizado pelo Aluno G. (2017).

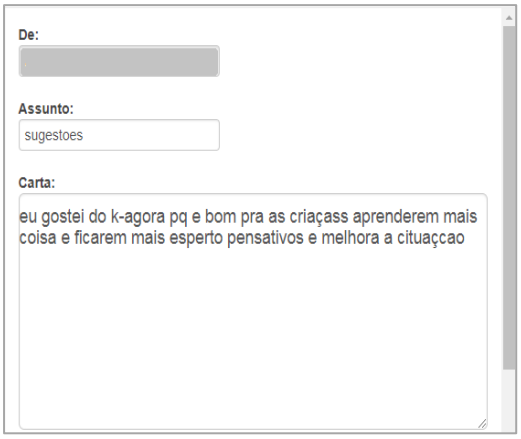
Portanto, como esta atividade teve a intenção de estabelecer os primeiros vínculos com a ferramenta, foi possível observar boa aceitação pela maioria dos alunos, pois, ao imergirem no processo de construção do mapa, mediado pelas TIC, exploravam outras linguagens, outras habilidades e participavam intensamente. Algumas falas dos alunos:

- Pró, achei o *shopping*, vou construir. (Aluno E., 2017).
- Fiz muitos prédios, porque aqui tem muito. É massa! (Aluno A., 2017).
- Coloquei a churrascaria ali da rua!É boa.(Aluno J., 2017).
- Dá pra achar a casa de A. e fazer. (Aluno G., 2017).

Observamos nas falas o envolvimento dos alunos durante o uso da ferramenta. Eles revelaram sua curiosidade e entusiasmo ao descobrirem os elementos no mapa, relacionando-os com suas práticas sociais. Ao finalizarem suas construções, introduzimos a funcionalidade “Cartas Voadoras” e, neste primeiro momento, verificamos a participação dos alunos em relação às práticas da escrita mediadas pelas tecnologias digitais. Solicitamos que enviassem uma carta relatando o que gostaram e não gostaram no K-Ágora, emitindo sugestões para que pudéssemos melhorar as próximas atividades.

Exemplo 1

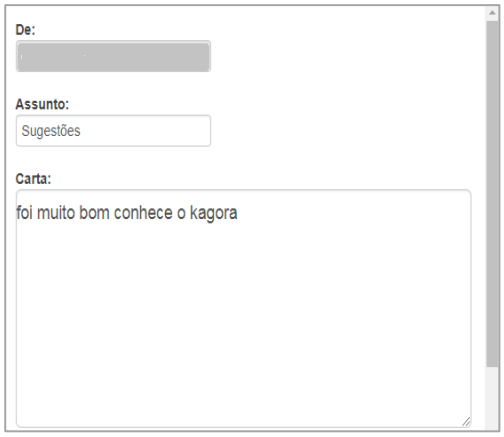
Figura 34 – Cartas Voadoras: sugestões



Fonte: Aluno T. (2017).

Exemplo 2

Figura 35 – Cartas Voadoras: sugestões



Fonte: Aluno D. (2017).

O aluno T. expressou, de forma simplificada, o que compreendeu da atividade. Foi possível perceber que aprendeu algo ao utilizar o K-Ágora, porém não se preocupou em explicar detalhadamente, naquele momento, as “coisas” que aprendeu, mas externou seu sentimento de prazer ao relatar que gostou da ferramenta. Em relação ao aluno D., de forma bem mais simplificada, expressou também um bom sentimento pela atividade desenvolvida. Desta maneira, observamos nos relatos das cartas enviadas que os alunos não se preocuparam em elaborar um texto grande, o qual, de fato, não foi o objetivo da atividade. Foi possível perceber, contudo, que gostaram e aprenderam a utilizar o K-Ágora, continuando os trabalhos com a escrita e explorando os mapas por eles elaborados.

Ao final deste encontro, busquei refletir sobre a atividade realizada. Confesso que, a princípio, fiquei receosa com referência à produção da escrita, pois, ao realizar a leitura das cartas enviadas, quase não havia escritos, a maioria com poucas palavras relatando: “Gostei.”, “Legal”, entre outras frases curtas. Mas, mesmo assim, me levaram a pensar que as palavras, às vezes, únicas, solitárias, conseguem expressar subliminarmente algo concebido pela experiência e prática de alguma coisa positiva. E então? Esta não é a proposta do trabalho de investigação? Vivenciar o uso da escrita atribuindo sentido às suas práticas? O mais importante não é a quantidade de palavras escritas, e sim o sentido com o qual se escreve. Estávamos apenas começando a desvelar as possibilidades do artefato tecnológico K-Ágora.

Os próximos encontros objetivaram desenvolver estratégias de leitura e escrita através da funcionalidade “Cartas Voadoras”, que potencializam o processo de letramento citadino dos alunos, valorizando suas experiências no cotidiano.

3.4.1Cartas Voadoras: estratégias para as práticas de leitura e escrita

As “Cartas Voadoras” são compreendidas neste trabalho como estratégias para criar desafios didáticos no espaço da sala de aula, capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem para além dos espaços formais. Elas transformam os modos de ensinar e aprender através do trabalho colaborativo entre professores e alunos na construção dos conhecimentos, neste caso, a escrita e leitura. Desta forma, as “Cartas Voadoras” servem como uma possibilidade, elo e apoio para a comunicação entre professor e aluno através da escrita.

Neste trabalho, as práticas de leitura e escrita foram mediadas pela utilização das “Cartas Voadoras”, através do letramento citadino. Portanto, as atividades eram enviadas para os alunos, que, ao receberem as cartas, respondiam e estabeleciam um diálogo com o professor. Neste movimento, tanto o professor quanto o aluno exercem um papel ativo na aprendizagem, pois as cartas recebidas e enviadas instituem um movimento cheio de inovações, descobertas, criatividade e progressos.

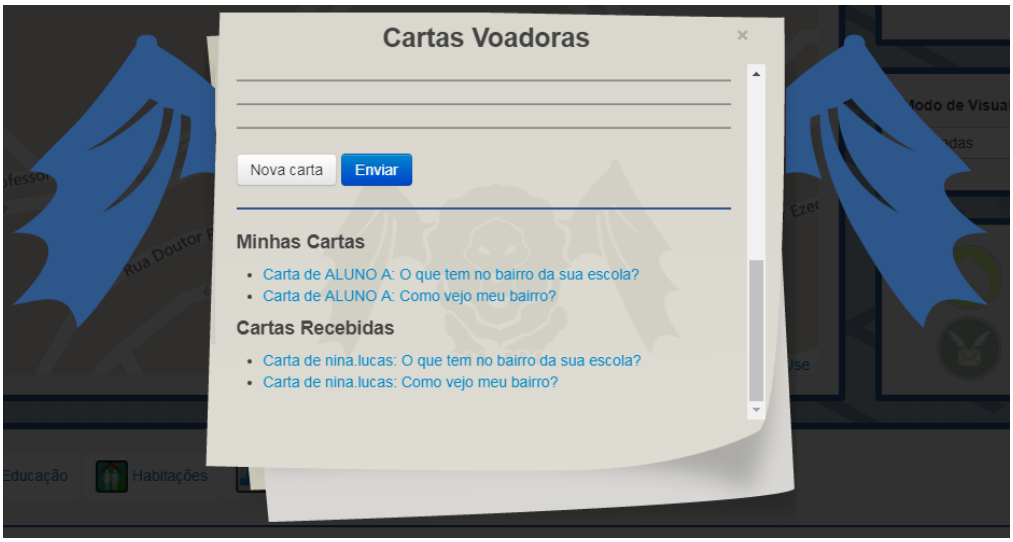
Através do intercâmbio de atividades, com as “Cartas Voadoras”, percebemos a motivação dos alunos para checarem se haviam recebido outras cartas e, ao mesmo tempo, curiosos para saberem se suas cartas haviam chegado para o professor. Corroboramos as ideias de Moran (2002):

> Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade e programas,o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com os outros. (MORAN, 2002, p.44)

Nesse contexto, a rede de computadores potencializa os meios de comunicação entre professor e aluno, e transforma o processo de ensino e aprendizagem. O discente assume postura autônoma e responsável na busca da sua aprendizagem e o professor, como orientador neste processo, através de um movimento cíclico e dinâmico de colaboração e trocas. Tal articulação, porém, depende do contexto no qual os alunos estão inseridos. Nesta pesquisa, foi possível,

porque a escola possui um laboratório com acesso à internet, o que não é a realidade de muitas escolas da Rede Municipal da cidade de Salvador-BA, mas que, em longo prazo, pode vir a ser concretizada, proporcionando experiências e ganhos inestimáveis nos processos formativos desses alunos.

Figura 36 – Modelo das Cartas Voadoras na interface do K-Ágora

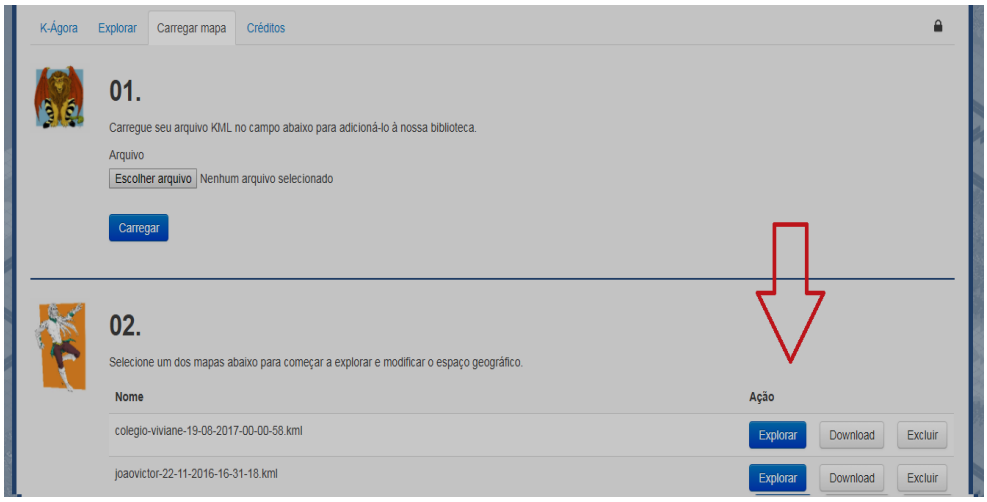


Fonte: Autora (2017).

Podemos observar que, na Figura 36, na opção Minhas Cartas, estão todas as cartas produzidas pelos alunos e enviadas para o professor. E na opção Cartas Recebidas, aparecem todas as cartas que o professor enviou para seus alunos com as atividades, as quais podem ser acessadas na área administrativa da ferramenta. Na sua interface, é disponibilizado um Manual de Uso das Cartas Voadoras, o qual se encontra no apêndice desta pesquisa.

Em continuidade às ações, no encontro seguinte, começamos a atividade sugerindo aos alunos que resgatassem seus mapas construídos, pois os mesmos ficam armazenados na plataforma disponível para *download.* Essa atividade teve como finalidade explorar o compartilhamento dos mapas entre os alunos, possibilitando a elaboração de diferentes estratégias para o trabalho do professor em sala de aula. Segue, na Figura 37, a interface do K-Ágora, que armazena os mapas construídos pelos alunos.

Figura 37– Opção Carregar Mapa: *download* e explorar



Fonte: Autora (2017).

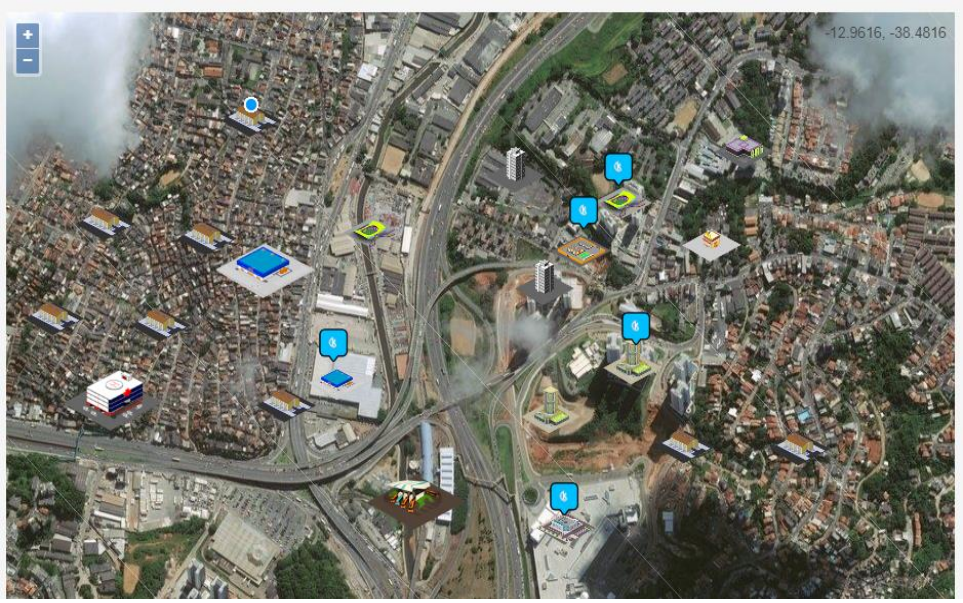
Solicitamos que observassem o mapa elaborado. Fomos resgatando oralmente os elementos construídos, ao mesmo tempo, foi feita uma lista no quadro branco com os nomes dos elementos destacados pelos alunos. Em seguida, solicitei que completassem o mapa identificando os elementos da lista que ainda não haviam sido construídos. Nesse momento, os alunos realizaram uma nova busca para identificar a localização e construção dos novos elementos no seu mapa.

Esta atividade foi importante para o grupo refletir sobre elementos ainda não percebidos e a pensar sobre o bairro, fazendo a leitura do mapa através das suas relações sociais, o que tornou a atividade bastante produtiva. Algumas falas:

- Onde fica o restaurante? Eu não sei. Perguntou o Aluno Y.(2017).
- Ali do lado, na esquina! Respondeu Aluno M.V.(2017).
- Cadê, me mostre aqui! Afirmou Aluno Y.(2017).
- Tem uma igreja grandona virando pra lá Aluno J.(2017).
- Tem um campo aqui atrás também. Aluno D.(2017).

Nas falas, identificamos como o uso das TIC na sala de aula permitiu um movimento dinâmico, motivador e colaborativo na construção dos mapas: concebe práticas pedagógicas pelas quais o professor assume o papel de mediador e estabelece relações dialógicas com seus alunos, e estes se demonstram ativos no processo de aprendizagem.

Figura 38 – Mapa da escola com outras construções



Fonte: Aluno Y. (2017).

Ao realizarem mais construções nos mapas, os alunos começaram a perceber outros elementos existentes no bairro. Nesse momento de descoberta e interpretação do mapa, instituem-se as práticas de letramento citadino, pois a leitura do lugar possibilitou-lhes se perceberem no espaço e compreenderem suas dinâmicas socioespaciais, valorizando sua identidade. Desta forma, o letramento citadino é o eixo articulador para as estratégias de práticas da escrita e da leitura, através da percepção e entendimento do aluno em relação ao seu lugar de vivência, o que o leva a dar valor às suas experiências e sentimentos, atribuindo sentido para a escrita.

Essa atividade teve como finalidade desenvolver práticas de leitura e escrita por meio das “Cartas Voadoras”. Para tanto, após a observação dos mapas construídos, solicitamos que abrissem as cartas e produzissem um texto sobre o que tinham encontrado no bairro e o que faltava no mesmo (Figuras 39 e 40, a seguir).

Exemplo 1

Figura 39 – Cartas Voadoras: o que tem no bairro?

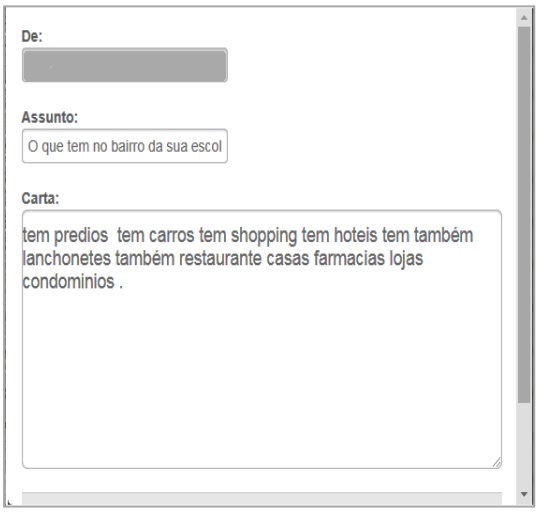
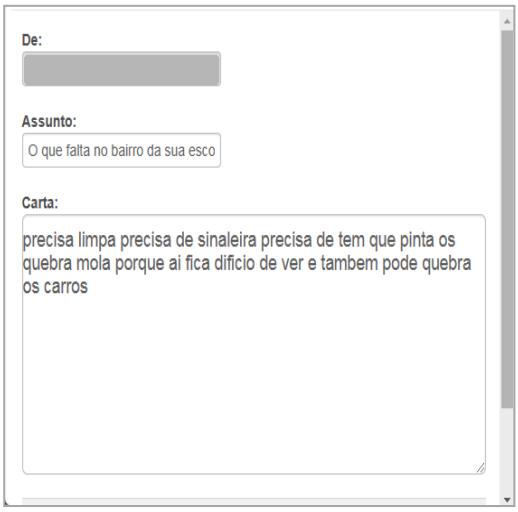


Figura 40 – Cartas Voadoras: o que falta no bairro?



Fonte: Aluno V. (2017).

O aluno V. é muito comunicativo, gosta de participar das atividades e questiona quando tem dúvidas. A princípio, não se preocupou com a organização das respostas, foi escrevendo os elementos que havia encontrado no bairro da escola a partir de seu entendimento, misturando com outros elementos achados na ferramenta. Foi possível observar que ele atendeu ao objetivo da atividade ao elaborar sua resposta, pois vivenciou práticas de letramento atribuindo sentidos à escrita através das suas experiências com o K-Ágora e em relação ao bairro. Na segunda resposta, externou o que mais sente falta na rua da escola, ou seja, apontou para a realidade das grandes cidades, como limpeza das ruas, sinalização de trânsito, entre outras, corroborando a reflexão de Freire sobre a importância da leitura da realidade como ação para a leitura da palavra:

> A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício critico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga. (FREIRE, 1999, p.79)

Neste contexto, diante das atividades apresentadas, enfatizamos a relevância do trabalho com o K-Ágora para as práticas de letramento citadino, no qual o ato da leitura e a da escrita permitiu fazer uma leitura de mundo pelos alunos.

Exemplo 2

Figura 41 – Cartas Voadoras:
o que tem no bairro?

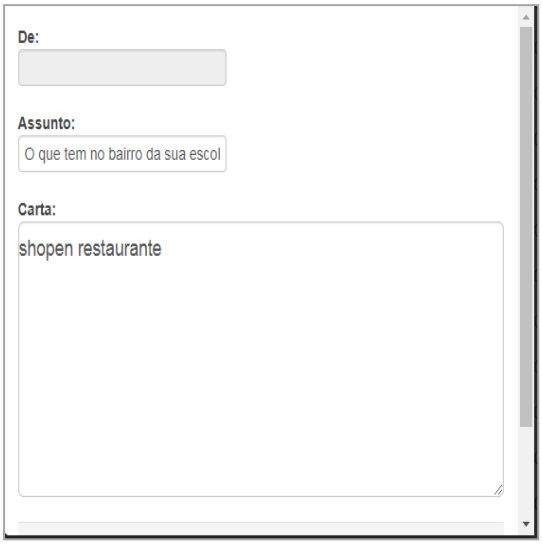
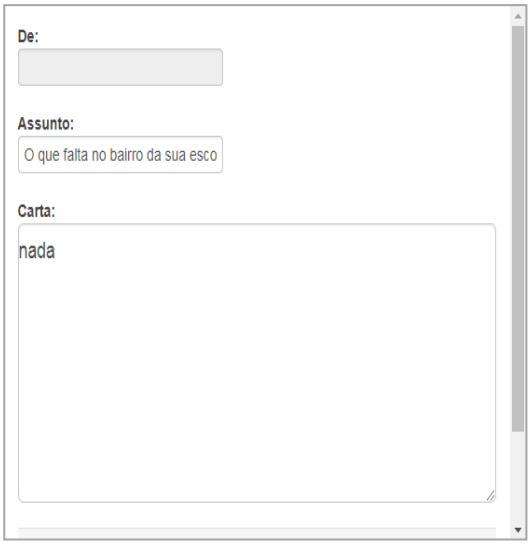


Figura 42 – Cartas Voadoras:
o que falta no bairro?



Fonte: Aluno M. (2017)

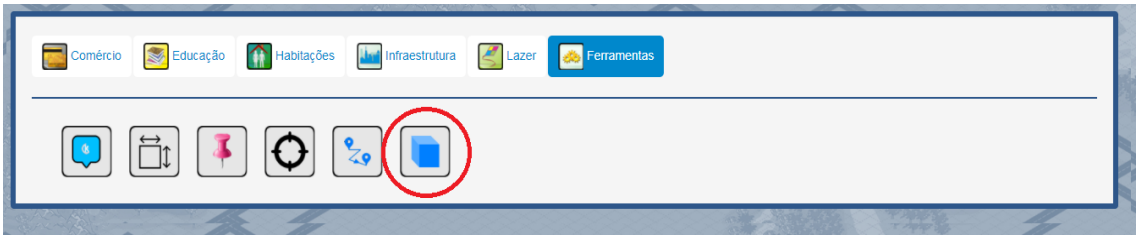
O aluno M. realizava a escrita com rapidez, sua relação com as práticas escolares visavam apenas ao cumprimento das atividades, sem preocupação para fazê-las. Em alguns momentos, questionei e tentei estimulá-lo, mas sempre apresentava respostas muito objetivas. Quando perguntei se havia encontrado outros elementos além daqueles, respondeu-me que sim, mas que já estava bom. O mais relevante nessa atividade foi o sentido que estabeleceram às suas práticas com a escrita e à sua participação durante o processo. Observei que, ao manusear a ferramenta, permanecia motivado e interessado, mas, no momento da produção da escrita, ele e alguns alunos consideraram pouco relevante. Diversos são os fatores que podem desencadear tais atitudes, como o bairro da escola não ser interessante para ele, associar as práticas da escrita apenas a uma obrigação escolar sem sentido, entre outros. Cabe ao professor pensar em estratégias para lidar com esses desafios, que possam motivar e desafiar esses alunos na busca de novas aprendizagens, considerando o contexto social e os interesses dos mesmos.

Prosseguindo as atividades, utilizamos o K-Ágora não com o intuito de nivelar o processo da escrita e da leitura dos alunos, mas na busca para compreender as práticas e as potencialidades que podem ser reveladas através do seu uso na exploração de diferentes letramentos como: a leitura do mundo, da cidade, da rua, da vida dos alunos, da comunidade, da família, do lazer, das faltas e dos afetos.

Assim, este texto é uma tentativa para descrever como essas práticas podem desencadear outras, descobrindo-as e adaptando-as a cada nova turma e situação.

Em outro encontro, exploramos o potencial do K-Ágora através da funcionalidade Visão Tridimensional, redimensionando-o para as práticas de leitura e escrita nas “Cartas Voadoras”. Como já havíamos realizado a construção dos mapas do bairro da escola, solicitamos que clicassem na opção “Ferramentas” e abrissem o ícone Visão Tridimensional, que permite o modo visualização real da imagem no nível da rua. Segue na Figura 43 a demonstração do ícone:

Figura 43 – Funcionalidade Visão Tridimensional



Fonte: Autora (figura retirada da interface do K-Ágora, 2017).

Em seguida, orientamos que arrastassem o ícone para o lugar que desejassem visualizar. Verificamos a grande participação dos alunos ao localizarem a rua da escola e suas proximidades, observarem em detalhes os elementos da paisagem, imergindo no processo de descobertas do lugar. Nas falas, externaram o entusiasmo ao identificar alguns pontos de referência:

- Olha a porta da escola!(Aluno M.L., 2017).
- Descendo aqui vai dar lá perto da casa de A. (Aluno G.,2017).
- Vai no *shopping* Bela Vista aí!(Aluno Y., 2017).
- Pró, posso buscar minha casa? É por aqui! (Aluno E., 2017).

Os alunos permaneceram um tempo precioso observando as paisagens e descobrindo novos lugares. Admirados, não queriam passar para a próxima etapa, mas como o sinal da internet começou a cair, ficou complicado continuar a tarefa. Iniciamos essa atividade com sete computadores funcionando e a terminamos com três, apenas aqueles que estavam bem próximos do roteador. Diante das dificuldades, começaram a ficar agitados, pois queriam continuar a navegar na visualização tridimensional. Como estratégia, organizei os alunos em grupos maiores, por computador, para darmos sequência à atividade, desta forma, eles revezavam suas descobertas.

Figura 44 - Visualização das ruas no
Modo Tridimensional

Fonte: K-Lab (2017).

Conversamos sobre os locais que eles haviam observado no bairro e fiz alguns questionamentos: o que é importante ter no bairro? Por que é importante para o bairro ter esses elementos? Discutimos a importância desses locais para a organização do bairro e solicitamos que abrissem as “Cartas Voadoras” para relatar, através de um texto, por que tais elementos eram importantes para o bairro, a partir das suas ideias e de seus pontos de vista.

Figura 45 – Escrita nas Cartas
Voadoras

Figura 46 – Atividade com as
Cartas Voadoras

Fonte:K-Lab (2017).

Destacamos que eles estavam dominando as funcionalidades do K-Ágora, o que foi satisfatório para o desenvolvimento da atividade, de forma mais dinâmica e colaborativa. Percebi, nesta atividade, a aproximação dos alunos com o bairro, pois até aqueles que pouco o conheciam, por morarem em outros mais distantes, passaram a ter um olhar singular para o bairro da escola. Observamos o

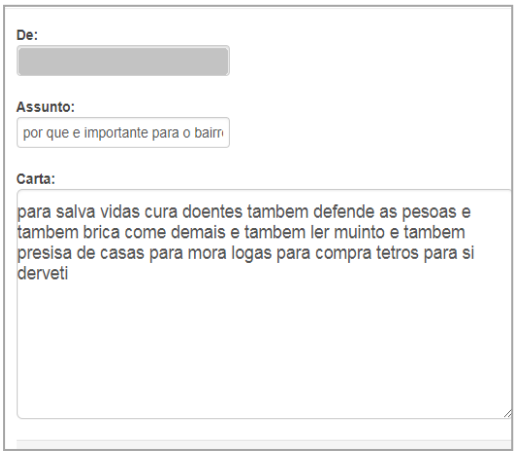
quanto é importante diversificar o trabalho pedagógico na sala de aula e perceber o aluno imerso no processo de construção da aprendizagem, curioso e motivado na busca de novos saberes que entrelaçam suas experiências com as formalidades da escola.

Em relação aos textos produzidos, constatamos que os alunos atenderam aos objetivos da atividade. Apresentaram uma produção textual relacionada ao contexto trabalhado na sala de aula, sendo que a maioria conseguiu se expressar através da escrita. Alguns textos estavam confusos e incompletos, mas apresentavam a ideia central. A princípio, exploramos a escrita livre, para, em seguida, trabalhar suas produções textuais, através da revisão da escrita, estrutura e ortografia. Para incorporar condutas de leitores e escritores, é importante que participem de situações letradas ao longo da sua vida, desde as séries iniciais escolares, como uma construção gradativa e de acordo com seu potencial de desenvolvimento cognitivo. Portanto, estas práticas podem potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita nas suas vidas.

Nas Figuras 47 e 48, seguem algumas cartas dos alunos produzidas nessa atividade:

Exemplo 1

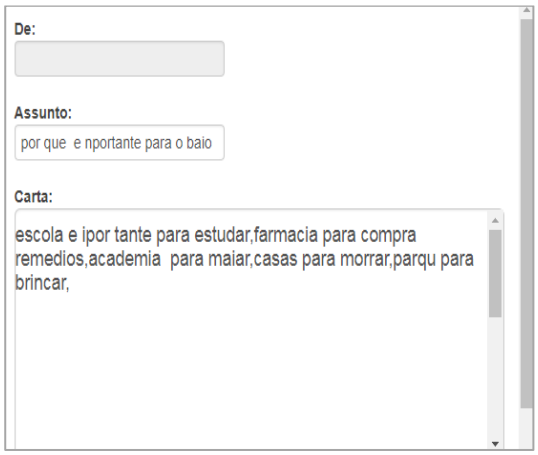
Figura 47 – Cartas Voadoras: a importância dos elementos para o bairro



Fonte: Aluno N. (2017).

Exemplo 2

Figura 48 – Cartas Voadoras: a importância dos elementos para o bairro



Fonte: Aluno R. (2017).

Em relação à escrita nas cartas, os alunos compreenderam o objetivo da atividade, porém, ao organizarem suas ideias, apresentaram textos confusos e de

difícil interpretação. Conseguiram, entretanto, externar o que consideravam mais significativo no seu cotidiano, atribuindo sentido à escrita e participando das práticas de letramento ao envolverem-se “com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham da nossa vida” (SOARES, 2012, p.44).

Segundo Ferreiro, o sujeito que aprende

> ...se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (FERREIRO, 2011, p. 11)

Desta forma, o processo de alfabetização não é algo automático, e sim um processo no qual a criança passa por etapas de evoluções da escrita, até se apropriar deste objeto, neste caso, a escrita.

Ferreiro (2011), concebe a escrita como uma forma de representação da linguagem funcionalmente significativa, e não como uma técnica de codificação e decodificação. O sujeito se apropria deste objeto de conhecimento, compreendendo o sistema da escrita gradativamente, que exige daquele que aprende uma reflexão sobre as suas características e regras próprias.

Para tanto, as contribuições de Ferreiro (2011) e Teberosky (1999) sobre a definição das etapas de desenvolvimento da escrita desencadearam importantes discussões e reflexões sobre como esse sujeito aprende e a importância do professor em saber identificar e conhecer as fases de transição da escrita nas quais o aluno se encontra para conseguir colaborar com a sua aprendizagem.

Assim, atividades similares realizadas nesta pesquisa contribuíram para os alunos compreenderem esse sistema da escrita, estabelecendo significados à sua representação. Isso se deu através da observação dos seus escritos explicitados nas Cartas Voadoras com a escrita convencional, ou seja, observando como as palavras são escritas de forma ortograficamente correta, os mesmos puderam refletir, (re)construir hipóteses e problemas, em busca de evoluções e aperfeiçoamento da sua escrita.

No transcorrer das ações interventivas, foi possível destacar que a maioria dos alunos se encontra em fase alfabética oscilando para a fase ortográfica. Muitos já percebem a sua escrita como representação da sua fala e compreendem que muitas palavras não são escritas da mesma maneira que são pronunciadas, pois

realizaram a escrita de palavras faltando letras ou com erros ortográficos.

Deste modo, identificamos como as atividades desenvolvidas foram fundamentais para que os alunos pudessem perceber as regularidades e irregularidades da Língua escrita, pois é na fase ortográfica que irão, ao longo da sua vida escolar e social, buscar continuamente apreender e dominar as regras para escrever corretamente.

Ficou explícito que este processo de apropriação da escrita ocorre através do contato dos sujeitos com o mundo letrado e que o desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura requer prática, sendo que este processo acontece ao longo da vida escolar.

O desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura requer prática e este processo ocorre ao longo da vida escolar. Nesse sentido, é fundamental que os alunos atravessem o processo de alfabetização e participem das práticas sociais da leitura e da escrita, para que possam perceber a função que desenvolvem na vida em sociedade, através de práticas contextualizadas à sua realidade e práticas. Segundo Soares (2012, p. 38), "...aprender a ler e escrever e, além disso, fazer o uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros."

A produção do texto foi a concretização das intenções, das discussões e do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois os alunos realizaram a produção de um texto, expressando seus sentimentos, ideias e descobrindo o lugar da escola no espaço do bairro,o que levou a produzir um sentido para a realização da escrita nas cartas.

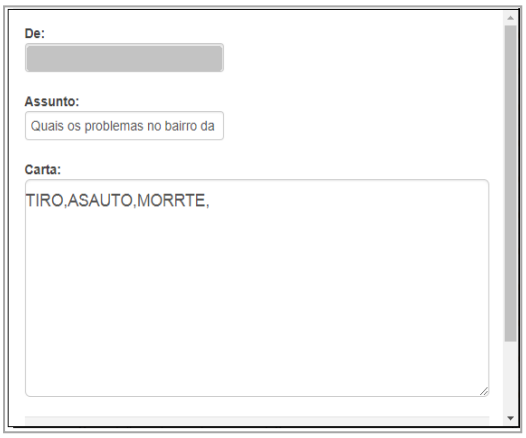
Desta forma, o processo desenvolvido com o grupo de alunos instituiu que o "letramento é prazer, é lazer, é ler diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem." (SOARES, 2012, p.42). Isso nos fez resgatar o K-Ágora em outros encontros para refletir sobre os problemas encontrados no bairro da escola. Conversamos sobre os elementos do bairro e levantamos algumas perguntas: existe algum problema no bairro? Quais são esses problemas? Quais soluções possíveis para resolver esses problemas?Os alunos começaram a listar alguns problemas que percebiam no bairro:

- Não tem sinal pra atravessar essa rua. (Aluno M.V, 2017).
- O lixo Pró! Tem lixo na rua. (Aluno M., 2017).
- Buraco na rua! (Aluno Y., 2017).

Esse momento foi interessante, pois começaram a perceber os problemas existentes no bairro. Essa provocação coloca e permite o sujeito ser crítico e capaz de pensar nas possibilidades de transformação e, assim, ampliar reflexões sobre as ações que desencadeiam os problemas e oportunidades, a fim de assumir uma postura ativa ao sugerir soluções. Foi uma conversa muito interessante, identificamos o quanto estavam envolvidos. Relataram alguns problemas que enfrentam no seu cotidiano, como a violência, a falta de área de lazer – praças, parques e campo de futebol – o problema do lixo nas ruas, entre outros. Esta atividade proporcionou um exercício de cidadania, pois, com base na reflexão dos problemas, como sujeitos ativos, capazes de mudanças, eles questionaram ações que possam melhorar o bairro, expressas através das práticas de letramento citadino e da leitura dos lugares de suas experiências cotidianas. Seguem algumas cartas produzidas pelos alunos (Figuras 49, 50,51 e 52):

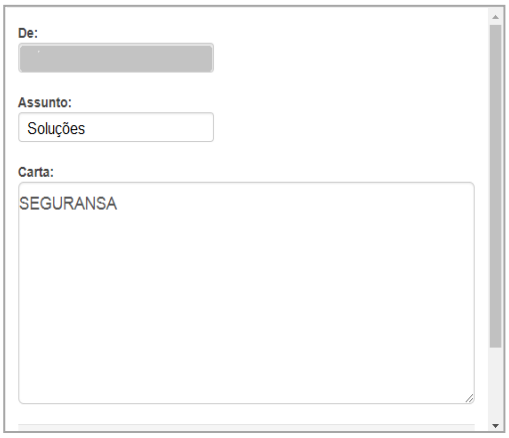
Exemplo 1

Figura 49 – Cartas Voadoras: problemas encontrados no bairro



Fonte: Aluno J. (2017).

Figura 50 – Cartas Voadoras: soluções

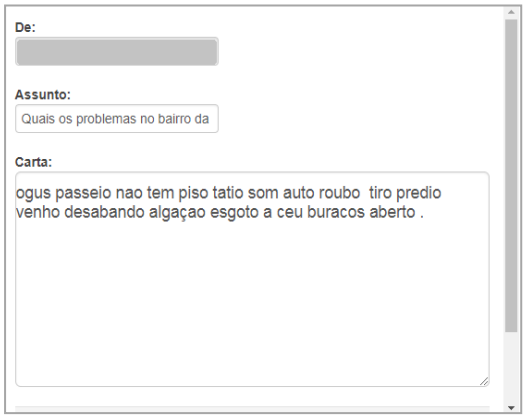


Fonte: Aluno J. (2017).

O aluno J. não se preocupou em escrever muito, mas deixou claro que conhece a violência no bairro. Na Figura 51, ele descreve o que perpassa no seu cotidiano, externando o seu desejo em relação à necessidade de segurança. Neste contexto, observamos, através dessa atividade, a importância de abordar no currículo escolar a realidade dos alunos com o intuito de contextualizar os conteúdos trabalhados.

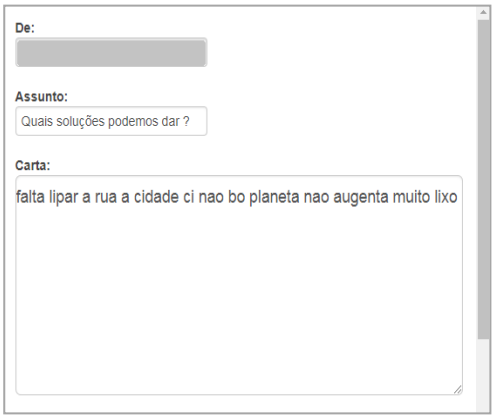
Exemplo 2

Figura 51 – Cartas Voadoras: problemas encontrados no bairro



Fonte: Aluno Y. (2017).

Figura 52 – Cartas Voadoras: soluções



Fonte: Aluno Y. (2017).

O aluno Y. foi relatando diversos problemas encontrados no bairro da escola a partir do seu olhar. Na segunda carta, não estabeleceu relação com os problemas citados, mas elaborou outras soluções, o que demonstra reflexão sobre o tema discutido em sala. Como o principal objetivo desta atividade foi desenvolver estratégias de leitura e escrita, através do entendimento das dinâmicas socioespaciais, percebemos que o uso do K-Ágora potencializou este processo ao explorar os mapas do bairro da escola.

Desta forma, em todas as atividades de produção textual, foi possível observar a dificuldade dos alunos referente à organização e estruturação dos textos. A maioria apresenta palavras segmentadas e diversos erros ortográficos, dificultando a interpretação. Cabe salientar a importância da participação dos alunos em práticas letradas diversificadas, visando ao seu crescimento cognitivo em relação aos usos da Língua. Segundo Silva:

> O aluno faz um investimento a cada nova hipótese apresentada para a resolução de um problema, uma questão, um exercício. Este esforço precisa ser reconhecido, porque, caso contrário, poderá não haver mais investimentos das próximas vezes. É preciso que haja um diálogo entre o que se quer que o estudante aprenda e o que ele pensa, uma lógica para onde se mova todo seu esforço. (SILVA, 2009, p.87)

Nesse contexto, a cada tentativa e participação do aluno nas práticas da escrita, constata-se que ele vai construindo novos conhecimentos e potencializando suas habilidades em relação à escrita e leitura. Assim propusemos aos alunos, no

encontro seguinte, refletir sobre a escrita realizada nas cartas, fazendo a revisão das suas escritas.

Essa atividade objetivou elaborar estratégias de leitura e escrita através do redimensionamento da reescrita das cartas enviadas nos primeiros encontros, com a finalidade de trabalhar a estruturação do texto, revisão ortográfica e sinais de pontuação.

Iniciamos este encontro distribuindo as cartas impressas que haviam escrito para que eles as relessem e, então, pudessem refletir sobre a escrita, com vistas a complementar e melhorar o seu texto. Para contextualizar a atividade, abordamos os conhecimentos prévios em relação aos conteúdos trabalhados desde o início do Ensino Fundamental I, como estruturação de parágrafos e sinais de pontuação, para organização das suas ideias.

Identificamos que muitas são as deficiências, inúmeros alunos não identificam os sinais de pontuação, mas relataram o que já estavam estudando com a professora regente. Observamos, através das falas, a preocupação deles em iniciar as frases do texto com a letra maiúscula, reflexo das atividades recentemente realizadas nas aulas com a nova professora. No entanto, ao realizarem a leitura das cartas, percebemos que poucos haviam colocado a letra maiúscula, identificando a necessidade de trabalhar os recursos do teclado do computador, o que poderia contribuir não apenas para o letramento digital dos alunos como ampliar outras práticas de leitura e de escrita mediadas pelos aparatos tecnológicos.

Em seguida, orientamos que abrissem as “Cartas Voadoras” após a revisão do texto e que realizassem a sua reescrita, acrescentando sinais de pontuação que haviam aprendido e reestruturação dos parágrafos, a fim de aprimorar o texto.

Devemos considerar que as atividades planejadas não atendem às necessidades de todos os alunos, sendo atraentes para uns e entediantes para outros. Cabe a nós, professores, identificar o que eles, de fato, sabem, valorizar esses seus saberes para que tomem consciência do quanto já sabem e desafiá-los a buscar, cada vez mais, novos conhecimentos. Assim, quando os alunos percebem a escrita como algo transformador, demonstram-se mais receptivos para participar das práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, de forma significativa e desejável.

Algumas cartas reescritas nessa atividade ficaram mais completas, os alunos participaram mais ativamente das práticas da escrita e apresentaram mais cuidado com a organização das suas ideias. Esse exercício, da releitura das suas cartas,

permitiu que eles percebessem que, em alguns momentos, não conseguiam compreender as palavras ou frases que haviam construído. Ao fazerem a reescrita, terminavam por entender o seu sentido, tornando a leitura mais coerente e clara. Segundo Freire,

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE,1982, p.11)

Nesse contexto, as palavras têm um sentido próprio, estão vinculadas à realidade. Portanto, ao realizarmos a leitura do mundo, alcançamos a leitura da palavra e essas práticas de escrita vivenciadas nos encontros estavam dialeticamente relacionadas à realidade dos alunos, emanando sentidos na e para suas vidas. Apresentaremos algumas produções dos alunos (Figuras 53, 54, 55, 56, 57 e 58) antes e depois da reescrita dos textos enviados nas “Cartas Voadoras”, com o propósito de corroborar os seus progressos em relação à produção da escrita, percebendo suas demandas acerca de habilidades que devem ser desenvolvidas ainda no processo de alfabetização. Deste modo, é possível identificar o potencial do K-Ágora para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas ao letramento citadino, redimensionando o uso das Cartas Voadoras como estratégias para o exercício social da leitura e da escrita com os alunos do Ensino Fundamental I.

Exemplo 1

Figura 53 – Cartas Voadoras: antes da reescrita

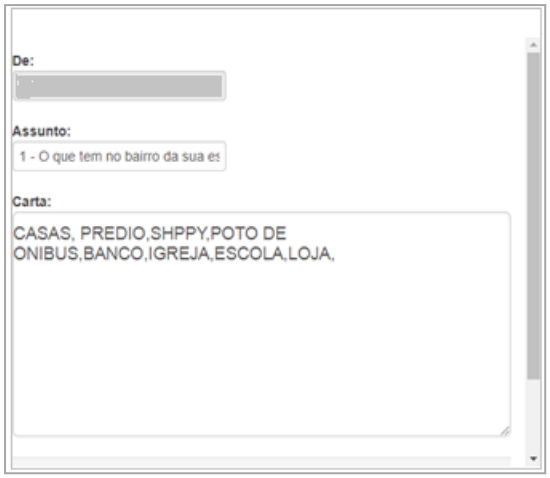
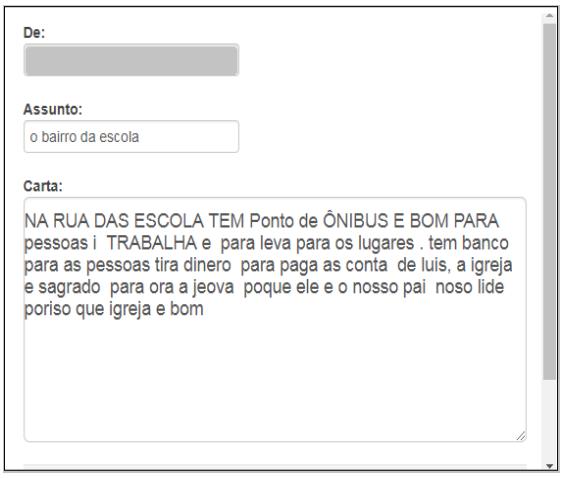


Figura 54 – Cartas Voadoras: depois da reescrita



Fonte: Aluno J. 11anos (2017).

O aluno J. complementou o texto explicando com mais detalhes a importância desses elementos no bairro. Solicitamos-lhe que utilizasse o editor de texto para identificar as palavras que estavam sublinhadas em vermelho, a fim de realizar a correção ortográfica. Nesse momento de revisão ortográfica, a cada dúvida, os alunos foram perguntando e levantando suas hipóteses: - Pró, como se escreve? É assim? Está faltando que letra? Combinamos que, caso o colega não pudesse ajudar, eles deveriam utilizar o mecanismo de busca para pesquisar no dicionário a ortografia das palavras, usando “o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos...”. (COSCARELLI, 2009, p.28)

Mesmo com os mecanismos de ajuda, o texto do aluno J., após sua reescrita, ainda apresentava palavras com erros ortográficos e desorganização na estrutura, mas com avanços com referência à primeira versão. Entendemos que o mesmo deve ser retomado outras vezes, em diferentes atividades, para sua finalização. Sabemos que esse processo de apropriação das regras ortográficas da Língua necessita de um trabalho contínuo ao longo dos anos letivos.

O uso das TIC é apenas uma das inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do texto e podem colaborar para o processo de escrita dos alunos. Ao exercitar a escrita, de forma prazerosa, através das tecnologias digitais, podemos contribuir para uma nova aprendizagem, explorando novos recursos potenciais ao letramento digital dos alunos.

Nessa atividade, valorizamos a criação e a organização das ideias dos alunos na elaboração dos textos para, depois, escolher novas estratégias textuais a fim de motivá-los, pois esse é um processo de construção gradativo e contínuo que demanda tempo. Portanto, percebemos que os textos não estão finalizados, mas apresentam evoluções, uma vez que as práticas de letramento mediadas pelo K-Ágora podem potencializar a leitura e escrita, explorando os espaços da cidade que são significativos e próximos da realidade dos alunos. Esse é um dos pontos mais importantes para as práticas escolares experienciadas nesta pesquisa.

Exemplo 2

Figura 55 – Cartas Voadoras: antes da reescrita

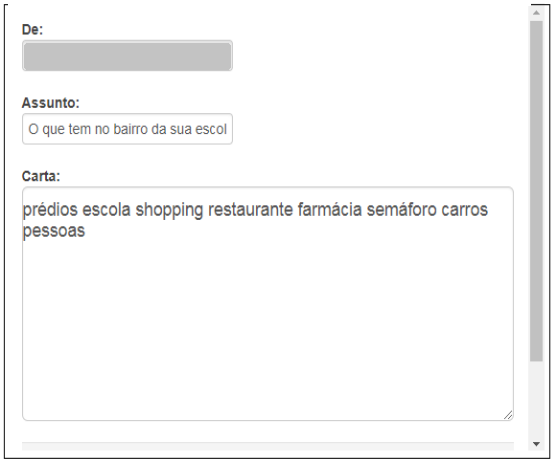
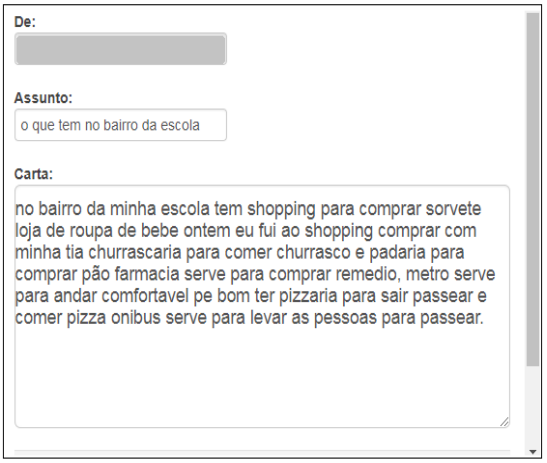


Figura 56 – Cartas Voadoras: depois da reescrita



Fonte: Aluna G.(2017).

A aluna G. ampliou o texto relatando fatos do seu cotidiano, o que deixou perceptível sua relação com o bairro. No momento em que escrevia, perguntou se poderia relatar sobre o seu passeio no Shopping Bela Vista, no dia anterior. Ao responder sim, perguntamos o que foi fazer no Shopping. Toda animada, contou que havia comprado roupa de bebê com a tia. Percebi, então, que foi significante para a aluna externar seu cotidiano.

Exemplo 3

Figura 57 – Cartas Voadoras: antes da reescrita

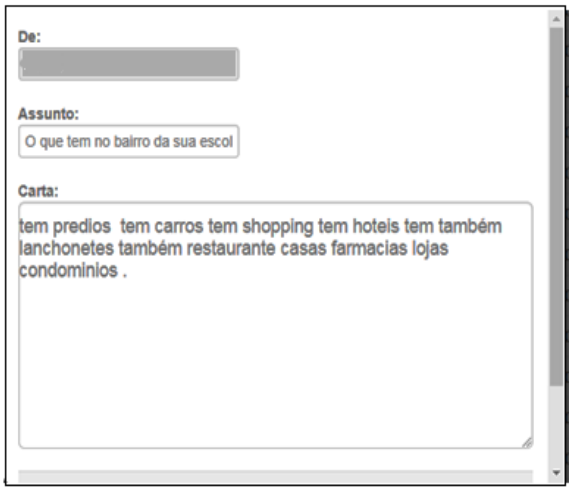
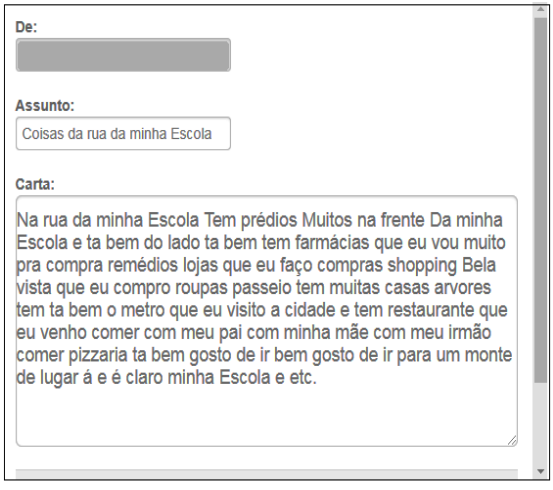


Figura 58 – Cartas Voadoras: depois da reescrita



Fonte: Aluna V. (2017).

A aluna V., na reescrita da carta, organizou melhor suas ideias, ampliando o texto significativamente. Observamos que foi criteriosa nas correções das palavras, necessitando apenas de melhor estruturação nos parágrafos. Evidenciamos o processo criativo que essa atividade possibilitou aos alunos, pois eles externaram as suas experiências atreladas ao seu cotidiano. Isso tornou a prática da escrita mais leve e tranquila, deixando claro que o seu uso nas práticas escolares está além das ações mecânicas.

Exemplo 4

Figura 59 – Cartas Voadoras: antes da reescrita

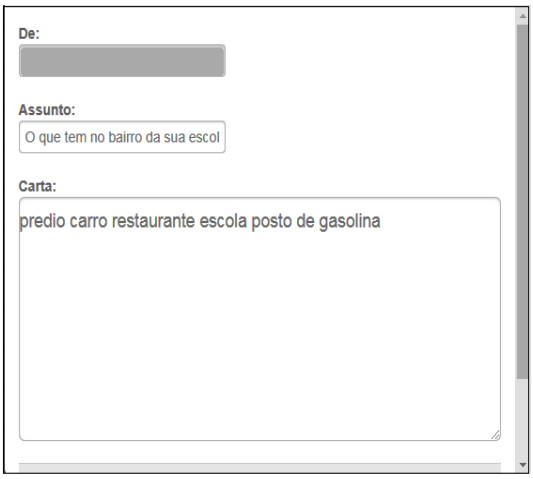
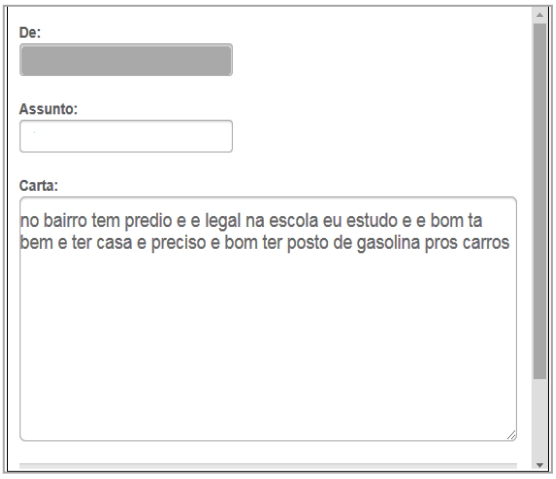


Figura 60 – Cartas Voadoras: depois da reescrita



Fonte: Aluno P. (2017).

Por fim, convidamos os alunos para compartilharem oralmente as suas cartas com o grupo, respeitando a vontade de cada um, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética. Nesse momento, discutimos sobre a ideia central de cada texto, oportunidade em que puderam expressar suas opiniões e sugestões. Evidenciamos que estavam compreendendo a mensagem e o conteúdo dos textos produzidos pelos colegas.

Durante as atividades de reescrita, fizeram deduções acerca da estruturação textual e da ortografia das palavras, realizando progressos na escrita. Esse momento foi um gancho para conversamos sobre a função da mesma nas nossas vidas, destacando a importância da organização de ideias para a produção de um bom texto, através do qual todas as pessoas possam compreender e emitir uma mensagem ao leitor.

As práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula mediadas pelo K-Ágora, além da potencializarem as práticas da leitura e da escrita, despertaram nos alunos outros olhares relativos à compreensão do seu lugar de vivência, como o bairro da escola, desde o entendimento das dinâmicas socioespaciais através da valorização de suas experiências no cotidiano até as paisagens, elementos e transformações que compõem este lugar em que vivem.

Desta forma, observamos que, a cada encontro, levantavam suas hipóteses em relação à sua escrita, desafiadas pela curiosidade e motivação, realizando gradativamente evoluções. Nesse processo, identificamos o papel ativo e participativo dos alunos na busca e construção dos seus conhecimentos, valorizando seu esforço e potencial, aos poucos, eles foram superando os desafios e ampliando seus saberes, desvelando um caminhar de trocas de experiências, aprendizagens e descobertas entre todos os envolvidos.

Finalizamos os encontros de 2017 com uma dinâmica de grupo, a fim de observar os pontos positivos e negativos ao longo da nossa caminhada. Instigamos algumas reflexões e debatemos sobre o que aprendemos e o que desejaríamos aprender mais. Iniciamos a atividade agradecendo a participação de todos nos encontros realizados, explicando que, em 2018, daríamos continuidade aos trabalhos do K-Lab na escola, contemplando outras turmas.

Organizamos a turma em quatro equipes e distribuímos cartazes, cada um com uma intervenção: O que aprendemos?; O que desejamos aprender?; O que não gostamos nos encontros? e Sugestões. Sugerimos que os respondessem com palavras-chave que representassem uma ideia, sentimento ou mensagem. Essa dinâmica foi muito interessante, pois levantaram suas inferências sobre o que gostaram e o que não gostaram, expressando o que foi e ficou de mais significativo para eles dos encontros vivenciados, possibilitando um momento de trocas e pensar acerca das nossas práticas e processos formativos. Concluímos a atividade com cada equipe expondo um cartaz e os alunos externando suas opiniões, interpretações, experiências e sentimentos. Percebemos alegria e motivação, sendo um momento muito gratificante e de aprendizado mútuo (Figuras 61 e 62, a seguir).

Figura 61 – Apresentação dos cartazes

Figura 62 – Apresentação dos cartazes

Fonte: Autora (2017).

O processo de investigação realizado por meio das diversas atividades desenvolvidas a partir de diferentes temáticas possibilitou que fossem empreendidas noções importantes, potenciais à evolução da leitura e da escrita, que são expandidas cotidianamente por meio das vivências nas práticas escolares e sociais dos sujeitos. Assim, o texto deste trabalho não teve a intenção de analisar as ações e a evolução da escrita dos partícipes, mas sim descrever, com base nas observações e experiências vivenciadas, como esses sujeitos imergiram e participaram durante este processo .Além disso, procurou demonstrar como essas ações podem desencadear outras práticas formativas que possam contribuir para o trabalho pedagógico do professor ou leitores interessados,e que, de alguma forma, colaborem no processo da leitura e da escrita dos alunos.

Entre as ações do K-Lab desenvolvidas no ano de 2017, na Escola Municipal Antônio Euzébio, ressaltamos a continuação das atividades em 2018, atreladas ao desenvolvimento de outras pesquisas. Entre elas, citam-se outros trabalhos relacionados ao artefato K-Ágora, já em andamento, como a criação de um agente inteligente para interação na interface. Por meio da mesma, os alunos poderão realizar busca de informações sobre um determinado elemento ou lugar do mapa construído. Já os docentes serão capazes de ampliar as suas possibilidades pedagógicas através da colaboração e participação dos alunos durante todo o processo de criação e construção das novas funcionalidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho, trazemos algumas reflexões desta caminhada no que se refere à pesquisa, que teve como objetivo principal compreender como as TIC, representadas pelo artefato K-Ágora, podem contribuir para as práticas pedagógicas de letramento citadino explorando as dinâmicas socioespaciais dos sujeitos na cidade de Salvador, no intuito de potencializar a leitura e a escrita dos alunos do Ensino Fundamental I.

No que concerne aos objetivos delineados, consideramos que foram contemplados, em parte. Mesmo apresentados na escrita deste trabalho, sabemos que as possíveis alternativas pedagógicas de letramento desenvolvidas através do K-Ágora não se esgotam aqui, outras práticas e ideias poderão surgir a partir desta, (re)significando olhares, experiências, e que, de alguma forma, possam contribuir nos processos formativos dos alunos.

Esta pesquisa nasceu da motivação da pesquisadora e professora na busca das novas possibilidades no saber fazer pedagógico, alinhadas aos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula em relação às lacunas nos processos da leitura e da escrita dos alunos da Rede Pública. Tal fato despertou o nosso olhar para a utilização do K-Ágora, a fim de investigar suas alternativas pedagógicas no auxílio à leitura e à escrita desses alunos do 4° ano Ensino Fundamental I.

Neste contexto, no transcorrer da pesquisa, abordamos a realidade educacional vivenciada na Rede Pública Municipal, com alunos ao término do Ensino Fundamental I que ainda não passaram pelo processo de alfabetização, apresentando dificuldades para participar das práticas que envolvem a leitura e a escrita. Sabemos que a apropriação da leitura e da escrita constitui-se como condição imprescindível para os alunos participarem das suas atividades cotidianas e escolares com plenitude e independência. Isto nos fez conjecturar que as TIC, mediadas pelo K-Ágora, poderiam contribuir para as práticas de leitura e escrita através do letramento citadino.

Assim, a pesquisa estabeleceu-se em uma proposta de intervenção, a qual nos conduziu a pensar sobre o uso das TIC nas práticas pedagógicas. Essa reflexão contemplou o redimensionamento do uso do artefato K-Ágora junto aos alunos, destacando suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através da exploração e construção de mapas do lugar de vivência, como

o bairro da escola, além de contribuir para o entendimento das dinâmicas socioespaciais, o que permitiu atribuir significados e sentidos às suas práticas da leitura e escrita.

No percurso, com a ação interventiva, foi possível perceber a motivação dos alunos ao interagirem com as TIC na busca e acesso à informação para construir novos conhecimentos, constituindo práticas colaborativas, trocas de saberes e experiências, o que proporcionou um ambiente que oferece mudanças na prática pedagógica, nos processos formativos dos e entre sujeitos. Neste ínterim, destacamos a importância da escola em introduzir no currículo o uso das TIC, visando aproximar e contextualizar as práticas pedagógicas à realidade dos alunos.

Deste modo, o uso das TIC e das tecnologias digitais, a exemplo dos computadores no contexto escolar, se institui como um importante recurso para a criação de estratégias possíveis às transformações na prática pedagógica, nas interações entre sujeitos e no saber fazer coletivo entre professor e aluno. No caso desta pesquisa, se estabeleceu como possibilidade de motivar os alunos para a prática da leitura e da escrita, produzindo sentido através do seu entendimento das dinâmicas socioespaciais e valorização das suas experiências no cotidiano da cidade a partir do estudo do lugar.

A participação dos alunos no desenvolvimento de práticas de letramento citadino através da “leitura” de mapa do bairro da escola, alinhada às discussões sobre esse lugar de vivência, revelou a construção de significados às suas práticas de leitura e escrita, agregando valor aos seus sentimentos, saberes, desejos, experiências e pertencimento em relação a esse lugar.

Nesse processo, a exploração, construção e “leitura” desses mapas evidenciaram-se como formas de interação dos alunos com a escrita. As estratégias de leitura e escrita desenvolvidas através da funcionalidade Cartas Voadoras caracterizaram as práticas de letramento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de sentido da escrita, em situações de interação e expressão do seu entendimento das dinâmicas socioespaciais, o que, consequentemente, permitiu uma atuação ativa e reflexiva.

Durante as atividades desenvolvidas nas Cartas Voadoras, percebemos o interesse dos alunos sem vivenciar práticas de leitura e escrita por meio da valorização de seus saberes e experiências no cotidiano. E, como resultado, foi possível constatar um aprofundamento dessas práticas, o que favoreceu na

conquista de habilidades de leitura e escrita. Deste modo, compreendemos que as práticas experenciadas a partir do K-Ágora conceberam uma vivência significativa para os alunos e de grande potencial para as práticas de letramento citadino, entrelaçadas aos seus interesses e mediadas com base nas suas vivências no cotidiano na cidade.

Logo, considero que as estratégias utilizadas nas Cartas Voadoras favoreceram o entendimento das dinâmicas socioespaciais pelos alunos, atribuindo sentido às suas práticas de leitura e escrita. E, nas ações desenvolvidas nos encontros formativos, foi possível perceber que o K-Ágora é uma ferramenta que reúne características e funcionalidades importantes para exploração do letramento citadino. Apresenta possibilidades de interação, criação e colaboração entre os sujeitos através da exploração e construção de mapa do lugar de vivência, promovendo um espaço para mudanças na prática pedagógica, no fazer coletivo e nos processos formativos por meio de práticas contextualizadas e próximas à realidade e vida dos alunos.

Nesta perspectiva, o alinhamento das atividades com o cotidiano e com as necessidades na aprendizagem da escrita e leitura dos alunos do 4° ano do Ensino Fundamental I foi determinante para o desenvolvimento das ações, de forma colaborativa e participativa entre os sujeitos (alunos, pesquisador e gestão) envolvidos na pesquisa, instituindo-se uma prática docente reflexiva, crítica e transformadora.

No contexto, apresentamos uma propositiva, elaborada com a participação dos integrantes do K-Lab, professores, alunos e gestão escolar, que, através das trocas, experiências e processos formativos,proporcionou o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na sala de aula, mediadas pelo K-Ágora. Isso ocorreu por meio do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivência, como o bairro da escola, atribuindo significado e produção de sentido às suas práticas educativas e sociais.

Vale salientar que as atividades descritas ao longo da investigação não tiveram a pretensão de criar modelos fechados a serem aplicados na sala de aula, mas sim descrever as trocas de experiências, os processos formativos, os acertos e desacertos ao longo da caminhada, para que, de alguma forma, possam empreender mudanças e instigar outras práticas, processos formativos, vivências, saberes entre os sujeitos.

Deste modo, esta investigação atendeu às perguntas norteadoras delineadas para o desenvolvimento do seu estudo:

-Como as TIC, representadas pelo K-Ágora, podem colaborar com as práticas pedagógicas de letramento no Ensino Fundamental I da Rede Pública?

-De que forma essa ferramenta poderá estimular o letramento citadino desses alunos?

No entanto, por meio das práticas de leitura e escrita que os alunos realizaram nas Cartas Voadoras, baseados na construção e interpretação do mapa do bairro da escola e valorizando suas vivências no cotidiano na cidade, foi possível a exploração do potencial do K-Ágora para o letramento citadino.

Para tanto, tem-se como produto deste trabalho a descrição de todo o processo vivenciado a partir da construção colaborativa, as suas potencialidades e contribuições para nortear e instigar novas práticas educativas e formativas.

Por fim, enfatizamos que será dada continuidade à parceria entre o K-Lab e a Escola Municipal Antônio Euzébio. Alinhados às necessidades dos alunos, professores e gestão, evidenciamos a importância da realização de outros encontros formativos através da utilização do K-Ágora, oportunidade em que daremos ênfase a algumas etapas que ainda precisam ser alcançadas, como a realização de oficinas formativas com os professores interessados no uso da ferramenta, a elaboração das pistas pedagógicas que contemplem as atividades e estratégias desenvolvidas, entre outras demandas que forem surgindo.

Desta forma, destacamos o K-Ágora como potencial para as práticas pedagógicas de letramento e desejamos da banca examinadora de avaliação a ampliação das possibilidades porvindouras e outros olhares de aplicação deste trabalho em outras escolas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida/ São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p 85- 136.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio / ago, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____(Org.) **O Ensino em Estudos Sociais**. Ijuí,Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 1991.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p 13-84.

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

CUNHA, Maria Isabel da.**O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1992.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

_____ **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In:COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2.ed., 2007. p. 41-58.

HETKOWSKI, Tânia M. **Políticas Públicas:** Tecnologias da Informação e Comunicação e novas Práticas Pedagógicas. 2004.214 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia,Salvador, 2004.

JÚNIOR A. S. de. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** do dialético ao virtual. Salvador: EdUNEB, 2007.

_____.Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para a educação e o currículo. **Revista FAEEBA**, v.13, n.22, p. 401-416, 2004.

_____**Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo textual: Rio de Janeiro: Quarter; Juazeiro (BA): FUNDES, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação 8. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora: 34, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, F.S. **Educação Cartográfica e itinerários do espaço:** tecendo vias e práticas à concepção do jogo-simulador Kimera. 2013. 146 f.Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PASCHOAL, Sônia B. d N. Por uma metodologia colaborativa para a pesquisa em mediação cultural. In: II ENCONTRO DA UNIÃO LATINA DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA. Bauru, 2008. **Anais eletrônicos**... Bauru, SP: UNESP, 2008.

PEREIRA, I. B. **Educação geográfica e geotecnologias:** construindo estratégias à compreensão do lugar no Ensino Fundamental.2015. 183 f.Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SCHAFFER, N. O. et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para sala de aula. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SILVA, I. B. da;**K-Ágora como proposição geotecnológica para entendimento das dinâmicas Socioespaciais**. 2016. 231 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação - Gestec, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, J. L. da.**Letramento –Uma Prática em busca da (re) leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização:as muitas facetas. 2004. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan-abr., 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 1/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
Sem Regente	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	28 de março de 2017
Horário	10h às 11h30min
Objetivo (os)	▪ Conhecer os alunos e realizar o diagnóstico da escrita e tecnologias digitais
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** - Apresentar o grupo K-Lab explicando sobre a nossa proposta e as atividades que pretendemos realizar na escola; - Solicitar que os alunos se apresentem, falando seus nomes e idades; - Levantar hipóteses oralmente sobre o que entenderam e suas expectativas. ▪ **2º Momento** - Realizar a apresentação de um dos projetos que existe no K-Lab: o jogo Simulador Kimera explicando sobre o jogo e seus personagens; - Propor aos alunos atividade de Produção de texto a partir da história do Kimera; - Realizar a leitura oral do início da história para os alunos solicitando que façam a continuação da narrativa. ▪ **3º Momento**

	- Deixar um tempo livre para conhecerem e jogar o Simulador Kimera observando as habilidades dos alunos em relação às tecnologias digitais e ao mesmo tempo, chamar individualmente para realizar uma entrevista sobre o uso das tecnologias digitais; ▪ **Último momento** (Conversa sobre o encontro) – - Pedir que os alunos façam as inferências sobre o encontro e sobre as atividades, dizendo o que gostaram e não gostaram no mesmo; - Entrega dos Kits de Lanche; ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
	▪
Materiais Necessários	▪ Matriz da atividade; ▪ Kits de Lanche; ▪ Canetas; ▪ Papel A3; ▪ Lápis e Lápis de Cor; ▪ Celulares para fotografia e gravação; ▪ Computadores com o jogo Simulador instalado.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE B

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 2/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
Sem professor	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	05 de abril de 2017
Horário	10h às 11h30min
Objetivo (os)	▪ Realizar diagnóstico da escrita trabalhando a produção de texto (Narrativa) através da interpretação de histórias que se utiliza apenas de imagens, estimulando a criatividade, imaginação, vivências e percepção visual dos alunos.
Etapas/Ações	**1º Momento** - Levantar os conhecimentos prévios dos alunos para observar se conhecem esse tipo linguagem não verbal, explicando que as histórias são unicamente feita através de imagens, que não aparecem textos escritos. Consignas desafiadoras: Vocês conhecem alguma história que seja feita apenas por imagem? Vocês acham que podemos nos comunicar sem a escrita? Vocês já leram um livro assim? Como será um livro assim? Será que todos entendem a história? Será que todos entendem da mesma maneira? Será que a história tem início, meio e fim? **2º Momento**

	- Selecionar um livro e mostrar para os alunos as ilustrações estimulando que narrem o acontecimento a partir dos elementos que estão observando. - Identificar a sequencia narrativa, por meio das imagens, o início, meio e final da história. **3º Momento** - Disponibilizar diversos livros de histórias apenas de imagens e deixar que escolham um para realizarem a leitura. - Solicitar que criem uma história a partir das ilustrações do livro que escolheram, de acordo com seu entendimento, imaginação, conhecimentos e vivências. **4º Momento** - Em duplas solicitar que o aluno leia a narrativa que criaram para o colega para que discutam as semelhanças e diferenças nas narrações; (formar as duplas com aqueles eu ficaram com o mesmo livro) ▪ **Ação Permanente** ▪ Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.

APÊNDICE C

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 3/2016

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
Sem professor	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	11 e 19 de abril de 2017
Horário	10h às 11h30min
Objetivo (os)	▪ Trabalhar com mapas mentais, noções espaciais, entendimento das dinâmicas socioespaciais;
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** **Percursos Vividos** (desenho do mapa mental do caminho de casa até a escola) 40min - Realizar a explicação da atividade dando exemplos dos percursos que realizamos no cotidiano e explorando os lugares que passamos e observamos; -Solicitar que as crianças façam o desenho de um percurso vivido: de sua casa até a escola, estimulando a reflexão acerca dos lugares que passa. Sugestões de consignas: O que encontram (objetos/ elementos) no percurso até a escola? Já aconteceu algo legal, curioso ou interessante durante este percurso? O que? Como é esse caminho que vocês fazem todos os dias? - Ao finalizarem o desenho, solicitar que relatem fatos, elementos, vivências e/ou elementos, lugares que despertam atenção (oralmente ou escrita) ▪ **2º Momento -** 30min

	-Fazer uma lista no quadro com os elementos que foram relatados – O que encontraram (tem) no bairro? E o que falta no bairro? Propor intervenções: O que existe no bairro? O que não pode faltar? É muito distante o seu percurso? Ou é perto? Demora para chegar? Por que? -Propor uma reflexão sobre o bairro: O que é importante ter no bairro? Por que? Para que? ▪ **Último momento** (Conversa sobre o encontro) – 15min. - Pedir que os alunos façam as inferências sobre o encontro e sobre as atividades, dizendo o que gostaram e não gostaram no mesmo; ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Pilot; ▪ Canetas; ▪ Papel A3; ▪ Lápis e Lápis de Cor; ▪ Papel ofício; ▪ Celulares para fotografia e gravação.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE D

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 4/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	04 e 25 de julho de 2017
Horário	10h às 11h30min
Objetivo (os)	▪ Trabalhar noções cartográficas através da construção do desenho da rua da escola, explorando os conceitos de orientação (bússola e rosas dos ventos);
Etapas/Ações	**Mapa da rua da escola** **-Parte 1** - Conversar sobre a função dos mapas nas nossas vidas (coletar conhecimentos prévios dos alunos); - Propor a conversa de como são feitos os mapas – o que precisamos para fazer um mapa? Como será que são feitos? Quais os instrumentos que nos ajudam para se orientar? Falar sobre a bússola. Quais elementos são importantes para fazer a leitura de um mapa? (falar sobre a importância das legendas no mapa) - Apresentar a bússola digital para aos alunos e apresentar os pontos cardeais; - Solicitar que posicionem a rosa dos ventos no chão a partir da indicação da bússola; - **Parte 2** – **Construção coletiva do desenho da rua**

	da escola - Organizar a sala em dois grupos com aproximadamente sete alunos; - Apresentar para os alunos algumas imagens de pontos de referência próximos da escola; (shopping bela vista, prédios próximos, campo de futebol e metrô) -Solicitar que construam o desenho da rua da escola utilizando as imagens; -Socialização dos desenhos dos mapas da rua da escola ao grupo; **Último momento** (Conversa sobre o encontro) – 15min. - Pedir que os alunos façam as inferências sobre o encontro e sobre as atividades, dizendo o que gostaram e não gostaram no mesmo; ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Papel metro; ▪ Pilot; ▪ Cola; Lápis e Lápis de Cor; ▪ Fita adesiva; ▪ Celulares para fotografia e gravação. ▪ Gravuras dos pontos de referência da rua da escola; ▪ Bússola digital no celular; ▪ Rosa dos Ventos.
Participantes	▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE E

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 5 /2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
Sem professor	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	08 de agosto de 2017
Horário	10h às 11h30min
Objetivo (os)	▪ Trabalhar noções cartográficas atreladas ao conceito de lugar e espaço através da imagem satélite do bairro da escola; ▪ Trabalhar princípios de orientação (rosa dos ventos e pontos cardeais)
Etapas/Ações	**1 º momento:** -Levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conceito de mapas a partir dos questionamentos: o que é um mapa? Para que serve um mapa? Onde e quando utilizamos os mapas? - Realizar uma apresentação sobre mapas demonstrando alguns exemplos com imagens satélites do bairro da escola; - Apresentar os princípios de orientação através das rosas dos ventos (pontos cardeais); **2º Momento** -Apresentar a bússola digital por meio do tablet ou celular, explicando como se utiliza;

	-Solicitar que façam um círculo ao redor da bússola para identificarem a direção dos pontos cardeais na sala, e seguida pedir que posicionem a rosa dos ventos no chão da sala a partir da identificação feita anteriormente; ▪ **3º Momento** - Solicitar que os alunos se organizem em 4 grupos e distribuir para cada grupo um mapa satélite impresso em tamanho A3 do bairro da escola; - Pedir para os alunos posicionarem a imagem seguindo a rosa dos ventos colocada na sala de aula; - Solicitar que os alunos identifiquem no mapa, os elementos que conhecem como a escola, metrô, shopping, campo de futebol, entre outros que gostem ou desejem identificar, utilizando um *post it* para identificação dos diferentes elementos da paisagem; - Será distribuído para os alunos 4 cores diferentes de post it, sendo utilizada para cada cor um conjunto de elementos da paisagem que serão divididas conforme seguintes categorias: Rosa (prédios, casas e moradias), verde (posto de saúde, farmácias), laranja (Comércio, lojas, shopping) e amarelo (escola, campos, universidades); - Solicitar que os alunos completem a legenda (conforme modelo), indicando a quantidade de elementos encontrados de acordo com cada categoria; - Socializar com a turma os mapas realizados por cada grupo, levantando uma discussão sobre os elementos encontrados no bairro e a sua importância na vida das pessoas. ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.

Materiais Necessários	▪ Imagem Satélite impressa em A3 ▪ Matriz da atividade da legenda; ▪ Canetas; ▪ Post it; ▪ Computador e Data show para apresentação da introdução aos mapas; ▪ Celulares para fotografia e gravação.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE F

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 6/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
Kátia	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	15 de agosto de 2017
Horário	7:30 às 9:00min
Objetivo (os)	- Apresentar a ferramenta tecnológica, K-ágora para os alun - Conhecer e manusear suas funcionalidades; - Utilizar os potenciais do K-Agora para o entendimento da dinâmicas Socioespaciais.
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** - Regatar os conceitos trabalhados nas atividades anteriores como: pontos cardeais, mapa satélite, noções de orientação. - Apresentar o K-ágora, que deve ser acessado em: https://klab.com.br/apps/kagora - Solicitar que os alunos na aba EXPLORAR, no item NOME, insira o seu nome (do aluno) para que o professor possa identificar o mapa de cada aluno; - Pedir para que os alunos no ícone ENDEREÇO, digitem o endereço da escola para criar um novo mapa (Rua Cristiano Buys, Bairro Cabula, Salvador, Bahia); - Após criação do mapa, apresentar as funcionalidades que aparecem na interface, seguir todos os passos junto

	com os alunos através da socialização da apresentação com a turma com o suporte do data show, para que todos possam visualizar e tirar as dúvidas de como utilizar os ícones; ▪ **2º Momento** - Começar pelas cinco categorias de construções: Comércio, Educação, Habitações, Infraestrutura e Lazer, apresentado uma de cada vez, identificando-as e explicando suas funções, (como arrastar para realização da construção no mapa criado); - Em seguida apresentar o ícone Ferramentas e seus itens: Carta Geolocalizada, Medir área, Medir distâncias, Retornar coordenadas, Calcular rotas, Visão Tridimensional; - Apresentar os modos de visualização dos mapas: estrada, satélite e satélite com estradas; - Apresentar as funcionalidades: Página Inicial, Salvar Construções e Manual; - Por fim, apresentação das Cartas Voadoras, explicando sua importância para a escrita e leitura. **3° Momento** - Solicitar que os alunos identifiquem a localização da escola e façam a construção da escola no local; - Pedir que realizem a identificação de lugares conhecidos e façam a construção no mapa; - Deixar um tempo livre para que se familiarizem com a ferramenta; **4° Momento** - Solicitar que escrevam nas Cartas Voadoras sobre o que gostaram e não gostaram no K-Agora; ▪ **Ação Permanente**

	- Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Computadores com acesso a Internet
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE G

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 7/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
KÁTIA	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	22 de agosto de 2017
Horário	7:30h às 9h00min
Conteúdo	Cartografia / dinâmica socioespaciais/ Letramento
Objetivo (os)	- Retomar a utilização do K-Ágora com os alunos; - Fazer uma associação entre as diferentes tecnologias e utiliz seus potenciais para entendimento das dinâmicas socioespac - Práticas de letramento a partir do entendimento de Lugar e suas dinâmicas;
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** -Retomar o k-ágora, relembrando o que foi realizado na aula anterior. Realizar algumas consignas : O que fizemos? Qual mapa vocês criaram? Que construções existem no K-ágora? Quais vocês utilizaram? - Solicitar que os alunos cliquem na aba CARREGAR MAPA e abram o mapa construído na aula anterior, em seguida solicitar que resgatem oralmente as construções que haviam identificado e realizado as construções no seu mapa; - Ao mesmo momento, fazer uma lista no quadro branco

	com os nomes dos elementos identificados pelos alunos; **2º Momento** - Pedir para que os alunos realizem a identificação dos elementos que estão na lista que ainda não foram localizados no mapa e em seguida façam a sua construção no local; **3º Momento** **-** Ao finalizarem as construções no mapa, pedir para os alunos abrirem as cartas voadoras e confiram no item CARTAS RECEBIDAS as cartas enviadas pelo professor solicitando que façam um texto para respondê-las. - Primeira Carta (disponível na área do administrador) : O que tem no bairro da minha escola? -Segunda Carta: O que falta no bairro da minha escola? **4º Momento** - Conversar com os alunos sobre o encontro identificando o que mais gostaram e o que não gostaram para a realização das próximas atividades com o artefato K-Agora. ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Pilot; ▪ Computadores com acesso a Internet.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE H

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 8/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
KÁTIA	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	05 de setembro de 2017
Horário	7:30h às 9h00min
Conteúdo	Letramento citadino (práticas de leitura e escrita através do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivência do aluno)
Objetivo (os)	- Retomar a utilização do K-Ágora com os alunos; - Práticas de letramento a partir do entendimento de Lugar e suas dinâmicas; - Realizar estratégias de leitura e escrita através das Cartas Voadoras.
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** -Retomar o k-ágora, resgatando o que foi realizado na aula anterior. - Solicitar que os alunos na aba EXPLORAR, e criem um novo mapa da rua da escola; -Deixar os alunos realizarem as construções dos elementos disponíveis na ferramenta, pode-se representar algo que realmente exista ou o algo que deseje ter no bairro da escola; ▪ **2º Momento** - Após as construções no mapa, solicitar que clique na opção FERRAMENTAS e abra o ícone Visão Tridimensional;

	- Pedir que arrastem o ícone ao local que deseja visualizar, a qual permite o modo visualização real da imagem no nível da rua e deixar um tempo livre para que observem as paisagens e elementos das ruas pesquisadas no bairro; - Solicitar que através desta funcionalidade tentem identificar a escola e depois a sua casa ou de um colega que more mais próximo. ▪ **3º Momento** **-** Conversar com a turma sobre os elementos que conseguiram identificar utilizando a funcionalidade Visão Tridimensional discutindo a sua importância para a organização do bairro; ▪ **4º Momento** - Em seguida, solicitar que abram as Cartas Voadoras e respondam as cartas enviadas pelo professor sobre o tema discutido em sala; Primeira Carta: Por que esses elementos são importante para o bairro? Segunda Carta: Por que esses elementos são importantes para você? **5º Momento** - Conversar com os alunos sobre o encontro identificando o que mais gostaram e o que não gostaram para a realização das próximas atividades com o artefato K-Agora. ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.

Materiais Necessários	▪ Pilot; ▪ Computadores com acesso a Internet.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE I

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 9/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
KÁTIA	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	12 de setembro de 2017
Horário	7:30h às 9h00min
Conteúdo	Letramento citadino (práticas de leitura e escrita através do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivência do aluno)
Objetivo (os)	- Retomar a utilização do K-Ágora com os alunos; - Práticas de letramento a partir do entendimento de Lugar e suas dinâmicas; - Realizar estratégias de leitura e escrita através das Cartas Voadoras.
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** - Propor uma discussão resgatando as observações/impressões realizadas pelos alunos em relação ao bairro da escola; - Socializar a leitura de algumas cartas escritas pelos alunos sobre os elementos que faltam no bairro da escola e propor uma reflexão sobre os possíveis problemas que podem ser gerados devido à falta desses elementos; - Levantar alguns questionamentos para reflexão: Existe

	algum problema no bairro? Quais são esses problemas? Quais soluções poderíamos pensar para resolver esses problemas? ▪ **2º Momento** -Retomar o k-ágora, resgatando o que foi realizado na aula anterior; -Solicitar que os alunos cliquem na aba CARREGAR MAPA e abram o mapa construído na aula anterior; -Pedir que façam a construção dos elementos abordados que faltam no bairro. **3º Momento** **-** Pedir que abram as Cartas Voadoras para elaboração de um texto sobre os problemas encontrados no bairro e a possível solução para cada problema identificado. **4º Momento** - Conversar com os alunos sobre o encontro identificando o que mais gostaram e o que não gostaram para a realização das próximas atividades com o artefato K-Agora. ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Pilot; ▪ Computadores com acesso a Internet.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE J

PLANEJAMENTO: K-LAB PEDAGÓGICO

Encontro nº: 10/2017

Local: Escola Municipal Antônio Euzébio

Objeto: Encontros de pesquisa/oficinas formativas referentes ao K-Lab

Professora da Turma	***Turma***	***Turno***	***Duração do Encontro***
KÁTIA	4º Ano	Matutino	1h30min

Data do Encontro	22 de setembro de 2017
Horário	7:30h às 9h00min
Conteúdo	Letramento citadino (práticas de leitura e escrita através do entendimento das dinâmicas socioespaciais em relação ao lugar de vivência do aluno)
Objetivo (os)	- Retomar a utilização do K-Ágora com os alunos; - Práticas de letramento a partir do entendimento de Lugar e suas dinâmicas; - Realizar estratégias de leitura e escrita através das Cartas Voadoras por meio da reescrita do texto para revisão ortográfica e organização da estrutura textual.
Etapas/Ações	▪ **1º Momento** - - Conversar sobre a importância da escrita na nossa vida e a sua função levantando alguns questionamentos: Para que serve a escrita? O que Resgatar as cartas escritas nos encontros anteriores; - Levantar alguns questionamentos para reflexão: Existe algum problema no bairro? Quais são esses problemas? Quais soluções poderíamos pensar para resolver esses problemas? ▪ **2º Momento**

	-Retomar o k-ágora, resgatando o que foi realizado na aula anterior; -Solicitar que os alunos cliquem na aba CARREGAR MAPA e abram o mapa construído na aula anterior; -Pedir que façam a construção dos elementos abordados que faltam no bairro. **3º Momento** **-** Pedir que abram as Cartas Voadoras para elaboração de um texto sobre os problemas encontrados no bairro e a possível solução para cada problema identificado. **4º Momento** - Conversar com os alunos sobre o encontro identificando o que mais gostaram e o que não gostaram para a realização das próximas atividades com o artefato K-Agora. ▪ **Ação Permanente** - Registro do encontro (fotografias e filmagem); - Elaboração de relatório.
Materiais Necessários	▪ Pilot; ▪ Computadores com acesso a Internet.
Participantes	▪ Andréa Lago ▪ Nina Flora Lucas

APÊNDICE K

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

GEOTEC

Manual das Cartas Voadoras
K-Ágora

Dezembro de 2016

UNEB - Universidade do Estado
da Bahia GEOTEC

Manual das Cartas Voadoras K-Ágora

Dezembro de 2016

HISTÓRICO

Data	Versão	Descrição	Papel	Autor
26/10/2016	1.0.0	Criação do Documento	Pesquisadora	Nina Flora
12/12/2016	1.0.1	Atualização do Documento	Pesquisador	Iury Silva

Sumário

1. Sobre o K-Ágora 80
   - O que é o K-Ágora? 80
   - Objetivos 80
   - Requisitos 81
2. Cartas Voadoras 82
   - Cadastro do Usuário 82
   - Acesso do Usuário 83
   - Escreva uma carta 83
   - Envie sua carta 84
   - Nova carta 85
   - Minhas Cartas e Cartas Recebidas 85
   - Área Administrativa 85

1. SOBRE O K-ÁGORA

1.1. O que é o K-Ágora?

O artefato geotecnológico K-Ágora é uma expansão do jogo-simulador Kimera – Cidades Imaginárias, acessível diretamente através do navegador, sem necessidade de instalação, e que tem como objetivos possibilitar a Educação Cartográfica, explorando o entendimento que as crianças de 08 a 12 anos tem sobre as dinâmicas socioespaciais e o espaço vivido, percebido e concebido, além de simular a construção de uma cidade, valorizando os aspectos que a criança considera significativos para sua vida e para a harmonia do espaço/lugar vividos.

É possível criar mapas exploráveis a partir de qualquer localidade real de nosso planeta Terra, possibilitando experimentações sobre o espaço e lugar, tanto inspiradas pelo mundo real quanto pelo desejo e imaginários das crianças, inserindo novos elementos e modificando a paisagem através de diversos tipos de construções organizadas em 05 diferentes categorias: Comércio, Educação, Habitações, Infraestrutura e Lazer.

Também é possível utilizar diversas ferramentas para operações geoespaciais, como cálculo de distâncias, cálculo de área, traçar rotas de trânsito e medir a distância entre dois pontos, graças à integração com a API (Interface de Programação de Aplicativos) do OpenLayers, que é responsável pelo tratamento e renderização dos mapas no K-ágora. Com o suporte do OpenLayers[1], é possível ao K-Ágora a integração com diferentes serviços de mapas, como o OpenStreetMap, Google Maps, Bing Maps, GeoServer, etc, desta forma, multiplicando as possibilidades de visualização.

1.2. **Objetivos**

O K-Ágora, assim como o jogo-simulador Kimera, tem como objetivos possibilitar a Educação Cartográfica, explorando o entendimento que as crianças de 08 a 12 anos tem sobre o espaço vivido, percebido e concebido, além de simular a

[1] Biblioteca desenvolvida pela *Open Source Geospatial Foundation* (OSGF) para disponibilizar/exibir dados geográficos na internet.

construção de uma cidade, valorizando os aspectos que a criança considera significativos para sua vida e para a harmonia do espaço/lugar vividos.

Alguns dos conteúdos pedagógicos abordados:

- Natureza: Transformação e preservação
- Paisagem: Transformação e leitura
- Lugar: Relações cotidianas e espaços de vivências
- Noções cartográficas: Leitura de mapas simples, representações de lugares cotidianos, orientação, localização, distância e leitura de recursos cartográficos
- Meio ambiente: Preservação e manutenção;
- Sociedade: Relações de trabalho, grupos sociais e diversidade.

1.3. **Requisitos**

O *K-Ágora* é compatível com a grande maioria dos navegadores disponíveis no mercado, sendo recomendados:

- Internet Explorer versão 9 ou superior
- Firefox versão mais atual
- Chrome versão mais atual
- Safari versão 5.1 ou superior
- Opera versão mais atual

A resolução de vídeo recomendada é a partir de 1152x864 (proporção 4:3) ou 1280x720 (proporção 16:9).

2. CARTAS VOADORAS

A funcionalidade “Cartas Voadoras” tem como objetivo, possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental I realizar práticas de leitura e escrita, a partir do seu entendimento sobre o espaço vivido, percebido e concebido, considerando o que acham significativos para sua vida.

2.1. **Cadastro do Usuário**

Ao clicar no ícone “*Cartas Voadoras”*, será apresentada uma interface com duas abas: *Acessar* e *Cadastrar*. Para realizar o cadastro, deve-se acessar a opção *Cadastrar* e preencher os campos *Usuário* e *Senha*. Para finalizar o cadastro, deve- se clicar no botão *Cadastrar*, conforme figura 01.

Figura 01: Funcionalidade Cadastrar.

2.2 **Acesso do Usuário**

Na aba *Acessar*, o usuário deverá preencher os campos *Usuário* e *Senha* com os dados do cadastro realizado anteriormente, conforme item 2.1. Para acessar a área de edição das “Cartas Voadoras”, deve-se clicar no botão *Acessar*, como apresentado na figura 02.

Figura 02: Funcionalidade Acessar.

2.3. **Escreva uma carta**

Neste momento, o usuário terá acesso às “Cartas Voadoras”, conforme exibido na figura 03, na qual são apresentados com os seguintes campos: *De:* , *Para:*, *Assunto* e *Carta*. No campo *De:,* aparecerá o nome do usuário autenticado. No campo *Para*:, seguirá com o nome do Professor Daniel, o mesmo personagem que apresenta as possibilidades do *K-Ágora*. No campo *Assunto* é o espaço reservado para inserir o tema do trabalho/conteúdo abordado pelo professor. O campo *Carta* é o local onde o usuário deverá relatar, através da escrita, o entendimento do seu mapa criado/explorado ou sobre as atividades desenvolvidas pelo professor mediadas pelo *K-Ágora.*

Figura 03: Cartas Voadoras.

2.4. **Envie sua carta**

Ao finalizar a escrita na carta, o usuário deverá clicar no botão *Enviar,* conforme ilustração 04. Nesse momento, as informações contidas na carta serão armazenadas no banco de dados, que posteriormente o usuário terá acesso após as atividades realizadas pelo professor.

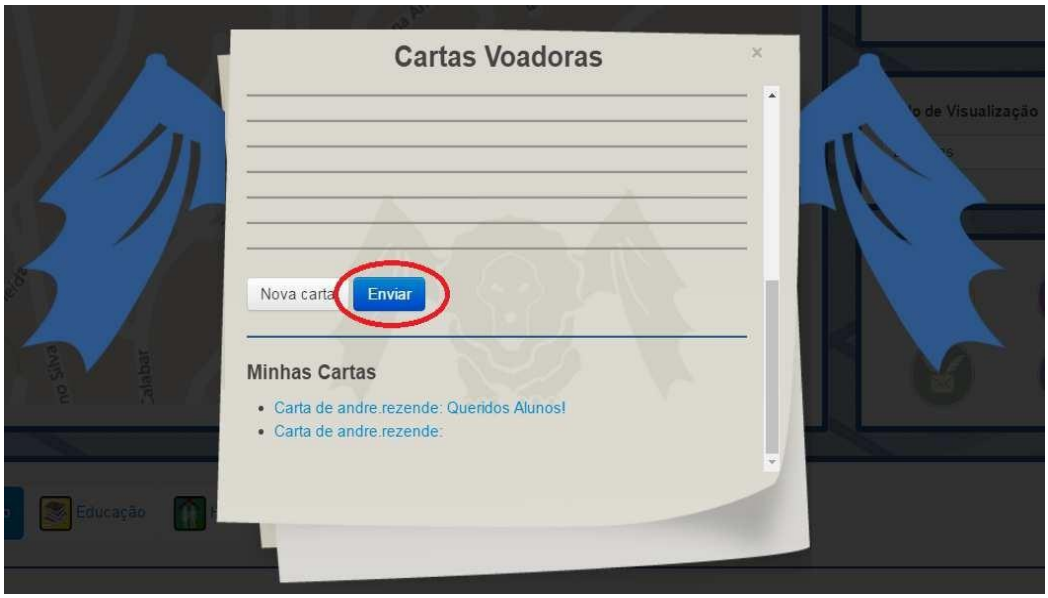


Figura 04: Enviar

2.5. **Nova carta**

Caso o usuário deseje redigir outra carta, deve-se clicar no botão *Nova Carta*, conforme figura 05.

Figura 05: Nova Carta

2.6. **Minhas Cartas e Cartas Recebidas**

Além das opções abordadas nos tópicos anteriores, existem as funcionalidades *Minhas Cartas e Cartas Recebidas,* conforme figura 06.

Figura 06 : Minhas Cartas e Cartas Recebidas.

Na opção *Minhas Cartas*, estão registradas todas as cartas **enviadas** pelo usuário autenticado. Na opção *Cartas Recebidas*, estão registradas todas as cartas **destinadas** ao usuário autenticado.

2.7. Área Administrativa

A área de Administração é restrita ao professor ou administrador. Nesse local, o usuário terá acesso e controle de todas as cartas envidas pelo professor e recebidas pelos alunos.

Figura 07. Área do Administrador.

Ao clicar no ícone do cadeado (círculo em vermelho – Figura 07), o professor ou administrador deverá preencher os campos *Usuário* e *Senha*, e, clicar no botão *Entrar*, conforme figura 08.

Figura 08. Acesso á Área de Administração

O professor ou administrador terá acesso ao módulo de administração das Cartas Voadoras. Nesta interface, são disponibilizadas três abas: *Início, Cartas e Sistema*. A aba *Início*, apresenta as Boas Vindas ao professor ou administrador, conforme figura 09.

Figura 09: Acesso ao módulo de Administração.

Ao clicar na aba *Cartas*, serão apresentadas duas opções: *Nova Carta* e *Visualizar Cartas*. Conforme figura 10.

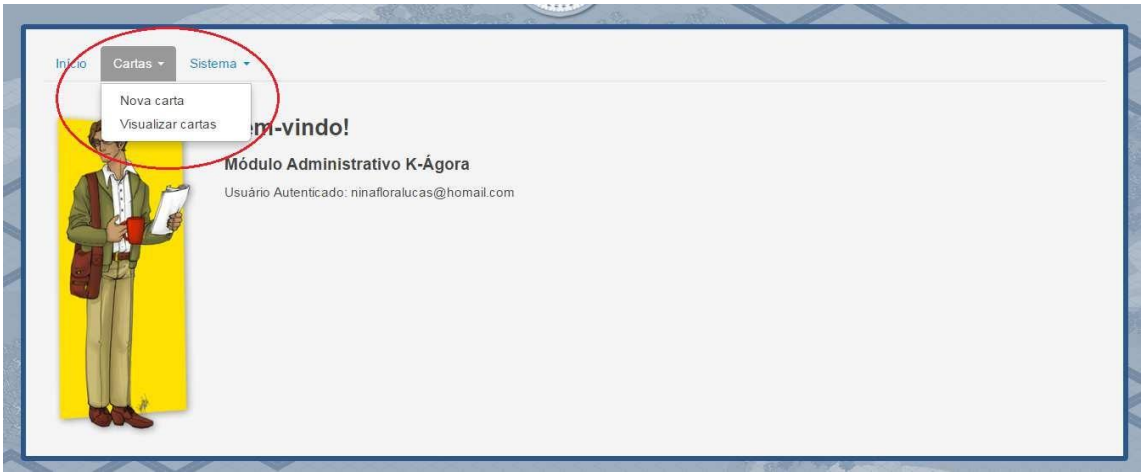


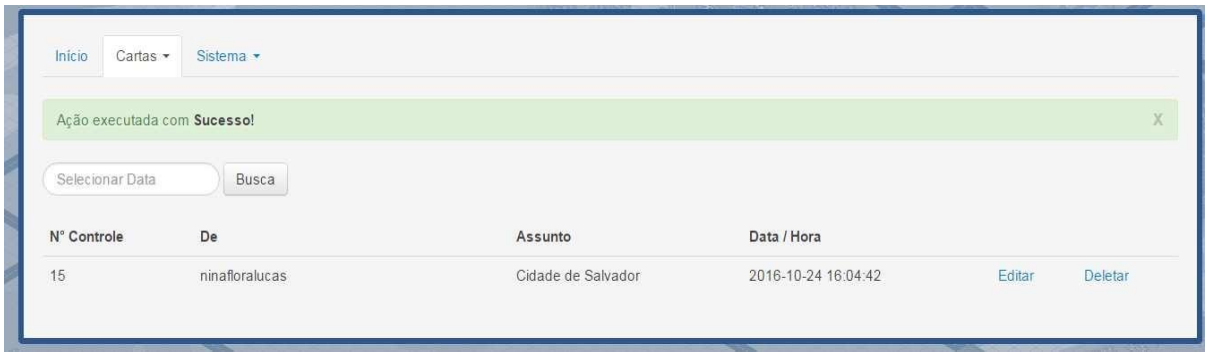
Figura 10: Opções da Aba Cartas

A opção *Nova Carta*, permite ao usuário autenticado (Professor ou Administrador), elaborar as cartas que serão enviadas aos alunos. Nesta interface estão disponíveis os seguintes campos: *De:, Assunto:* e *Carta*:. No campo *De:,* aparecerá o nome do usuário autenticado. No campo *Assunto* é o espaço reservado para inserir o tema do trabalho/conteúdo a ser abordado pelo professor. O campo *Carta* é o local onde o professor deve elaborar o detalhamento da temática a ser discutida com os alunos. Ao

finalizar o preenchimento dos campos, deve-se clicar no botão *Salvar Cadastro*, conforme exibido na figura 11.

Figura 11: Salvar Cadastro da Carta.

Ao clicar no botão *Salvar Cadastro*, aparecerá uma interface listando todas as cartas disponíveis no ambiente do K-Ágora, conforme figura 12



No lado direito desta mesma interface, o usuário autenticado (Professor ou Administrador) tem as opções de *Editar* e/ou *Deletar*, as cartas que foram armazenadas no banco de dados. Conforme apresentado na figura 13.

Figura 13. Editar e/ou Deletar as cartas armazenadas.

Nesta mesma interface, aparece a opção *Busca*. Essa funcionalidade, permite que o usuário autenticado (Professor ou Administrador), realize uma pesquisa e resgate as cartas, a partir de uma data. Como exibido na figura 14.

Figura 14: Busca por cartas armazenadas.

Ao clicar na aba *Sistema*, serão apresentadas as seguintes opções: *Alterar Senha* e *Sair*. Como ilustrado na figura 15

. **Figura 15. Opções da aba Sistema.**

Na opção *Alterar Senha*, permite o usuário autenticado (Professor ou Administrador) alterar a senha para acesso. Para tanto, deve-se preencher o campo *Senha* e clicar no botão *Salvar Cadastro*, conforme figura 16.

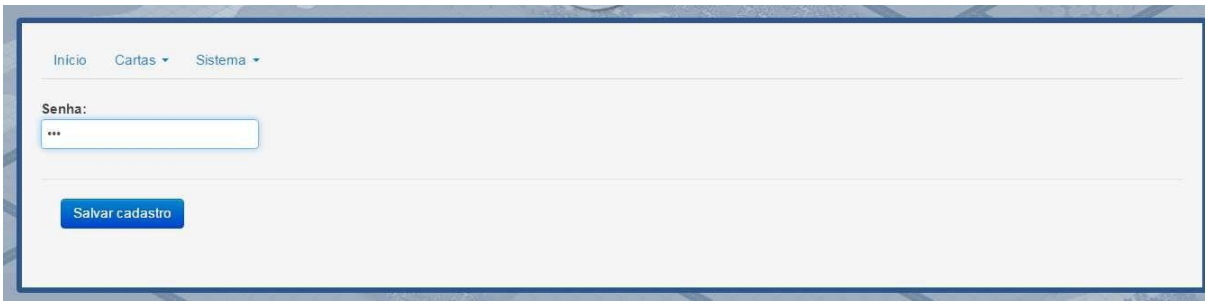


Figura 16. Funcionalidade Alterar Senha.

A opção *Sair*, permite ao usuário autenticado (Professor ou Administrador) sair da Área Administrativa das "Cartas Voadoras".