



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO – GESTEC**

CÁTIA NERY MENEZES

**LEITURA E ESCRITA: PROPOSITIVA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE
DISPOSITIVOS MÓVEIS AOS ALUNOS DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

SALVADOR/ BA

2016

CÁTIA NERY MENEZES

**LEITURA E ESCRITA: PROPOSITIVA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE
DISPOSITIVOS MÓVEIS AOS ALUNOS DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso sob formato de Propositiva de Intervenção apresentado como requisito para avaliação à banca de defesa, submetida ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC do Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Hetkowski.

**SALVADOR/BA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária : Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Menezes, Cátia Nery

Leitura e escrita : propositiva de intervenção através de dispositivos móveis aos alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental / Vera Ferreira Andrade de Almeida. – Salvador, 2016.

97f.

Orientadora : Tânia Maria Hetkowski

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia da Educação- Programa GESTEC, 2016.

Contém referências

1. Leitura – Inovações tecnológicas. 2. Escrita – Inovações tecnológicas. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo. I. Hetkowski, Tânia Maria. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

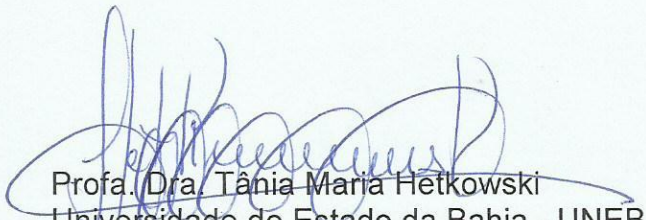
CDD : 370.1523

FOLHA DE APROVAÇÃO


“LEITURA E ESCRITA: PROPOSITIVA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS PARA ALUNOS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I”

CÁTIA NERY MENEZES

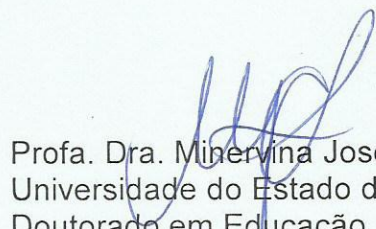
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração II – Processos Tecnológicos e Redes Sociais, em 01 de fevereiro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowsky
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Gessilda Cavalheiro Müller
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS



Profa. Dra. Minervina Joseli Espíndola Reis
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Timbalada

As cores no céu
Os passarinhos cantando,
a movimentação do povo,
mais um dia começando.....

Não sei se é amor,
não sei se é paixão,
mas os laços que me unia a essa
comunidade,
vai além da imaginação.

Meus olhos brilham,
chega até a lacremeja,

quando olho do horizonte,
a Timbalada está lá.
Olhando da minha laje,
vejo a linda visão,
a Timbalada, a minha paixão.

Pode falar, pode reclamar,
a Timbalada é minha vida,
para sempre vou te amar.
O meu bairro é meu lugar,
muito bom de se mora,
tem a lagoa, tem o campo,
e pipa para impinar.

Kailane de Souza Barbosa¹

¹ Aluna do 4º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos. O poema foi uma das atividades de produção realizada pelos alunos partícipes da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Finda mais uma etapa da minha formação acadêmica com aprendizados para a VIDA. E, nesta caminhada, tive a colaboração e incentivo de muitas pessoas especiais que estarão eternamente em meu coração.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por permitir a realização deste sonho e por ter colocado em minha vida pessoas abençoadas que me ensinaram muito.

Agradeço aos meus pais, Pedro e Enedina, pelo amor incondicional, com sabedoria e simplicidade sempre priorizaram a educação dos seus filhos.

Aos meus irmãos, Alex e Eliege, pelo apoio e incentivo constante.

A Ivan, meu futuro esposo, pela paciência, companheirismo e compreensão pelos momentos de ausência.

A minha amiga irmã Adylane pelos momentos de conversa e incentivo.

À coordenadora Patrícia Moura, à professora regente Hosana Gonçalves, à professora Rose e às gestoras Maria de Fátima Brito e Rita, gestoras da Escola Municipal Governador Roberto Santos, pelo apoio e também por acreditar na relevância desta pesquisa para a Educação.

Aos meus queridos alunos das turmas do 3º e 4º ano pelo aprendizado constante.

A minha querida orientadora Tânia Maria Hetkowski pelo acolhimento carinhoso e por ter acreditado no potencial desta pesquisa, sempre me motivando a fazer o melhor pela educação pública por meio da pesquisa de intervenção.

Às professoras Gessilda Muller e Minervina Espindola pela disponibilidade, gentileza, carinho e contribuições valiosos ao trabalho de escrita desta pesquisa.

Aos pesquisadores do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC) e do projeto *A Rádio da Escola na Escola da Rádio* por proporcionar momentos de estudo e aprendizado.

À pesquisadora e amiga Imaira Regis pela disponibilidade para a realização da oficina Google Earth e ao pesquisador Jonathan Sampaio por ter encantado os alunos com a oficina de fotografia.

Aos professores do Programa, André Magalhães, Marcos Túlio, Natanael Bonfim e Rosane Vieira de Jesus pelos momentos de discussões calorosas.

Aos meus colegas de turma pela troca de conhecimento, experiência e escuta.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por ter me concedido a bolsa de estudos.

A todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização e concretização desta pesquisa.

Minha gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo explorar os potenciais dos dispositivos móveis (*tablet*), redimensionando sua utilização à contribuição nos processos de leitura e escrita junto aos alunos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos no Município de Salvador-BA. A referida pesquisa está ancorada no projeto guarda-chuva denominado *A Rádio da Escola na Escola da Rádio*, que se constitui como uma das ações do Grupo de Pesquisa Geotecnologias e Contemporaneidade (GEOTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual, desde 2007, vem desenvolvendo pesquisas na rede pública de ensino da cidade de Salvador e do interior do estado, destacando como um dos eixos de estudo o entendimento sobre o lugar. Inicialmente, foram feitas pesquisas exploratórias e bibliográficas e, acompanhando os resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, percebemos que, ao final das séries iniciais do ensino fundamental I, segundo dados da SEMED, um percentual significativo, em torno de 80%, de discentes no 3º ano não dominam as habilidades básicas de leitura e escrita. Baseados nestes dados, observamos que o processo de alfabetização tem deixado lacunas, o que compromete o processo de aquisição da leitura e escrita. Com o advento das TIC e suas possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas para o processo de potencialização do ensino da leitura e escrita, mais especificamente com o uso do dispositivo móvel, debruçamo-nos na pesquisa através de dois momentos: o primeiro, em 2014, com discentes do 3º ano que estavam participando do Programa de Alfabetização de Classes Especial fluxo Escolar; e o segundo, em 2015, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, mediados por uma abordagem da Pesquisa Aplicada Participante para construção e relação dialética com os professores, coordenadora pedagógica, gestão e pesquisadora no planejamento de ações e seus entrelaçamentos com a dinâmica escolar e com as práticas sociais nas quais os discentes estão inseridos. Assim, elaboramos e desenvolvemos um plano de intervenção pedagógica destacando a temática sobre o lugar, bairros de Salvador em que os alunos partícipes residem, para nortear o processo de leitura e escrita. Concluímos, por meio das ações realizadas com a utilização dos dispositivos móveis em sala de aula, que houve um maior envolvimento e interesse dos alunos para a apreensão da leitura e escrita e destacamos que o uso desses dispositivos potencializa tal apreensão, constituindo-se como uma alternativa que ressignifica o conhecimento da linguagem, do processo de alfabetização e das práticas sociais das crianças. Como legado desta trajetória, deixamos registrada esta propositiva potencial como referencial aos professores e alunos, para novas práticas pedagógicas relacionadas com a melhoria da leitura e escrita mediadas pelos dispositivos móveis.

Palavras - chave: leitura, escrita, dispositivos móveis, Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research aims to explore the potential of mobile devices (tablet), re-dimensioning its contribution to the processes of reading and writing to the students of the elementary school of the School Governor Roberto Santos in the city of Salvador (Escola Municipal Governador Roberto Santos). Such research is anchored in the umbrella project called Radio School at the School of Radio, which is constituted as one of the actions of Geotechnology and Contemporaneity Research Group (GEOTEC) *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB), which, since 2007, has been developing research in public schools in the city of Salvador and the interior of the state, emphasizing in one of the study axes the effect of place on understanding. Initially, we made exploratory and bibliographic research and, following the results of the Brazil Portuguese Language Test and data of the Basic Education Development Index, we realize that at the end of the first grades of elementary school, according to the SEMED, a significant percentage, around 80% of students in the 3rd year have not mastered the basic skills of reading and writing. Based on these data, we observed that the literacy process has left gaps, which undermines the process of reading and writing acquisition. With the advent of ICT and its possibilities in developing more meaningful pedagogical practices to the potentiation process of teaching reading and writing text, specifically with the use of a mobile device, brings us in the research through two stages: the first, in 2014 with students of the 3rd year that were participating in the Special Classes Literacy Program School flow; and the second in 2015, with a group of 4th year of elementary school, mediated by an approach of Applied Research Participant for construction and dialectical relationship with teachers, educational coordinator, management and researcher in the planning of actions and their entanglements with school dynamics and social practices in which students are entered. Thus, we designed and developed an educational intervention plan highlighting the theme of the place, neighborhoods of Salvador where the participants students reside, to guide the process of reading and writing. We conclude, through the actions performed with the use of mobile devices in the classroom, there was a greater involvement and interest of students for reading and writing apprehension and point out that the use of these potentially powerful devices, constitute an alternative that reframes the knowledge of language, literacy process and social practices of children. As a legacy of this path, we leave this recorded propositional as a potential reference for teachers and students to new educational practices related to the improvement of reading and writing mediated by mobile devices.

Key - words: reading, writing, mobile device, Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – p. 31
- Figura 2.** Primeiro contato com o *tablet* – p. 68
- Figura 3.** Primeiro contato com o *tablet* – p. 68
- Figura 4.** Utilizando o *Word* - p. 69
- Figura 5.** Utilizando o *Word* - p. 69
- Figura 6.** Aluna e produção escrita - p. 70
- Figura 7.** Produção escrita utilizando o *tablet*– p. 70
- Figura 8.** Aluna utilizando aplicativo forma-palavra – p. 70
- Figura 9.** Aplicativos jogo da forca - p. 70
- Figura 10.** Aluna utilizando aplicativo – p. 71
- Figura 11.** Aplicativo de formar palavras – p. 71
- Figura 12.** Partícipes da pesquisa – p. 77
- Figura 13.** Produção textual – p. 77
- Figura 14.** Oficina de fotografia – p. 78
- Figura 15.** Fotografando – p. 78
- Figura 16.** Aplicativo *Google Earth* – p. 80
- Figura 17.** Localização da escola – p. 80
- Figura 18.** Demonstração do aplicativo em celular - p. 80
- Figura 19.** Poema Convite – p.82
- Figura 20.** Leitura de imagens- p.82
- Figura 21.** Painel *Eu e meu bairro* – p.83
- Figura 22.** Confeção do painel – p. 83
- Figura 23.** Trabalho Coletivo – p. 83
- Figura 24.** Fotografias tiradas pelos alunos – p.83
- Figura 25.** Poema de autoria de um aluno – p.83
- Figura 26.** Os fofoqueiros – p. 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Campos de Multiletramentos - p. 40

Quadro 2. Cronograma do plano de ação dos encontros 2014 - p. 63

Quadro 3. Linguagens do contexto digital – p. 68

Quadro 4. Cronograma do plano de ação do I e II semestre de 2015 – p. 74

Quadro 5. Vocabulário de do contexto fotográfico- p. 78

Quadro 6. Brincadeiras de ontem e de hoje – p. 86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. IDEB Brasil Anos Iniciais do Ensino Fundamental – p. 33

Tabela 2. IDEB Brasil Anos Finais do Ensino Fundamental – p. 34

Tabela 3. IDEB Município de Salvador - Ba ensino fundamental I e II (4º série/ 5º ano e 8ª série/9º ano) – p. 34

Tabela 4. IDEB do Ensino fundamental I e II (4º série/ 5º ano e 8ª série/9º ano) – p. 35

Tabela 5. Resultado da Prova Brasil 2013– Língua Portuguesa – p. 37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização
IDEB - Índice Nacional da Educação Básica
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
WWW- World Wide Web
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
GESTEC – Gestão de Tecnologias Aplicadas à Educação
GEOTEC- Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade
SAEB– Sistema de Avaliação da Educação Básica
GRE- Gerência Regional de Educação
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica
HQ- História em Quadrinho
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
SMED - Secretaria Municipal de Educação
NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional
ONG- Organização não Governamental
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 NA CONTEMPORANEIDADE: A CONVERGÊNCIA DA LEITURA, ESCRITA E TIC	21
2.1 Alfabetização, letramento e multiletramentos.....	22
2.2 A Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I	30
2.3 Dispositivos Móveis: ressignificando as práticas de leitura e escrita.....	39
2.4 As habilidades e dificuldades no ato de ler e escrever.....	45
2.4.1 As habilidades envolvidas no ato de leitura e escrita.....	46
2.4.2 As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.....	48
2.5 Entrelaçamento com o Lugar de vivência.....	50
3 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
3.1 Onde tudo começou: entrelaçamento da proposta de intervenção	55
3.2 Construção da rede de sentidos: 2014.....	60
3.2.1 Primeiros passos para a construção da rede de sentidos: 2014.....	67
3.3 Continuação da construção da rede de sentidos: 2015.....	72
3.4 A linguagem na representação do sentido do lugar de vivência.....	81
4 INTERPRETANDO E COMPREENDENDO O CONTEXTO.....	87
4.1 Análise da intervenção pedagógica das turmas do 3º e 4º ano.....	88
4.2 Os processos de leitura e escrita potencializados e/ ou redimensionados pelo dispositivo móvel.....	91
5 CONCLUSÃO.....	94
6 REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área Educacional iniciou-se no curso de Magistério, no período de 2001 a 2004, no Colégio Estadual Eliseu Leal, na cidade de Gandu - BA. Alguns anos depois, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XV – Valença, com habilitação em Docência e Gestão em processos educativos, onde focava nas variadas possibilidades de atuação do profissional pedagogo extramuros escolares, mas com o pedagógico como fomento nas ações e, também, na formação para a docência. Algumas experiências subsidiaram minha formação e escolhas futuras, como a participação e envolvimento em projetos de extensão que fomentavam a produção de artigos.

O período da graduação despertou as minhas inquietações com relação à alfabetização das crianças do ensino público, especificamente quando, a convite de uma professora formadora, participei como cursista ouvinte do programa de formação de Professores Pró-Letramento de Língua Portuguesa na cidade de Valença- BA. No decorrer do curso, os relatos das professoras alfabetizadoras com relação ao desafio e a complexidade que perpassa a alfabetização foram destacados. Percebo, através do estudo, que a alfabetização no Brasil foi historicamente voltada para o método de alfabetização eficaz e que, na verdade, para alfabetizar, não existe a forma ideal, cada sujeito, cada contexto é que determina o método a ser utilizado.

Em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) com uma proposta de intervenção pedagógica voltada para alfabetização tecnológica em espaços de educação especial. Com a participação nas aulas e grupos de pesquisa e estudo, notei a possibilidade de intervenção no processo de alfabetização de crianças da Escola Municipal Governador Roberto Santos. A pesquisa está estruturada em formato de propositiva de intervenção; fez-se esta opção pela especificidade do trabalho realizado no *locus*. Desse modo, foi contemplado na pesquisa o trabalho com o *tablet* a fim de contribuir com o processo de apreensão da leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental I, uma vez que a unidade escolar em estudo possui 20 aparelhos que estavam sendo inutilizados em virtude da inexistência de uma cultura em trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula.

Não tive, ainda, a oportunidade de lecionar como professora alfabetizadora, porém, esta é uma discussão que me deixa curiosa, principalmente, no contexto social em que estamos, onde as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano das crianças do século XXI

e, de certa forma, exige que estas dominem um conhecimento sobre diferentes linguagens para manuseá-las e participar ativamente das práticas sociais do mundo em rede. Assim, o interesse pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), área de concentração 2, Processos Tecnológicos, Redes Sociais e Educação dá-se pelo incentivo ao diálogo da universidade com a educação básica, por meio da pesquisa e da intervenção, entrelaçando as discussões sobre as problemáticas educacionais e as tecnologias aplicadas de modo a compreender o desenvolvimento de uma proposta engajada como uma ação prática, alicerçada com a teoria agregada às ações que a escola desenvolve.

No contexto social, as atividades cotidianas perpassam o uso da leitura e da escrita, e, sem os conhecimentos básicos destes dois processos, a comunicação e a participação ativa nas práticas sociais ficam comprometidas. Desta forma, constatamos que ler e escrever são práticas sociais que permitem ao sujeito exercer sua cidadania e conviver socialmente com outros seres humanos coletivamente. Na visão tradicional de alfabetização, a linguagem foi reduzida a um instrumento de codificação e decodificação, não levando em conta as situações reais de comunicação. Porém, temos acompanhado, por meio de pesquisas acadêmicas, que os alunos precisam desenvolver funções básicas de leitura e escrita para vivenciar e participar de diversas atividades e práticas de escrita. É necessário que, na escola, o processo de alfabetização ultrapasse as lacunas de ordem pedagógica, metodológica, para a apreensão da leitura e escrita das crianças e que tenha uma relação com o que encontram nos diversos suportes textuais que circulam na sociedade.

Salientamos que a diversidade de práticas que exigem o domínio das habilidades de leitura e escrita é cada vez mais intensa com a crescente utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e dos dispositivos móveis, pois os espaços de práticas dessas habilidades se ampliaram. Antes, havia apenas as tecnologias impressas, atualmente, a complexidade é cada vez maior. Em virtude do mundo em rede as situações de uso de leitura se tornaram frequentes e variadas, e isto tem requisitado do contexto educacional mudanças significativas no trabalho e nas práticas de alfabetização.

A educação brasileira, especificamente nas séries iniciais de escolarização, tem perpassado por muitas mudanças conceituais e metodológicas, como a obrigatoriedade da inserção da criança aos seis anos de idade na escola e no mundo da escrita e a necessidade de uma formação continuada para professores alfabetizadores com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e oferecer aos discentes uma preparação para a continuidade dos estudos. Porém, nas escolas, o desafio permanece. O que fazer para alfabetizar? O *locus* da pesquisa é na Escola Municipal Governador Roberto Santos, localizada na Rua Silveira Martins, nas

proximidades da UNEB, escola esta que oferta o Ensino Fundamental I e II no diurno e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. A instituição atende alunos do entorno, como Narandiba, Comunidade Timbalada, Cabula VI, Saboeiro, Baixa do Ovo, Arraial do Retiro e São Gonçalo, e faz parte da Gerência Regional (GRE) Cabula, gerência composta por 47 escolas.

A referida escola tem vivenciado os dilemas que perpassam os desafios da alfabetização, especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental I. De acordo com as orientações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, o aluno, ao final desse grau de ensino, deve estar alfabetizado, porém, em 2014, as três turmas do 3º ano matutino e quatro turmas do 3º ano vespertino demonstraram baixo rendimento ao estabelecido. As classes superlotadas (em torno de 35 a 40 alunos) propiciam a distorção entre idade e série e as reprovações sucessivas, assim, as demandas do trabalho pedagógico são muitas, pois há apenas um professor na sala de aula para atender esses grupos extremamente heterogêneos. Além disso, a instituição foi municipalizada a menos de dois anos e não está recebendo nenhum tipo de verba (recurso financeiro) para manutenção e compra de quaisquer itens para as atividades pedagógicas e administrativas.

Desse modo, a distorção idade-série, turmas superlotadas, alunos com níveis de habilidade na leitura e escrita diferenciados têm inibido o trabalho pedagógico, tudo isso alinhado à baixa autoestima dos alunos. Muitos discentes que não conseguem acompanhar a turma têm frequentado pouco as aulas, dificultando o processo de aprendizagem das habilidades básicas de reconhecimento do código linguístico. De acordo com Soares (2003), a escrita é uma tecnologia e, para apreendê-la, é necessário dominar a técnica. Assim, o envolvimento e interesse dos alunos e a utilização do que aprenderam na aula, de forma contínua, contribuirão para o avanço da sua aprendizagem.

Diante da defasagem idade-série de um percentual expressivo em toda a rede municipal da cidade de Salvador, a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2013, o Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar com objetivo de oferecer suporte aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Neste Programa, as turmas são subdivididas em grupos de, no máximo, 15 alunos, com um professor estagiário designado para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

Esse estudo de intervenção foi realizada em dois momentos, o primeiro aconteceu em 2014, com um grupo de 12 alunos do 3º ano que participavam do Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar da Secretaria de Educação do município de Salvador- BA, sendo uma das ações do programa Operação Salvador Alfabetiza. O segundo momento

aconteceu em 2015, com 36 alunos 4º ano na mesma unidade escolar. A mudança aconteceu em virtude da finalização do Programa em dezembro de 2014.

Em 2015, continuamos a pesquisa, porém, em uma turma do 4º ano vespertino, motivados pelo interesse da professora regente pelo uso do dispositivo móvel na sala de aula para fomentar o desenvolvimento da escrita e da leitura dessas crianças.

A pesquisa teve como foco refletir e propor uma intervenção com a finalidade de utilizar os potenciais dos dispositivos móveis no contexto da sala de aula como subsídio na produção teórica em torno da temática leitura, escrita, alfabetização, letramento e multiletramentos, o que corroborou para a construção de práticas pedagógicas voltadas ao uso da TIC no processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental I.

Por conseguinte, a questão norteadora é: de que forma a utilização dos dispositivos móveis podem contribuir no processo de leitura e escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos?

Desse modo, a Pesquisa Aplicada na área da Educação ultrapassa a dimensão técnica do fazer, pois se ancora em um referencial teórico para compreendermos processos formativos e educativos. A imersão no lócus possibilita conhecer as especificidades e singularidades dos sujeitos em questão, assim, o engajamento e a escuta sensível do pesquisador, junto à imersão, oferecem condições para o desenvolvimento de ações intencionais que visam à transformação de uma determinada dinâmica social. Neste ínterim, optamos pela abordagem Pesquisa Participante por compreendermos que o processo de intervenção contempla o envolvimento ativo do grupo onde a pesquisa está sendo desenvolvida. Neste sentido, Brandão (2006) e Landa (2006) esclarecem que a Pesquisa Participante é um instrumento de conhecimento da realidade local e a participação possibilita o envolvimento das pessoas da comunidade na produção de conhecimento sobre suas condições de vida. Desta forma, é estabelecida uma relação horizontal entre os partícipes e o pesquisador, objetivando o diálogo e interação entre os diferentes conhecimentos que, de forma partilhável, possibilitam a compreensão da realidade social, então, o processo e os resultados interferem nas práticas sociais de modo a transformá-las.

Numa época em que as tecnologias digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm provocado mudanças na dinâmica comunicacional em todos os contextos, como nas relações de trabalho, interpessoais, no meio corporativo e em tudo que envolve e influencia os homens, na Educação, percebemos que elas também estão presentes, mas ainda de forma tímida e descontextualizada. Nas escolas, há computadores, internet,

dentre outras tecnologias, mas, na maioria das vezes, estas são utilizadas nas atividades administrativas, porém, deveriam estar igualmente inseridas nas salas de aula como potencializadoras da prática pedagógica e empreendidas nas suas mais diversas possibilidades com intuito de contribuir para o processo pedagógico, didático e para a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Porém, isto nem sempre acontece devido à necessidade de formação dos professores para essa finalidade. Nesse sentido, a proposta de intervenção propôs uma reflexão sobre a linguagem escrita presente em todos os contextos sociais, mas a sua apropriação e utilização na escola ainda é um entrave na alfabetização das crianças. A pesquisa teve como o objetivo geral analisar as potencialidades dos dispositivos móveis a fim de destacar a contribuição ao processo de leitura e escrita dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos, Salvador- Ba.

A propositiva de intervenção é vinculada ao projeto guarda-chuva *A Rádio da Escola na Escola da Rádio*² e ao grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), e a relação é o *lugar* que perpassa as ações no trabalho com os alunos dentro e fora das salas de aula. Para atender a essa propositiva junto à comunidade escolar definimos os seguintes objetivos específicos:

- ▶ Explorar os dispositivos móveis redimensionando sua utilização aos processos de leitura e escrita;
- ▶ Criar e estabelecer uma relação dialógica entre as dinâmicas cotidianas vivenciadas pelos alunos com o processo de produção e utilização da linguagem oral e escrita para o entendimento do lugar;
- ▶ Utilizar os dispositivos móveis em sala de aula identificando suas potencialidades no processo formativo de leitura e escrita.

Os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa foram diálogos estabelecidos com os autores Hetkowsky (2009, 2012), Lima Junior (2006), Jenkis (2009) e Lemos (2009) no que se refere à tecnologia como produção humana, TIC e tecnologias digitais. Na discussão sobre linguagem, alfabetização, letramento e multiletramentos, foram suporte de discussão Gadamer (2005), Soares (2004,2002), Ferreiro (1991, 1999), Teberosky (1999), Kleiman (2004), Kato (2003), Corso (2008) e Rojo (2009). No delineamento da proposta

² Proposta de intervenção desenvolvida em espaços formais e não formais de educação, visando a explorar as potencialidades das Geotecnologias e das Tecnologias da Informação e Comunicação ao entendimento do “lugar”. Essa iniciativa vem desde 2007, redimensionando o grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade -GEOTEC/UNEB, no desenvolvimento de ações em parceria com a rede Pública de Ensino. Hetkowsky (2012)

metodológica, os interlocutores são Brandão (2006), Landa (2006) e Carlos (2007). Leituras que possibilitaram uma ação dialética com a pesquisa.

A propositiva de intervenção está dividida em três seções: a primeira, **Na contemporaneidade: a convergência da leitura, escrita e TIC**; a segunda, **Delineando o percurso metodológico**; e, por fim, a terceira, **Interpretando e compreendendo o contexto e conclusão**. Na seção inicial, procurei desenvolver uma discussão sobre a linguagem na perspectiva da Hermenêutica a partir do pensamento de Gadamer (2005). Nesse ponto do trabalho, começo a construir a ideia de utilizar na escola a Tecnologia da Comunicação e Informação, os dispositivos móveis, para subsidiar os alunos no processo de leitura e escrita, assim, fazemos uma breve discussão sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, habilidades da leitura e escrita e dificuldades no ato de ler e escrever. Foi pontuada a importância do uso dos dispositivos móveis para a ressignificação das práticas de leitura e escrita.

Na segunda seção, **Delineando o percurso metodológico**, apresento a opção metodológica utilizada na pesquisa, esta seção é subdividida em subseções. Trazemos de forma descritiva o processo de construção da propositiva de intervenção assim como a caracterização do *locus* e perfil dos participantes da pesquisa.

A seção intitulada **Interpretando e compreendendo o contexto**, faz uma descrição das ações da pesquisa destacando as habilidades desenvolvidas no ato de ler e escrever e as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da pesquisa, bem como a contribuição da exploração do dispositivo móvel no contexto de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I.

Na conclusão, apresento uma síntese do percurso da pesquisa, evidenciando a importância da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nas salas de aula para contribuir com o processo de alfabetização dos alunos.

2 NA CONTEMPORANEIDADE: A CONVERGÊNCIA DA LEITURA, ESCRITA E TIC

Esta pesquisa realizou uma intervenção com alunos do Ensino Fundamental I da Educação Básica pública com a perspectiva de construir práticas cotidianas de redimensionamento da leitura e escrita através da tecnologia digital dispositivo móvel (*tablet*). Percebemos que a maioria dos discentes com dois a três anos de escolarização ainda não estão alfabetizados, e os que estão sentem muita dificuldade em redigir um texto simples. Neste sentido, temos a intenção de valorizar os conhecimentos prévios sobre a representação da linguagem escrita com intuito de agregar o conhecimento que as crianças possuem para, a partir desse entrelaçamento, construir um plano de intervenção contemplando as atividades de escrita e leitura de acordo com o nível de aprendizagem dos discentes através da utilização do dispositivo móvel.

Na filosofia hermenêutica representada por Gadamer (2005), é inconcebível relacionar a linguagem a indivíduos isolados, pois, em sua essência, ela é comunitária, não é um atributo do homem que está no mundo, mas sua própria condição de ter mundo relaciona-se à interação dos indivíduos com o grupo através da tradição, marcos culturais, mitos, crenças, usos e costumes, por meio da oralidade e da escrita através dos signos (escrita, desenhos, etc.). Assim, a linguagem tem uma dimensão ontológica, mas necessita do diálogo para estabelecer um sentido para sua existência na cultura. Portanto, o homem é um ser histórico e linguístico em virtude dele estar situado dentro de uma tradição que é explanada por meio da linguagem.

Hans-Georg Gadamer foi um importante filósofo alemão do século XX. Marcou profundamente o pensamento ocidental com sua obra *Verdade e Método*, publicada pela primeira vez em 1960, na qual o autor desenvolve uma hermenêutica filosófica e traz a linguagem como dimensão constituinte da compreensão através do diálogo.

Assim, percebemos o quanto a linguagem faz parte da constituição e do processo de desenvolvimento não apenas do indivíduo, mas do social. Gadamer (2005) trabalha com a tríade histórico, experiência e cultura (tradição), e fizemos uma releitura do seu trabalho para relacioná-lo à discussão contemporânea sobre alfabetização e letramento, realizada por Soares (2004), Tfouni (2010) e Kato (2003). As autoras pontuam a linguagem escrita como uma prática social, podendo ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como as mudanças nos seus hábitos comunicativos, e é necessário que a escola contextualize o ensino com os saberes que as crianças trazem.

A escrita ocupa o centro do problema do fenômeno hermenêutico, na medida em que, graças ao escrito, o texto adquire uma existência autônoma, independente do escritor ou do autor, e do endereço concreto de um destinatário ou leitor. (GADAMER, 2005, p. 507).

Em suma, a escrita permite/possibilita que cada leitor faça uma interpretação sob o viés da sua cultura, com isto, pode manter ou construir um novo texto a partir da sua interpretação. A linguagem expressada pelo sujeito, tanto na forma verbal (fala) quanto não verbal (gestos, obras de arte, etc.), possui uma dimensão histórica, ontológica, sendo necessário compreendê-la nas múltiplas dimensões e possibilidades de uso nas práticas sociais em que o sujeito está inserido.

Numa visão voltada para as bases da psicologia, na perspectiva de Ferreiro (1991), podemos conceber a escrita sob duas formas: representação da linguagem ou código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Na opção de uma ou outra, haverá consequências pedagógicas distintas.

Portanto, nas seções que seguem, fazemos uma discussão teórica sobre alfabetização, letramento, multiletramentos, habilidades de leitura e escrita e dificuldades de leitura e escrita pontuando a perspectiva conceitual de cada uma para que possamos compreender a importância de pensar o processo de alfabetização e apreensão da escrita e da leitura além da aprendizagem de um código, mas como condição indispensável para que as crianças se insiram nos contextos sociais de forma autônoma e dinâmica.

2.1 Alfabetização, Letramento e Multiletramentos

Antes de adentrarmos na discussão pretendida, que é abordar os temas alfabetização, letramento e multiletramentos, vamos fazer um breve recorte do contexto histórico do Brasil, a partir do século XX até o momento atual, com intuito de evidenciar e traçar as nuances sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que influenciaram e continuam modificando a estrutura político-administrativa do país e contribuem para a formulação e promulgação de políticas públicas para a Educação.

No Brasil, o século XX foi um período de transformação. Alguns acontecimentos contribuíram de forma contundente para que o processo de inserção da educação formal da população brasileira fosse visto pelo poder público como prioridade. O êxodo rural e a transformação na estrutura das cidades, que provocaram crescente processo de urbanização, necessidade de mão de obra qualificada, inserção da mulher no mercado de trabalho,

necessidade de creches para as crianças e pressão do órgão internacional Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por conta do alto percentual de jovens e adultos analfabetos, foram decisivos para o processo de estruturação da Educação.

Neste contexto, a sociedade civil começa a se movimentar, os intelectuais e acadêmicos se posicionaram contra a interferência nos sistemas educacional e científico que estava impedindo a autonomia das universidades nas reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Alinhado a isso, os movimentos populares pediram melhores condições de vida nas cidades e educação de qualidade para o povo, tudo atrelado a uma postura e um posicionamento político de alguns educadores ligados aos movimentos sociais, que levantaram a bandeira pela participação da comunidade nas tomadas de decisões político-administrativas do país, sobretudo, na área da Educação.

Além disso, a construção de um ideário de uma Educação para todos, participativa e democrática, começou a ser debatida por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Também o educador Paulo Freire deixou um legado para pensarmos a Educação e alfabetização de jovens e adultos, ele contribuiu de forma ativa em defesa de uma educação popular, postulando a importância do empoderamento e emancipação das classes populares através da educação. Para o ensino, Freire (1996) demonstrou que, para alfabetizar, não se tem uma receita, deve-se estabelecer uma relação estreita com o conhecimento de mundo dos sujeitos, exemplo disso foi a alfabetização de 360 alunos em Angicos, em 45 horas, por meio da utilização das palavras geradoras.

Assim, não basta inserir os alunos em um processo de ensino e aprendizagem distante da realidade dos indivíduos, educação é um ato político, segundo Freire (1996), e, como tal, deve instigar nos sujeitos a percepção do seu lugar na sociedade. Desta forma, o que está sendo aprendido na sala de aula deve ter um significado e um sentido ao contexto onde os alunos estão inseridos.

A saber, na década de 70, mais da metade da população adulta era analfabeta no Brasil, não havia grande oferta de escolas para elas, muito menos para seus filhos. Nesta época, o acesso da população brasileira à alfabetização começou a ser priorizada por algumas iniciativas governamentais na tentativa de reduzir as estatísticas que colocavam o país na categoria dos que tinham a maior taxa de analfabetismo. Com isto, foram realizadas algumas campanhas em todo o país para alfabetizar a população jovem e adulta por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Portanto, a alfabetização, no Brasil, foi pensada sob o viés da resolução de um problema que, nas décadas de 70 e 80, afligia uma parcela significativa da população adulta. As políticas públicas para a alfabetização, ao terem a visão da erradicação do analfabetismo³, reduziram o ensino a métodos que eram concomitantes com a inexistência de uma formação para os professores alfabetizadores e um currículo que pudesse respeitar, valorizar e dialogar com a diversidade cultural do país.

Com o fim da Ditadura Militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, no seu artigo 206, inciso VI, sinaliza o direito e obrigatoriedade da educação pública e gratuita de qualidade para todos os cidadãos, e com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, reforça-se e amplia-se o direito constitucional de todos a ter acesso à educação de qualidade na idade prevista pela lei. Então, os acontecimentos citados acima e o contexto de mudança na estrutura política do país, além de debates em nível nacional e internacional sobre a participação e inserção de todos na educação escolarizada, intensificaram o processo de estruturação da educação básica para atender toda a população brasileira.

Desse modo, na década de 90, atingiu-se a universalização do acesso à educação pública, porém, a ampliação desse acesso teve impactos visíveis no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, pois houve mudança no perfil dos alunos e professores, uma vez que as camadas populares levaram para a escola a sua cultura, tornando as salas de aulas um espaço extremamente heterogêneo. Com isto, surgiram novas demandas no processo de ensino e aprendizagem com as quais a escola e o docente ainda não sabem lidar e, por isso, não estão dando conta da multiplicidade de saberes que estão presentes na sala de aula. Apesar da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio, produzidos com a finalidade de orientar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a base nacional comum e os conhecimentos relacionados às especificidades locais de cada unidade escolar/grupo de alunos, ainda é necessário avançarmos um pouco mais e repensar o processo de ensino e aprendizagem.

A deficiência da alfabetização no Brasil ainda é um entrave para o desenvolvimento social, bem como a evasão e reprovação que interferem na qualidade da educação brasileira. Temos acompanhado os resultados das avaliações externas (Prova Brasil, ANA) e percebemos que, cada vez mais, é crescente o número de alunos que repetem as séries iniciais por não transporem a linguagem oral em escrita. De quem é a culpa? Pensar, refletir a

³ Alfabetizar todos os jovens e adultos, ou seja, acabar com o analfabetismo.

alfabetização, hoje, é considerar todas as nuances presentes no contexto social, econômico, afetivo, histórico, pedagógico e teórico.

Os desencontros, em termos das práticas de alfabetização, acontecem devido à complexidade do processo e pela visão restrita do conceito como aquisição de um código, o que resultou em um ensino que instrumentalizou o indivíduo com a técnica da escrita. Porém, o sujeito não compreende o significado da representação da escrita, que, por vezes, parece similar à oralidade, mas, em situações de uso sistemático, possui regras e toda uma normatização que dificultam o uso efetivo nos contextos sociais.

Alfabetizar é a etapa do processo de escolarização mais importante, pois é responsável pelo ensino da escrita alfabética, exige do indivíduo não apenas o domínio do código, requer também uma compreensão das etapas que envolvem a aprendizagem da escrita. Soares (2011, p.15) define alfabetização no seu sentido próprio e específico como “processo de aquisição do código escrito, das duas habilidades de leitura e escrita”. Por isso, os métodos de alfabetização foram utilizados e inseridos no contexto escolar com a finalidade de padronizar as práticas de alfabetização.

O conceito que tínhamos de alfabetização nas últimas décadas foi ampliado para além da aquisição de um código, de um processo de compreensão da representação de fonemas e grafemas, que, a partir do uso da escrita, oferece a possibilidade do indivíduo ter acesso à cultura letrada, direito de todos e indispensável para o exercício da cidadania. Porém, os avanços em termos de uma prática pedagógica voltada para uma metodologia que ofereça condições em desenvolver as habilidades de escrita e leitura estão acontecendo de forma lenta por várias questões, como, por exemplo, a falta de compreensão do que é alfabetizar. A especificidade desse processo requer um olhar diferenciado. Desta forma, enfatizamos a urgência da educação escolar contemplar as especificidades locais, sem perder de vista o global, para que a alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita se constitua em um processo prazeroso, de descoberta para o aluno.

Nesse ínterim, salientamos a contribuição dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) pela sua importância e repercussão em nível nacional nos debates sobre a alfabetização, visto que estas possibilitaram ultrapassar o questionamento de como se ensina para a visão de como se aprende a ler e escrever. As autoras destacam que as crianças não são reprodutoras, não imitam o que o adulto fala e faz, mas que mantêm uma concepção própria, portanto, têm uma compreensão da linguagem escrita, e esta consciência é adquirida através da interação com contextos que oportunizam o contato com a escrita que, na maioria das vezes, acontece no âmbito familiar.

Podemos considerar que Ferreiro e Teberosky (1999) romperam com a concepção de alfabetização da época, porém, a perspectiva da psicogênese da língua escrita foi utilizada como um método de alfabetização, o que engessou e padronizou a forma de ensinar e, por conseguinte, não se alcançaram resultados positivos, pois os métodos de ensino tendem a ser homogeneizadores.

A questão do método de alfabetização é até hoje debatida, mesmo sabendo que não existe o método ideal, e sim um conjunto de ações, procedimentos, técnicas compatíveis ao que se quer atingir, como já fora discutido por Soares (2011). No entanto, estamos em busca deste método ao invés deste conjunto, o que é muito mais efetivo para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

O período de 1870 até 1990, na história da educação no Brasil, foi marcado por mudanças sucessivas de métodos alfabetizadores de modo a buscar a efetividade do ensino e aprendizagem da escrita. Mortatti (2007) fez um estudo em que traçou o percurso histórico da alfabetização, dividindo-o em quatro momentos e evidenciando mudanças conceituais nesse processo.

Os quatro momentos listados pela autora sobre os métodos de alfabetização foram: no primeiro momento, 1876 a 1890, existia a utilização do novo método da palavração e dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); no segundo, 1890 a 1920, começaram a utilizar o novo método analítico, mas o antigo método sintético continuava sendo utilizado no processo de alfabetização dos alunos; no terceiro, meados 1920 a 1970, houve permanência dos métodos anteriores e a tentativa de padronizar os novos testes ABC ao processo de alfabetização com a finalidade de verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, deste método decorre a introdução dos novos métodos mistos; por fim, o quarto momento foi de 1980 a 1994, com a mesclagem da perspectiva construtivista, dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização.

Desse modo, naqueles períodos no cenário brasileiro, foram delineados novos enfoques e paradigmas acerca dos métodos, e, segundo Mortatti (2007), não existia um consenso, ou seja, oficialmente as mudanças do método aconteciam, mas não eram implementados nas escolas, na prática, existia a confluência dos métodos. Esta salienta, ainda, que os quatro momentos foram uma tentativa de criar um receituário para alfabetizar, pois se objetivava eliminar o maior entrave do país naqueles períodos, o analfabetismo.

Em decorrência de certas urgências políticas, sociais e culturais passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino inicial de leitura e escrita, já que

nesta etapa da escolarização se concentra (va) a maioria da população brasileira que fracassa(va) na escola. (MORTATTI, 2007, p.157).

Os resultados desastrosos da utilização dos métodos de alfabetização que marcaram a inserção da população na aprendizagem da leitura e escrita desencontram-se com o que Freire (2001), na década de 60, já havia destacado sobre a importância de considerar a cultura do aluno no processo de alfabetização. Por outro lado, uma prática puramente mecânica na alfabetização desvincula a aprendizagem das questões culturais, políticas e sociais, pois não era questionada a prática pedagógica para alfabetizar. A saber, Freire sempre se posicionou contra aos métodos de alfabetização que partia de um ensino abstrato e desvinculado da realidade dos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem, devem ser levadas em consideração as especificidades individuais de cada aluno, sua cultura, desse modo, o sujeito vai perceber e estabelecer relações com seu cotidiano e a aprendizagem não vai acontecer de forma fragmentada, ou seja, terá uma aplicabilidade nos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Tfouni (2010) chama a atenção sobre a concepção de alfabetização por seguir um modelo linear de desenvolvimento em que as crianças aprendem a representar os sons da fala através do uso dos símbolos gráficos. Na escolarização, isso não acontece por etapas lineares, envolve processos complexos em cada um dos objetos que são contemplados e construídos pela criança. Desse modo, faz-se necessário considerar quais são as práticas sociais que exigem da criança o domínio da escrita e em que medida a escola e o alfabetizador compreendem estas práticas. Então, é importante que o ensino da escrita não seja distante das práticas de uso que as crianças fazem quando não estão na escola, esta deve oferecer sentido para a produção escrita realizada na sala de aula, com isso, ler e escrever não serão um processo indissociável e difícil.

Em paralelo às discussões sobre alfabetização, Tfouni (2010) salienta a necessidade da existência de uma relação entre as práticas sociais de uso da escrita e da oralidade no processo de aprendizagem da representação da escrita pela criança. Com isso, traz para a discussão o termo Letramento, *Literacy* na língua inglesa, amplamente difundido nos Estados Unidos e França nas décadas de 80 e 90. Por conseguinte, a autora pontua que existem três perspectivas, as quais caracterizou como individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista. Assim, as três convergem para um ponto comum, sendo *literacy* a aquisição da leitura/escrita.

A autora faz, ainda, uma crítica ao uso descuidado do inglês *literacy*, utilizado por

alguns para conceituar práticas de uso da leitura e escrita, o que descaracteriza e traz mal-entendidos para o campo linguístico que tem discutido e debatido sobre este conceito que, muitas vezes, é visto como sinônimo de alfabetização. Na visão de Tfouni (2010, p.32) “Letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórica.”

O letramento, ao focar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e leitura, considera não apenas quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, não é o individual que é analisado, mas o social, na medida em que os símbolos e a tecnologia da escrita são usados em contextos específicos. Tfouni (2010) enfatiza que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. O primeiro contato que a criança tem é no contexto social no qual está inserida. A autora é enfática em afirmar que a instituição escolar desconsidera esse processo natural e acaba colocando-se como a única responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização perpassa os processos individuais, pois é o sujeito que está inserido no processo de escolarização para aprender um código alfabético que a sociedade utiliza em várias instâncias.

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).

No letramento, o indivíduo se apropria da tecnologia da escrita para realizar as suas atividades cotidianas. Portanto, letramento está relacionado com a prática de leitura e escrita presente no cotidiano das pessoas. Enfim, sujeitos inseridos em um contexto urbano tem contato com a diversidade de textos que circulam na sociedade, desse modo, as práticas de letramento estão relacionadas com a oportunidade que a escola oferece aos alunos em utilizar o conhecimento apreendido na vivência cotidiana, na escola, e vice-versa, para a consolidação da aprendizagem da leitura e escrita.

Hoje, o conceito de letramento tem se expandido em virtude das mudanças sociais, econômicas, tecnologias digitais e de linguagem, exigindo do sujeito novas habilidades de leitura e escrita para sua inserção nas práticas sociais que utiliza as TIC como dispositivos de socialização e interação dos indivíduos nas mais variadas atividades. Neste sentido, a discussão sobre a ampliação de letramento aconteceu através do Grupo de Nova Londres e ressaltava que:

(...) essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. (ROJO, 2012, p. 13).

Avançamos em direção aos multiletramentos que consideram a multiplicidade cultural e semiótica, que é a constituição dos textos que circulam nos contextos sociais mediados pelas TIC. Isso traz novas demandas, que são as habilidades de interpretar a linguagem em suas diferentes representações, por conta dos textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua organização, como o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro.

Rajo (2013) define multiletramentos como as novas pedagogias do letramento. Diferente deste, aqueles se referem à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos digitais, a capacidade de uso das TIC em todos os contextos sociais.

Este conceito vem corroborar com o estudo no sentido de que as práticas sociais de uso da linguagem, oral e escrita, no contexto digital, devem ser consideradas pela escola, pelo ensino da Língua Portuguesa, para, desse modo, conceber sentido ao aluno e ao conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula. A educação escolar tecnicista segue um currículo composto por disciplinas, estabelece um tempo em que os alunos devem aprender. Esse modelo não tem tido êxitos, e podemos citar o número de alunos que não dominam a leitura e escrita.

A multimodalidade também é enfatizada no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) da Língua Portuguesa Brasil (1997) quando se afirma que há um trabalho com a linguagem oral, escrita, entrevistas, notícias, anúncios (através do rádio e televisão), *slogans*, cartazes, folhetos. Portanto, é possível inferir que, nas orientações curriculares oficiais, as práticas de linguagem no contexto escolar devem/podem ser focadas em multiletramentos que se constroem de forma multissemiótica, afinal, os alunos participam constantemente de práticas sociais que utilizam os textos multissemióticos através do contato com vídeos, revista, *gibis*, dentre outros.

Dessa forma, a utilização do termo multiletramentos vem para ampliar o processo e arcabouço que contém os aparatos tecnológicos digitais, como mídia, multimídia, texto, hipertexto, etc. Sendo assim, é necessária a ressignificação e o entendimento das novas formas de utilização da leitura e escrita. Doravante, para pensar nas práticas de letramentos contemporâneos e nas linguagens que perpassam o contexto, faz-se necessário relacioná-las com as dinâmicas existentes no contexto escolar, fazendo destas um exercício interpretativo.

Na subseção que segue, vamos destacar a leitura e escrita no ensino fundamental.

2. 2 A Leitura e Escrita no Ensino Fundamental I

A seção abordará os temas leitura e escrita e destacará os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da Prova Brasil, que é uma avaliação externa aplicada para verificar o domínio das competências linguísticas dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Discutir sobre a avaliação externa é um aporte para fazer uma reflexão e questionar sobre a importância que é atribuída a este processo avaliativo que envolve os estudantes de todo o território brasileiro de cada modalidade de ensino.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), artigo 21, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A sua finalidade é garantir o desenvolvimento do educando, assegurando uma formação comum para o exercício da cidadania e fornecendo meios para que o indivíduo progrida no trabalho e em estudos posteriores. A referida lei normatiza todas as ações voltadas para o ensino, formação de professores em nível nacional e, em conjunto com as políticas públicas para a educação, cria e estabelece ações, programas, amplia anos de escolaridade, tendo sempre em vista o direito constitucional à educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

A Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos e foi implementada para atender a algumas demandas, como assegurar o direito da criança à educação e sua inclusão no processo formal de ensino aos seis anos de idade, adequando-o à política educacional internacional. Conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória ocorre aos seis anos, em 15, aos cinco anos, e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua - o ingresso ocorria aos sete anos.

Desde 2005, a Educação Básica vem sendo avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É um indicador proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), que agrega a meta do Plano Nacional da Educação 2011-2020. Este sintetiza dois conceitos considerados importantes para a qualidade do ensino, aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática com base nos dados do Censo Escolar e nos resultados das avaliações externas, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído

em 1990 e reestruturado em 2005. Atualmente, o Plano é composto pelas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)⁴, em nível federal e estadual; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil⁵, em nível municipal; e Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana)⁶, em nível municipal. Veja organização do SAEB conforme a Figura 1.

Figura 1. Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

Este indicador oficial da qualidade da educação no Brasil define as metas da Educação e representa uma ferramenta de acompanhamento e avaliação da Educação Básica. A nota do IDEB pode variar em uma escala de 0 a 10. A média nacional brasileira vem crescendo, ainda que discretamente, a cada avaliação realizada.

Embora as metas sejam baixas, elas seguem o padrão de qualidade desejável para a Educação Básica, tendo como referência a média de desempenho da educação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Então, a partir da média do PISA, o SAEB/INEP criou um parâmetro de verificação da qualidade da educação do Brasil. Assim,

⁴ É amostral, abrange alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Realizada bianualmente.

⁵ Avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Realizada bianualmente.

⁶ Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013; é de realização anual.

terá informações detalhadas com relação à repetência, abandono e conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, são estas que vão garantir que sejam alcançadas as metas e a qualidade da educação.

O valor do IDEB aumenta quando um ou os dois indicadores que o compõem aumentam. A melhoria do primeiro termo, que descreve o desempenho, ocorre sempre que há aumento da nota média dos alunos de um sistema ou de uma escola. Uma mesma média, entretanto, pode ser obtida com valores muito diferentes para os percentuais nos diferentes níveis de desempenho. Muitos desses perfis são claramente pouco equitativos, pois, para obter médias de desempenho maiores, deixam para trás alunos de baixo desempenho. (SOARES, 2012, p. 37).

O autor chama atenção para o fato de que, nessas avaliações, estão presentes alunos com notas muito baixas e outros com notas boas ou muito boas, e isso pode até influenciar no resultado final, camuflando a realidade do domínio das competências linguística e matemática da maioria dos alunos. Não obstante, as avaliações não refletem a realidade local, muito menos se aproximam dos conhecimentos sobre a linguagem que os estudantes possuem. Com isso, os professores e os gestores acabam ficando reféns dos conteúdos que serão abordados e exigidos aos alunos na Prova Brasil, descaracterizando todo um processo de ensino e aprendizagem em virtude de ter que demonstrar à sociedade avanços na média da prova.

Outrossim, como meta desejável para a Educação Básica no Brasil, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2021, é estimada a média 6,0 (seis). Podemos observar, nas tabelas 1, 2, 3 e 4, que o IDEB estabeleceu metas projetadas para o Ensino Fundamental e Médio até 2021 e definiu metas intermediárias para o país, os estados, os municípios, escolas públicas e particulares. As metas intermediárias projetadas tanto para o Brasil (total) como para os demais níveis de abrangência e redes de ensino, para o período de 2007-2021, possibilitarão acompanhamento do desenvolvimento educacional de cada escola.

Como podemos observar na tabela 1 abaixo, com demonstrativo do IDEB do Brasil para o Ensino Fundamental I do ano de 2013, foi observado o IDEB 5,2, ultrapassando a meta 4,9 estipulada. O ensino público brasileiro, na esfera estadual, apresentou, nos anos iniciais, um IDEB de 5,4, enquanto, na esfera municipal, este índice foi de 4,9, segundo INEP (2015). Segundo Soares (2010), é altamente possível que a criança com oito anos de idade seja alfabetizada. Levando em consideração tal afirmativa, é questionável que os alunos concluam o Ensino Fundamental I, que corresponde ao 5º ano, com nota do IDEB tão baixa. Com isto, inferimos que estão havendo lacunas no processo de alfabetização que não são sanadas no decorrer dos três primeiros anos escolares e que se estendem até o 5º ano.

Tabela 1. IDEB Brasil. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: INEP, 2015.

No ano final, 8ª série /9º ano do Ensino Fundamental II, foi observado um índice de 4,2 em nível nacional; nos estados brasileiros, o IDEB foi de 4,0 e, na esfera municipal, 3,8, conforme a tabela 2. Fazendo um comparativo do total do IDEB do ano de 2009, que foi 4,0, e 2013, 4,2, praticamente não houve avanços significativos. Desse modo, os dados do IDEB, divulgados pela imprensa educacional como conquistas e avanços, devem ser observados com cautela, pois os resultados demonstram desencontros entre a alfabetização inicial e a continuidade deste processo, que vem impedindo a aprovação, permanência e aprendizagem dos alunos sobre os conceitos necessários para a compreensão dos conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pré-requisitos para os discentes consigam sucesso nas séries posteriores. Neste contexto, os dados traduzem a inexistência de coesão entre os saberes dos discentes e o conhecimento formalmente exigido pelo processo educacional. No cerne desta questão, está a fragilidade do currículo escolar, do processo pedagógico, classes superlotadas, heterogeneidade das turmas em relação ao nível de conhecimento, o que tem refletido profundamente no desempenho dos estudantes no último ano do Ensino Fundamental II.

Tabela 2. IDEB Brasil Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
	Dependência Administrativa									
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: INEP, 2015.

A seguir, a tabela 3 traz o demonstrativo do IDEB do Ensino Fundamental I e II do município de Salvador- BA, no ano de 2013, com o índice de 4,0 ultrapassando a meta projetada de 3,9. Agora, temos uma visão mais detalhada da realidade do desempenho dos estudantes. Os dados traduzem que o município está na média desejável projetada pelo IDEB, porém, demonstram um processo de alfabetização ainda deficitário por conta da média ainda ser baixa, necessitando que o poder público local e a Secretária Municipal de Educação façam uma análise crítica de tal realidade para, em conjunto com as escolas e professores, pensarem em estratégias pedagógicas para garantir uma educação de qualidade para os soteropolitanos.

Tabela 3. IDEB - Município de Salvador - Ba - Ensino fundamental I e II (4º série/ 5º ano e 8ª série/9º ano)

Município	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
SALVADOR	2.8	3.5	3.6	4.0	4.0	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP, 2015.

Em 2013, o IDEB da Escola Municipal Governador Roberto Santos, Tabela 4, foi de 3,3, a meta projetada foi 4,2. Com relação à edição anterior da avaliação em 2011, o IDEB foi 3,8, a escola teve um decréscimo. Então, a referida escola está muito abaixo do índice nacional de 5,2 em 2013. Estes dados demonstram uma cadeia de problemáticas que se inicia no primeiro ano e vai se prolongando até o nono ano. Assim, salientamos a importância da construção e consolidação da alfabetização no início do processo. Portanto, compreendemos que os resultados sinalizam a necessidade e urgência de uma prática pedagógica voltada para as questões de leitura e escrita para que a escola possa garantir ao

alunado um ensino de qualidade e a meta seja apenas o resultado do trabalho pedagógico coeso com as práticas letradas.

Tabela 4. IDEB do Ensino fundamental I e II (4ª série/ 5º ano e 8ª série/9º ano)

Escola ↕	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR ROBERTO SATOS	2.0	2.2	2.7	3.8	3.3	2.3	3.2	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: INEP, 2015.

Segundo Soares (2010), esses indicadores são questionáveis, pois não traduzem as especificidades de cada unidade escolar se levarmos em consideração que a Prova Brasil é única para todo o país, ficando evidente que ela, por si só, não dá conta de avaliar os avanços em termos de aprendizagem do aluno, considerando as especificidades de cada um. Além disso, a avaliação externa tem um propósito de expor à sociedade metas que, mesmo que sejam ínfimas, traduzem um esforço do governo federal, estadual, municipal, MEC e secretarias de educação de todo o país com intuito de demonstrar que se tem feito algo para garantir o direito do sujeito de ter uma educação de qualidade na idade prevista por lei, independente se o aprendizado das competências básicas de leitura e escrita estejam aquém do esperado para as modalidades de ensino. Todavia, o propósito da avaliação é construir uma visão em nível nacional sobre a educação básica do país, extremamente significativo para a elaboração de políticas para a educação. Mas, de acordo com Freire (1987, p.70), é preciso ultrapassar o ensino do bê-a-bá: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Desse modo, o que esperamos para a educação básica é que os alunos e as escolas consigam ter bons resultados por meio das metas do IDEB, mas, também, que as práticas na sala de aula despertem no educando a inquietude para questionar aquilo que está na sociedade e no seu contexto vivencial, provocando nos sujeitos a leitura do mundo para além das entrelinhas.

De acordo com Brasil (2009), os indicadores do IDEB utilizam dados não apenas das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas para os alunos, o SAEB aplica também questionários para alunos, professores e gestores com a finalidade de identificar o nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo e organização da escola, projeto pedagógico e instalações.

As informações dos questionários e do resultado das avaliações fornecem dados e subsídios à formulação de políticas e diretrizes adequadas à diversidade de situações presentes nos estados e regiões brasileiras através do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

De acordo com Gomes (2013), há mais de uma década o SAEB oferece evidências empíricas indiretas, ou seja, por meio de um instrumento de avaliação obtém dados gerais de que há falhas no processo de alfabetização das crianças. Com lacunas no domínio da leitura, escrita e noções básicas de conhecimentos matemáticos, alguns alunos não conseguem avançar em termos de aprendizagem, isso ocasiona reprovações e, em último caso, acaba influenciando na descontinuidade dos estudos. Assim, para atingir seus objetivos, o MEC articula-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Desta forma, a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁷, compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O sucesso escolar do aluno nos três anos iniciais do ensino fundamental é decisivo para garantir a construção da base alfabética e, conseqüentemente, a alfabetização em caso negativo. Soares (2010, p.37) enfatiza que “é preciso reconhecer que, quando o aluno não obtém sucesso nas séries iniciais de sua vida escolar, qualquer medida posterior será sempre paliativa.” Assim, a alfabetização na idade certa pretende contribuir para a redução das reprovações e desistência dos alunos, pois, quando não conseguem acompanhar o andamento da turma com relação à aprendizagem da leitura e escrita, os alunos param de frequentar a escola. Isso ocasiona um ciclo de problemáticas, pois, ao retornar para a escola, o discente com distorção idade-série sente ainda mais dificuldade em acompanhar a turma por, na maioria das vezes, ser a criança maior em termo de estatura, mas que não domina os conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e Matemática, tornando-se motivo de chacota dos colegas.

Nesta pesquisa, ao citar o indicador do IDEB e o Resultado da Prova Brasil de 2013, temos dados estatísticos que demonstram a necessidade de ações pontuais no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização das crianças.

⁷ Nos três primeiros anos de escolaridade, as aprendizagens dos alunos deverão voltar-se para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como garantia da conquista de habilidades mínimas necessárias à continuidade da trajetória escolar. (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010).

A escala de proficiência⁸ da Prova Brasil de Língua Portuguesa é subdividida em 10 níveis. Cada nível possui habilidades que os estudantes devem desenvolver, e as médias de proficiência foram delineadas de 0 a 500 pontos, tomando por base intervalos de 25 pontos.

Na Prova Brasil de Língua Portuguesa, uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos, que são as capacidades leitoras e sua situação de produção, desta forma, o aluno tem que ler, compreender e identificar uma informação em um texto e saber para que serve, a quem deve ser endereçado, dentre outras finalidades. De acordo com Soares (2003), alfabetizar-se é dominar o sistema de escrita da Língua Portuguesa, é compreender as relações entre grafemas e fonemas, por isso, é um processo que exige o domínio de uma técnica, por meio do código (decodificar, usar o papel, usar o lápis, etc.), e aprender a usá-la nas práticas sociais, a leitura e escrita constituem dois processos e um não está antes do outro, são processos simultâneos e interdependentes. Então, compreender a alfabetização nessa perspectiva implica um tratamento sistematizado e intencional por parte da escola e do professor, alinhado à definição de objetivos, de metas de aprendizagens e atitudes didáticas que possam garanti-la.

A tabela 5 a seguir evidencia o resultado da Prova Brasil de 2013 de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I correspondente ao 5º ano. O Brasil ficou no nível 3 da escala de proficiência, o estado da Bahia ficou no nível 2. O município de Salvador/Ba ficou no nível 3. O nível 3 da escala de proficiência compreende 175 a 200 pontos e os alunos devem demonstrar as seguintes habilidades:

- interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;
- identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;
- reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

(Brasil, 2009, p.20)

Tabela 5. Resultado da Prova Brasil 2013 – Língua Portuguesa

ENSINO FUNDAMENTAL		
ESCOLAS PÚBLICAS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Brasil	190,6	243,0
Bahia	174,2	229,0
Salvador	178,6	232,8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014.

⁸ Descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa. (Brasil, 2011). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf

Ao finalizar o quinto ano do Ensino Fundamental, o discente deve demonstrar desenvolvimento em termos de compreensão do uso da linguagem escrita em diversos contextos sociais, estabelecendo relações com imagens e relacionando com outros gêneros textuais. Percebemos que, para o aluno conseguir dominar as habilidades do nível três, deve ter conhecimento prévio que o subsidie no ato de ler, pois a interpretação, inferência textual e compreensão são requisitadas. Segundo Kleiman,

A concepção hoje predominantemente nos estudos da leitura é a leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p.14).

As crianças praticam a leitura e a escrita em suas vidas, utiliza-as como forma de expressão, diálogo e interação com o mundo e com outros sujeitos, assim, é indispensável que a escola utilize materiais escritos dos mais variados tipos, formatos e linguagens. É através de práticas linguísticas que interlocutores reais aprendem a ler e escrever, e esta ação desencadeia a reflexão sobre quais conhecimentos linguísticos usar. Além disso, o indivíduo vai adquirindo tanto habilidades letradas quanto conhecimentos sobre a língua. Então, contemplar, na alfabetização, práticas de uso da linguagem contribui para a participação social e aprendizagem da leitura e escrita.

Aqui

Nesse ínterim, não se pode fingir que não enxergamos essa realidade impactante na vida das crianças: não conseguir ler e escrever de forma convencional. Este é um prejuízo no seu direito que poderá refletir forte e negativamente na sua vida adulta e profissional. A leitura e escrita nas séries iniciais no Ensino Fundamental I é tema de discussão dos órgãos deliberativos através de políticas públicas para a educação, por meio das quais e dos resultados das avaliações vem-se traçando metas para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade e que estejam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Enfim, os resultados das avaliações do SAEB nos permite uma visão, em nível nacional e local, de como as crianças estão aprendendo a leitura e a escrita e, a partir desse cenário, compreendemos que esse aprendizado, no Ensino Fundamental I, deve estar alinhado a uma prática pedagógica contextualizada e com os conhecimentos prévios dos alunos sobre a linguagem e seus saberes.

Na sequência desta discussão teórica, pontuamos sobre a importância e relevância do uso dos dispositivos móveis no contexto escolar para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

2.3 Dispositivos móveis: ressignificando as práticas de leitura e escrita

A compreensão histórica da tecnologia aqui tratada tem o intuito de oferecer subsídios à reflexão sobre a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no contexto da educação no espaço da escola, uma vez que esta tem, no processo histórico, uma relação com as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, pois todas as atividades humanas estão, profundamente, interligadas com o desenvolvimento das técnicas e da tecnologia.

Na contemporaneidade, as TIC têm possibilitado a todos os indivíduos o contato com práticas de textos, antes restritas à classe média, especificamente com a popularização dos dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso vem contribuindo para o acesso às múltiplas modalidades de textos. Rojo (2013) denomina-os multimodais, pois agregam a linguagem verbal, imagética estática e em movimentos, por exemplo, os vídeos disponibilizados em um suporte digital possuem imagens estáticas e em movimentos, palavras, áudio, pode ser uma música, enfim, são vários gêneros textuais em formatos de diagramação que se convergem.

A perspectiva desta proposta de intervenção vem ao encontro do que se tem discutido na literatura e nas pesquisas acadêmicas. Pretto (2013) e Rojo (2009, 2013) discutem sobre a necessidade da utilização da Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC) e dos dispositivos móveis no contexto educacional, através do uso e da interação que o indivíduo realiza, cria, reconstrói e ressignifica seu conhecimento, a partir das suas necessidades, ou seja, é a condição humana do sujeito usar, a seu favor, as técnicas disponíveis e agregar ao seu conhecimento; no caso específico da pesquisa, é utilizar o dispositivo móvel para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental I.

Falar sobre o *tablet* na ressignificação da leitura e escrita é ir além do próprio uso das TIC, é refletir sobre os processos formativos e educativos que são potencializados com a sua utilização na aprendizagem escolar. Da mesma forma, é preciso compreender as novas configurações de produção da escrita e acesso à leitura propiciada pelas TIC para utilizar seu potencial na escola. Rojo (2013) enfatiza que a multiplicidade de linguagem existente nos textos que circulam na sociedade através da tecnologia digital oportuniza o trabalho com as práticas de leitura e escrita contemporâneas que exigem novas capacidades/competências de

compreensão. Rojo (2012) tem realizado estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto contemporâneo, no qual as tecnologias digitais estão presentes de modo a gerar desafios à escola e aos professores. Mas como utilizá-las no contexto do ensino se os alunos possuem dificuldade com o uso da tecnologia da escrita?

O quadro a seguir tem o intuito de exemplificar e sugerir a utilização dos textos que circulam na sociedade e, para que os alunos tenham interesse e curiosidade em ler, fazer uma produção escrita, faz-se necessário que eles conheçam tais textos. É interessante levá-los para a sala de aula, assim, estimula-se a capacidade de criação, de autoria, desde o início do processo de alfabetização, pois o aluno começa a perceber que, na escola, o ato de escrever e ler tem um contínuo na sua vivência cotidiana.

Quadro 1. Campos de Multiletramentos

Suporte tecnológico	Textos multimodais
Multiletramentos nos impressos	Jornal, revistas, charges, tiras, história em quadrinhos (HQs), publicidade
Hipermídia baseada em escrita	Mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, <i>blogs</i> , <i>wiki</i> , <i>fanfics</i> , ferramentas de escrita colaborativa etc
Hipermídia baseada em áudio	<i>Podcasts</i> , rádios (<i>blog</i>)s, (<i>fan</i>)clipsetc
Hipermídia baseada em <i>design</i>	Animações, <i>games</i> , arte digital etc.
Hipermídia baseada em fotos	<i>Photoshoping</i> , <i>fotologs</i> , animações, fotonovelas digitais, etc.
Hipermídia baseada em vídeo	<i>Videologs</i> , <i>remixes</i> , e <i>mashups</i> , (<i>fan</i>)clips, etc
Redes sociais	<i>Facebook</i> , <i>Google</i> , <i>Twitter</i> , etc.
Ambientes educacionais	AVA, portais, etc.

Fonte: Construído pela autora Rojo, (2013).

Hoje, a variedade de textos a que as crianças têm acesso é maior se comparada com a de 10 anos atrás, isso devido à incorporação de muitos gêneros em formato digital disponibilizados gratuitamente na *web*. A perspectiva dos multiletramentos não ignora os textos convencionais, ou seja, os já conhecidos e trabalhados na escola têm o seu lugar no contexto de aprendizagem da linguagem escrita, pois esta acabou incorporando algumas linguagens do campo da informática, como diagramação, diversidade de formatos de letras.

A nova geração tem muito mais interesse pelos textos que oferecem versatilidade ao ler, como os vídeos, que apresentam imagens em movimento, por isso, a importância de utilizá-los com os alunos em processo de apreensão das habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, os gêneros textuais jornal, HQs, charges, tirinhas são multimodais, estão na versão digital e impressa e possibilitam um trabalho pedagógico rico, pois, além do sujeito aprender a ler e escrever, aguça o hábito pela leitura, extremamente importante neste processo inicial de alfabetização.

A prática da leitura faz-se presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta no constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam. A escrita vem depois, a partir da apreensão do código alfabético e, na maioria das vezes, acontece na escola. Esta separação/ distanciamento entre leitura e escrita nos torna cada vez mais desarticulados das práticas sociais.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar *ler* de *escrever* e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita é tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. (FREIRE, 1997, p. 25).

Isolar o ensino da escrita do da leitura, determinando o tempo de fazer cada um, impossibilita ao aluno estabelecer a relação dialética entre escrever e ler. Devemos compreendê-los como processos complementares, que, orientados por uma metodologia, provocam nos alunos o processo de descoberta da escrita e do conhecimento, pois, para redigir um texto, é necessário refletir e selecionar informações para poder falar sobre um determinado assunto. E as séries iniciais compõem o momento ideal para isso, pois o aluno está em processo de construção da base alfabética e necessita de um vocabulário significativo para ser requisitado no momento da produção escrita, e as práticas de leitura possibilitam tal apreensão.

A escola pode, pois, buscar novas formas de instigar as crianças a lerem o mundo criticamente para compreender a vida contemporânea nas sociedades globalizadas. Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam competências e habilidades leitoras e de comunicação, ou seja, devem interagir com outras linguagens, com outras modalidades de textos. Portanto, o uso das tecnologias digitais no ensino não se distancia das práticas sociais de uso da linguagem que a nova geração faz e também desperta o interesse desta na comunicação; ademais, traz possibilidades de explorar uma infinidade de gêneros textuais que circulam nos contextos local e global, enriquece e favorece o desenvolvimento das competências e práticas de leitura e escrita.

A discussão sobre tecnologia aqui tratada é baseada na filosofia grega *Techné*, que, na opinião de Hetkowski (2009), é entendida como um processo transformativo, superando a visão maquinica de tecnologia e ampliando-se como um processo em que os sujeitos podem criar e recriar conhecimentos e táticas para intervir na realidade humana. Por conseguinte, a presença das tecnologias digitais na sociedade atual tem impulsionado um novo modo de perceber e conceber o processo de construção do conhecimento. As TIC têm extrapolado a noção de tempo-espaco e, através de um texto, podemos acessar inúmeros outros por meio dos hipertextos, oportunizando ao sujeito uma infinidade de informações em apenas alguns cliques.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e a tecnologia digital, no processo de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica do professor, oportunizam ultrapassar as paredes da sala de aula e da escola ao possibilitarem a interação com a produção cultural da comunidade e do seu entorno, com acesso a outros espaços produtores de conhecimento, sem ter de sair da sala de aula. Ainda é um desafio para o professor articular o ensino com a tecnologia digital devido a sua formação não ter contemplado esse aspecto. Como o docente traz como referência para sua prática o seu processo de formação profissional e escolar, baseado no ensino tecnicista na maioria dos casos, e práticas tradicionais no que se refere ao professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, acaba por influenciar, mesmo que de forma inconsciente, na resistência, inseguranças na inserção de novas tecnologias, como as digitais, no contexto do ensino.

Por outro lado, o uso das tecnologias digitais exige conhecimento da área de informática para manuseá-las e uma compreensão pedagógica para simplesmente não usá-las sem um objetivo claro, específico. Percebemos que as questões listadas contribuem para a resistência de alguns profissionais, mas o que queremos chamar a atenção é para a riqueza e variedade de possibilidade que o uso das TIC pode proporcionar no trabalho docente e a aprendizagem do aluno nos conteúdos das disciplinas de forma dinamizada e relacionada com a realidade dos sujeitos. Portanto, é necessário romper com as fronteiras disciplinares, articulando distintas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciando o aprofundamento de conceitos específicos que levam à produção de novos conhecimentos no cotidiano escolar.

Preto (2013) destaca a importância do uso das tecnologias digitais no contexto de aprendizagem escolar, mas chama a atenção para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais quando se utiliza o recurso digital. Concordamos com o autor e pontuamos que as TIC são possibilidades para o professor potencializar e contextualizar conteúdos curriculares

com a realidade dos alunos, fazendo-os apreender de forma crítica e reflexiva e relacioná-los com suas experiências e seu espaço vivido, para isso, deve haver uma perspectiva metodológica e pedagógica que esteja voltada para estimular o desenvolvimento individual e coletivo.

As tecnologias digitais têm ocasionado mudanças na forma como os indivíduos estabelecem relações com o outro, com o espaço e com o conhecimento. Assim, as tecnologias móveis agregam diferentes linguagens e técnicas, como a oralidade, escrita, imagens, fotografias, vídeos, etc., que possibilitam a vivência de variados processos criativos. São novas práticas comunicacionais que podem ser potencializadas com o uso dos dispositivos móveis, no ensino e aprendizagem da linguagem escrita, a partir de um acompanhamento pedagógico e didático direcionado para trabalhar com os processos que premiam a aprendizagem da escrita no âmbito escolar. Contudo, não podemos esquecer que, na escola, o trabalho com a TIC, neste caso, com os *tablets*, precisa estar alinhado com os objetivos e com os conteúdos curriculares.

As mídias digitais possuem multifuncionalidade, com apenas um aparelho podemos ver, ler, ouvir, buscar uma informação, comunicar, publicar (nas redes sociais). Mas a convergência midiática, ou seja, a capacidade das novas mídias se relacionarem com as mídias tradicionais, demanda do usuário a competência linguística e discursiva. É interessante levá-las para a sala de aula, pois, o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, possibilita ao docente explorar diversos suportes e gêneros textuais que, outrora, ficavam dispendiosos, era trabalhoso levar à sala de aula vários equipamentos.

Jenkins (2009), ao abordar a cultura da convergência, chama atenção para o fato de que as tecnologias ditas antigas, como rádio, TV, caneta, papel, etc., não foram substituídas, mas incorporadas e transformadas por novas tecnologias mediadas pelas práticas culturais. O autor estuda o fenômeno da cultura da convergência sob a perspectiva antropológica e tem percebido que a transformação cultural, o modo de vida da sociedade impulsiona a criação e transformação midiáticas, assim, a convergência não acontece apenas por meio dos aparelhos, mas é provocada pelas necessidades humanas e consolidada por meio das interações sociais.

Portanto, na visão de Jenkins (2009), a convergência midiática ultrapassa a tecnologia como aparato maquínico e perpassa pelas novas relações de produção, consumo e interação que foram construídas pelos usuários/consumidores das TIC e das tecnologias digitais. À medida que os indivíduos utilizam a tecnologia, acabam criando e incorporando novas funcionalidades para atender a uma necessidade, como facilitar a comunicação, usar ferramentas que otimizem o tempo nas atividades cotidianas, plataformas para socializar

imagens, fotos, vídeos, são estas demandas sociais que modificam a produção midiática. Desse modo, fica evidenciado que o fenômeno da convergência multimidiática na contemporaneidade, através dos dispositivos móveis celulares, *notbooks*, *smartphones*, *iphones*, *tablets*, dentre outros, extrapola o local para o global, independente do lugar em que o indivíduo esteja inserido, pode acessar qualquer conteúdo. É a cultura da mobilidade, que, de acordo com Lemos (2009), também é o resultado do desenvolvimento e dos processos criativos que o homem realiza para transformar a realidade, pois é um ser historicamente nômade, desloca-se para várias localidades em busca de melhores condições de sobrevivência. Há séculos, demorava meses, anos para chegar uma informação, por meio de uma correspondência, a um lugar distante, no contexto atual, isso é rápido, questões de segundos, através do mundo em rede. Portanto, com as TIC e tecnologias digitais, o que modificou foi a rapidez em tempo cronológico, antes, dias, meses, hoje, segundos.

Em suma, com a cultura da convergência e a cultura da mobilidade permeando no contexto digital, surgem desafios, mas, também, muitas possibilidades em enriquecer e potencializar a produção do conhecimento ao inseri-la nos contextos de aprendizagem escolar. Em tempos de mobilidades e convergências, não podemos ignorar a diversidade de atividades que podem ser realizadas pelas crianças com uso de dispositivos móveis, e isso contribui para os processos criativos que devem ser desencadeados na alfabetização.

Segundo Rojo (2013), as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e circulação de informação, impulsionadas pela convergência e mobilidade das mídias digitais, provocaram a intensificação, com rapidez, e diversificação da circulação da informação, meios de comunicação analógicos⁹ e digitais, implicando mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Os textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem, hoje, também, os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

⁹ Comunicação analógica – é a forma de transmissão de dados que obedece aos princípios analógicos. Uma entidade é analógica quando uma de suas dimensões varia de forma contínua, sem saltos. Por exemplo, o movimento do pêndulo de um relógio começa com velocidade zero de um lado, aumenta esta velocidade até um máximo na descida e vai reduzindo gradativamente até zero na subida para o outro lado. Se não houvesse atrito, este movimento se prolongaria indefinidamente. Os sinais elétricos de uma comunicação analógica fluem através de um meio físico como ondas eletromagnéticas que variam a intensidade de sua voltagem continuamente no tempo.

Salientamos que a inserção das TIC e dos dispositivos móveis nas escolas públicas estão acontecendo de forma lenta, por outro lado, não há como negar que trazem um incentivo para o aluno e o professor. De fato, estamos em vias de ressignificação das práticas para utilizar as tecnologias digitais no âmbito educacional/ escolar. Elas possuem diversos dispositivos (fotos, vídeos, áudio, etc.), que, se articulados aos conteúdos e ao cotidiano dos alunos, estimulam e desenvolvem competências para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as práticas sociais são vivenciadas dentro e fora dos espaços escolares. O processo criativo a partir dos dispositivos móveis apresenta-se como uma base fecunda para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentam e valorizam a alfabetização e a construção do conhecimento para a transformação social.

2.4 As habilidades e dificuldades no ato de ler e escrever

Este trabalho de pesquisa, ao propor uma intervenção com a utilização do dispositivo móvel para trabalhar a leitura e a escrita, deparou-se com a necessidade de analisar as habilidades e dificuldades no ato de ler e escrever dos alunos do 3º e 4º ano. Para tanto, foi escolhida por mim a abordagem conceitual que subsidiou o trabalho na definição dos conceitos das habilidades e dificuldades, essa abordagem foi utilizada para identificar e analisar os avanços dos alunos em termos de aprendizagem da leitura e escrita neste processo de investigação pedagógica.

Ressaltamos que, no Ensino Fundamental I, inicia-se o processo de alfabetização dos alunos, e, além de ensiná-los a ler e a escrever diversos gêneros textuais, é também tarefa da escola desenvolver as habilidades de leitura e escrita para aperfeiçoar a qualidade dos textos que os estudantes produzem ao longo dos anos escolares. Contudo, no desenvolvimento das práticas leitoras e escritoras no ensino fundamental, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Portuguesa Brasil (1997) salienta a necessidade de traçar práticas pedagógicas levando em consideração os seguintes objetivos:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas;
- compreender o sentido global de textos lidos;
- ler e escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo;
- produzir textos escritos coesos e coerentes;
- narrar histórias, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica;
- ler textos cujo conteúdo e forma são familiares, de forma independente;

- escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a convenção ortográfica.

Estes objetivos serão desenvolvidos em todas as séries do Ensino Fundamental I, porém, a cada ano, deverão aumentar o nível de complexidade e aprofundamento das atividades de produção e leitura, e, para o aluno atingir tais objetivos, é necessário que desenvolva algumas habilidades de leitura e escrita. Porém, em casos específicos em que os alunos não conseguem desenvolver habilidades para o desenvolvimento da leitura e escrita, eles apresentam dificuldades de aprendizagem que, caso não sejam sanadas de imediato, podem acarretar alguns impedimentos em seu processo de aprendizagem.

Nas subseções seguintes, será feita uma reflexão teórica a partir da abordagem conceitual sobre habilidades e dificuldades envolvidas no ato de leitura e escrita.

2.4.1 As habilidades envolvidas no ato de leitura e escrita

A leitura e a escrita são dois processos distintos, porém, na alfabetização, são interdependentes, ambos exigem que sejam desenvolvidas habilidades específicas para que a ação de ler e escrever aconteça de forma gradual e progressiva. Muitas vezes, quando o aluno não consegue avançar em determinadas atividades propostas pelo professor, pode ser que alguma habilidade ainda não esteja consolidada.

Para tanto, as habilidades estão relacionadas ao saber fazer, o sujeito utiliza o conhecimento operacional, procedimental, estabelece relações de forma sequencial, intuitivas, dedutivas para aplicar em tarefas/ações do dia a dia e escolares.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

Em suma, compreendemos que a habilidade é um saber fazer inter-relacionado com as práticas sociais de uso da leitura e escrita que traz sentido e significado às dinâmicas existentes no contexto de ensino e aprendizagem e que se ressignifica na medida em que o sujeito se insere no processo.

Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Esta celebre frase tem uma relação intrínseca com o trabalho de intervenção realizado nas turmas do 3º e 4º ano, pois os estudantes foram instigados a falar do seu lugar de vivência com relação a sua percepção dos pontos positivos e negativos. Nos relatos, apareceram as questões sociais,

econômicas, políticas e, também, a relação de pertencimento com o lugar. Desse modo, o trabalho de leitura e escrita relaciona-se como eixo articulador das questões do lugar.

As habilidades requisitadas no contexto da alfabetização estão diretamente relacionadas com a codificação, decodificação e utilização destas ações para consolidação dos conhecimentos relacionados à linguagem e ampliação das capacidades em fazer generalizações, relações, inferências e sistematizações dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Segundo Corso (2008), a consciência fonológica é responsável por desenvolver as habilidades fonéticas que, no processo de alfabetização, permitem a decodificação e codificação de palavras novas, habilidades ortográficas, reconhecimento de palavras já conhecidas. Já a habilidade de compreensão está relacionada ao modo como o indivíduo consegue estabelecer relações entre a informação do texto e relacioná-lo aos conhecimentos prévios.

De acordo com Kleinam (2004), a leitura na sala de aula é vista como decodificação, com isso, não se exige do aluno uma análise criteriosa do texto. É frequente na sala de aula o aluno ler bem as palavras, contudo, não compreende o que lê. Certamente, o que ocasiona essa situação é a falta de habilidade de compreensão leitora. Corroborando com esta ideia, Bastos (2003) enfatiza que, na leitura, é necessário atentar-se para três pontos fundamentais e complementares, a identificação das letras, a relação entre as palavras, frases e o texto como um todo e, por fim, a compreensão leitora.

Enfatizamos que a habilidade de compreensão leitora descrita por Corso (2008), Bastos (2003) e, também, por Rojo (2009) possibilita ao estudante fazer analogias, inferências sobre o texto, localizar informação em diversos gêneros textuais, é uma habilidade extremamente importante para a consolidação da alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental I. Eventualmente, se o aluno não compreende aquilo que lê, não será capaz de fazer relações entre textos, perceber a estrutura do texto, identificar pontos principais, assunto, então, terá dificuldades, por exemplo, em redigir um texto, pois terá poucas informações para escrever.

Nesse contexto, a leitura, enquanto prática discursiva, tem de ultrapassar a visão de simples decodificação para a aprendizagem das crianças que está envolta do desenvolvimento de habilidades que possibilitem uma reflexão daquilo que é lido. Em outras palavras, a criança deve conseguir, no ato da leitura, perceber o gênero textual no seu contexto e dialogar com o autor, isso tem de ser uma prática constante no processo de alfabetização para que a criança potencialize desde cedo as habilidades leitoras.

Enfim, a criança deve ser exposta com frequência à atividade que desenvolva as habilidades de leitura e de escrita. De acordo com Rojo (2009), são poucos os materiais que trazem elementos completos para analisar as habilidades de escrita na perspectiva de um ato de cognição, de compreensão. A autora destaca que, para escrever com significação, não basta grafar, é indispensável que o discente utilize com autonomia as habilidades de escrita: codificar, normalizar, comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto e intertextualizar.

Dessa maneira, no ensino da Língua Portuguesa, as habilidades de escrita devem estar situadas no uso adequado e coerente das normatizações da gramática, nas situações de produções, levando em consideração locutores, leitores, suporte textual, organização das ideias e um posicionamento do autor. Para isso, faz-se necessário que a criança tenha habilidades desenvolvidas logo na alfabetização e as amplie ao longo da escolarização.

Todavia, a leitura e a escrita são processos complexos, que exigem não apenas conhecimento da linguagem, mas o contexto local onde a criança está inserida, o contexto familiar, social também influencia no aprendizado das habilidades leitoras e escritoras, pois, se a leitura e a escrita são práticas constantes no dia a dia, o sujeito vai adquirindo e ampliando a aprendizagem. Desta forma, aprender a ler e a escrever envolve muitas habilidades que não são intrínsecas apenas ao sistema alfabético e da consciência fonética de cada indivíduo, mas, também, à bagagem social de cada um.

2.4.2 As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita podem ser obstáculos no entendimento de alguns conteúdos propostos aos alunos durante o período de escolarização. Elas podem ser mais ou menos intensas, acarretando, em alguns casos, abandono escolar, baixo rendimento, atraso no tempo de aprendizagem e reprovação. Porém, nem sempre estas questões estão diretamente relacionadas a um transtorno de aprendizagem, como dislexia e outros que necessitam de ajuda especializada. É necessário que a escola e o professor, ao se depararem com alunos com essas questões, façam uma análise para identificar quais as possíveis causas que estão inibindo a aprendizagem da leitura e escrita dos discentes, pois, em algumas situações, as dificuldades podem estar relacionadas à metodologia, didática, sala de aula superlotada.

Na literatura educacional, não existe um consenso sobre a definição do termo dificuldade de aprendizagem, sendo este abordado por campos de conhecimento diversos. Mas o que se tem destacado nos estudos é a origem dessa dificuldade, que pode estar

relacionada a fator orgânico/ biológico ou não orgânico, e este, se trabalhado adequadamente, tende a ser sanado. Desse modo, o termo dificuldade de aprendizagem é genérico, e foi necessário, para este trabalho de pesquisa, delimitá-lo com base nas dificuldades de leitura e escrita. Então, apoiamo-nos teoricamente nos estudos de Corso (2008), Moojen (2003) e Sanchez (2004).

Conforme aponta Moojen (2003), as dificuldades na leitura e escrita podem se manifestar no processo de aquisição dessas habilidades e também no desenvolvimento do indivíduo. Na fase inicial de aquisição da leitura, destaca-se a função fundamental da consciência fonológica, que é uma habilidade cognitiva e que perpassa pela capacidade do indivíduo de fazer reconhecimento das palavras e de utilizá-las em situações de comunicação nas formas verbal e não verbal. Já na fase do desenvolvimento, o sujeito não possui habilidades requeridas à compreensão da leitura, seja por leitura pausada ou trocas de letras, o que dificulta o entendimento da palavra.

No processo de ensino e aprendizagem, nem sempre fica claro para o professor o fato de alguns alunos não conseguirem aprender a ler e a escrever no mesmo período que o restante da classe, já que todos participaram do mesmo processo didático-pedagógico. E essa dúvida, muitas vezes, é motivo de angústia do docente.

Segundo Sanchez (2004), é perfeitamente possível identificar a origem das dificuldades de leitura e escrita que podem surgir no reconhecimento e na compreensão do texto. Esses fatores podem ser desencadeados por problemas no contexto (pedagógico, ensino) ou nas características individuais do sujeito, como, por exemplo, pouco contato com textos diversificados. Então, para o aluno superá-los, deve adquirir habilidades que permitem passar a ortografia das palavras à sua fonologia e ao seu significado – reconhecimento das palavras - e utilizar essas habilidades para a leitura e a escrita. Por isso, a importância do professor realizar um acompanhamento sistematizado de todo o processo de ensino e aprendizagem da classe, levando sempre em consideração o tempo dessa aprendizagem individual de cada um, atrelado a ações pedagógicas de intervenção para identificar as dificuldades iniciais que os discentes apresentam.

Conforme destacamos, a dificuldade de leitura e escrita é frequente na sala de aula, especificamente nos primeiros anos escolares das crianças. É necessário esclarecer que identificar e sanar as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita requer uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam essas dificuldades e, a partir dos resultados, utilizar intervenção pedagógica para trabalhar habilidades que necessitam ser adquiridas pelo

discente. Para Corso (2008), Sanchez (2004) e Moojen (2003), a intervenção pedagógica para sanar dificuldades de leitura e escrita deve considerar algumas questões:

- a) Identificação da lentidão no aprendizado do aluno em relação à turma;
- b) Encaminhamento do aluno para avaliação de possível transtorno de aprendizagem; o que deverá ser feito por um profissional da área médica se houver necessidade;
- c) Diagnóstico de habilidades ainda não adquiridas pelo aluno;
- d) Intervenção pedagógica permanente.

Portanto, a dificuldade na leitura e na escrita deve ser encarada no contexto escolar como um processo momentâneo que o aluno está vivenciando, mas este que não deve ser rotulado como incapaz, pois a origem da dificuldade pode ser solucionada pelo próprio docente da turma desde que se tenha conhecimentos pedagógicos para organizar, planejar e avaliar os alunos. Assim, as dificuldades de leitura e escrita de grande parte dos alunos são sanadas com intervenções pedagógicas que trabalham a habilidade não desenvolvida, isso acontece pela própria complexidade do processo de alfabetização.

2.5 Entrelaçamento com o Lugar de vivência

Nesta seção, refletimos sobre o conceito de lugar relacionado ao campo da Geografia e utilizamos como referência o estudo de autores como Massey (2000), Santos (1994), Carlos (2007) e Oliveira (2012). Tais autores contribuíram com reflexões importantes para compreendermos a categoria lugar. Assim, o entendimento do lugar amplia as possibilidades para refletirmos sobre o local e o global, considerando as relações que os indivíduos estabelecem no contexto onde estão inseridos e as relações sociais de pertencimento que o sujeito constrói com o local e os significados atribuídos a ele (ao lugar). Desse modo, constrói-se uma relação dialética com as bases epistemológicas voltadas para duas perspectivas teóricas, a geografia crítica compreende o lugar como o local sobre o global, e a geográfica humanista destaca a experiência. Assim, o conceito de lugar foi pontuado sob dois vieses e, ao transitarmos por estas duas perspectivas, tencionamos compreender a relação do sentido do lugar, considerando o sujeito subjetivo e social, que modifica e transforma o contexto onde está inserido a partir das relações resultantes dos processos que acontecem no local e no global.

O imbricamento desta pesquisa com a discussão do Lugar tem relação estreita com a vinculação ao Grupo de Pesquisa Geotecnologias Educação e Contemporaneidade

(GEOTEC), fundamentado em bases epistemológicas voltadas à compreensão e entendimento do lugar, e cujo princípio é pensar e refletir antropologicamente o ser humano histórico e tecnológico. O GEOTEC possui dois projetos articuladores. O Projeto *A rádio da Escola na Escola da Rádio* e o *Kimera: cidades imaginárias*, ambos são desenvolvidos em escolas públicas da cidade de Salvador e interior do estado da Bahia. Estes projetos articuladores (guarda-chuva) têm pesquisadores (pedagogos, geógrafos, jornalistas, historiadores, literatas, matemáticos) que desenvolvem pesquisas em espaços formais e não formais de Educação, tendo em vista o entendimento do lugar de vivência e o uso das TIC na Educação.

O Projeto *A rádio da Escola na Escola da Rádio* tem sua gênese nas pesquisas que exploram as categorias memória, lugar, educação científica, tecnologia e TIC. São estas as categorias basilares do projeto que se iniciou em 2007 e teve como *locus* as Unidades do Colégio da Polícia Militar (Dendezeiros e Lobato), com alunos do Ensino Médio, na cidade de Salvador- BA. Na unidade Dendezeiros, havia uma rádio desativada, e as ações iniciais do projeto foram no intuito de revitalizá-la. Os alunos envolvidos no projeto realizaram pesquisas sobre o bairro e divulgaram na rádio. Nesse contexto, o rádio (aparelho) foi o difusor das pesquisas científicas realizadas pelos estudantes.

Dessa maneira, o projeto guarda-chuva é um projeto de intervenção que visa a explorar as potencialidades das Geotecnologias e das Tecnologias da Informação e Comunicação no entendimento do lugar. Esse projeto também foi desenvolvido no Instituto Federal Bahia – Campus Valença, com alunos do Ensino Médio profissionalizante; na Universidade Aberta da Terceira Idade UATI/ UNEB, com alunos da terceira idade; na Escola Municipal Governador Roberto Santos, com alunos do Ensino Fundamental II; na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha; e está sendo desenvolvido no Colégio Polivalente e na Escola Estadual Epifânio Dória, município de Poço Verde - Sergipe.

Portanto, o Projeto *A rádio da Escola na Escola da Rádio* parte da concepção teórica de tecnologia como um processo criativo de dimensões simbólicas e cognitivas, materiais e imateriais. Assim, o termo rádio é compreendido/ interpretado pelos partícipes do grupo enquanto uma metáfora utilizada para consubstanciar a relação de interação, trocas, produção e difusão de conhecimento e informação produzida pelos partícipes do projeto, alunos da rede pública de ensino, pesquisadores, mestrandos, doutorandos, imersos e engajados no processo formativo que visa à construção e reconstrução de saberes e conhecimentos relacionados às memórias, história das localidades, bairros, ruas onde estão inseridos ou mantêm um vínculo afetivo e/ou social. Enfim, as pesquisas se apropriam e utilizam técnicas e tecnologias para

aperfeiçoar a construção do conhecimento, ao qual temos acesso por meio dos dispositivos digitais e da TIC na contemporaneidade.

O projeto guarda-chuva possui um sentido de existência dentro dos contextos de aprendizagem na educação básica pública e nos espaços formais e não formais de educação. Isso porque propõe aos partícipes o entendimento do lugar a partir da TIC, consubstanciando as intervenções em um processo formativo e inovador através da construção de práticas de pesquisa no cotidiano escolar, visando à transformação social e possibilitando a valorização da cultura dos alunos por meio do estudo do lugar atrelado com o uso das TIC.

Desse modo, esta pesquisa se amparou nos aportes teóricos do referido projeto guarda-chuva, fazendo uma releitura epistemológica das categorias lugar, TIC e tecnologia ao relacioná-las com as vivências dos alunos. Assim, a categoria lugar é o mobilizador das ações realizadas em sala de aula e, por meio da exploração dos recursos dos dispositivos móveis, construímos práticas pedagógicas voltadas para o exercício e produção da escrita a partir dos saberes experienciados pelos estudantes.

A compreensão/ entendimento do lugar enquanto espaço de vivência é discutida por Carlos (2007, p.16) quando esta pontua que “O Lugar é a base da reprodução da vida”, a partir do lugar de vivência, os sujeitos mantêm relações sociais e estabelecem vínculos com/no bairro, rua, cidade, construindo laços de pertencimento com o local. Destarte, o *Projeto a Rádio da Escola na Escola da Rádio* favorece aos pesquisadores uma releitura sobre o local, sob o viés da vivência dos sujeitos.

Em vez de pensar os lugares como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em rede de relações e entendimentos sociais, mas uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. Isto por uma vez permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local. (MASSEY, 2000, p. 184).

A citação acima nos instiga a repensar a compreensão de lugar que cotidianamente utilizamos para expressar a demarcação espacial da cidade, rua, bairro. Porém, a autora enfatiza que o lugar, para ser lugar, não necessita de limites, o que o determina são as relações sociais e as experiências que cada sujeito teve ou tem através da integração entre o global com o local. Então, para compreendermos o lugar, faz-se necessário perceber e considerar as relações que são construídas.

[...] A especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada.[...] Há a especificidade do lugar que deriva do fato de que cada lugar é o centro de uma

mistura distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura de um lugar pode produzir efeitos que poderiam não ocorrer de outra maneira. Finalmente todas essas relações interagem com a história acumulada de um lugar e ganha um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com essa própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações tanto locais quanto com o mundo mais amplo. (MASSEY, 2000, p. 185).

As relações sociais construídas no lugar são vivenciadas apenas naquela dinâmica, porém, é cíclica, mutante e faz parte da história vivida e vivenciada pelos indivíduos. Então, podemos considerá-la como o elemento provocador e dinamizador das interações locais, cada pessoa, ao interagir no contexto social, traz as suas referências históricas e subjetivas. Desse modo, concordamos com Carlos (2007, p.22) quando este afirma:

Assim a análise do lugar envolve a ideia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem — lugar, que no plano do vivido vincula-se ao conhecido — reconhecido.

Para o entendimento do conceito de lugar que a autora construiu, o social tem uma grande contribuição para que as relações entre os sujeitos com o espaço vivido faça parte da própria constituição da identidade do indivíduo, ou seja, é construído no cotidiano e na interação com a cultura, crenças, história do sujeito e do lugar e não se finda em um determinando tempo. Assim, as experiências vivenciadas fazem parte da identidade do sujeito que, por sua vez, reconhece-se enquanto integrante daquele lugar por conta da relação de pertencimento.

Oliveira (2012) salienta que as dimensões significativas do lugar, ou seja, o sentido atribuído a este ou àquele (o meu, o seu, o nosso lugar) é pensado em termos geográficos, considerando a experiência do habitar, falar e dos ritmos e transformações. Assim, é o lugar de que temos referência, que faz parte da história de cada um. Esse lugar é mutável, dinâmico, é transformado e transforma os sujeitos a partir das relações sociais. Portanto, o lugar está para além do físico, é definido a partir da relação de proximidade, aconchego, segurança e, por isso, é uma extensão das experiências vividas por cada sujeito, são elas que vão definir o lugar. Desse modo, o indivíduo pode ter nascido e se criado ali, mas, para ele, o seu lugar não é aquele, a definição do seu lugar envolve a relação subjetiva.

Ao contrário do que os autores Carlos (2007) e Oliveira (2012) pontuam sobre o lugar, Santos (1994) e Massey (2000) colocam-no enquanto um subproduto do espaço, ou seja, compreendem os processos globais como o desenvolvimento da economia (capitalismo), responsáveis pelo movimento de adequação, e estes interferem na vida dos indivíduos. Os

autores têm uma visão racional do lugar ao afirmarem que as transformações e mudanças sociais impulsionadas pelo fenômeno da globalização são uma produção social do espaço e têm possibilitado que o local e o global não tenham o distanciamento no sentido das informações que circulam nos contextos sociais através das TIC. Isso altera o caráter das práticas sociais, das relações econômicas, culturais e tem influenciado na forma de viver dos indivíduos e nas relações que estes estabelecem com o local. Então, para eles, o local faz parte do global no sentido de que as influências do mundo globalizado interferem e contribuem na organização social e nas relações sociais.

Outrossim, a apreensão teórica da categoria lugar enquanto um espaço vivido e uma construção social vem ao encontro das reflexões feitas na intervenção junto aos alunos, pois, ao discutirmos sobre o bairro onde estes residem e, nos relatos sobre as mudanças nas questões estruturais, sociais, econômicas que ocorrem ou não, nota-se a percepção que cada sujeito tem do lugar em que vive e sua relação e percepção do global. Enfim, compreender o lugar é considerá-lo nas mudanças, nas permanências e nas suas múltiplas dimensões (subjetiva e coletiva).

Portanto, consideramos a contribuição das perspectivas teóricas da geografia crítica e da geografia humanista, extremamente significativa para refletirmos sobre o lugar, pois acreditamos que a dimensão subjetiva e a dimensão social do sujeito devem ser contempladas para o entendimento dessa questão. Desse modo, percebemos que ambas trazem elementos teóricos que contribuem para o entrelaçamento desta pesquisa com referida categoria teórica.

3 DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciar a escrita de um trabalho acadêmico é desnudar-se para a infinitude da escrita. Como transcrever um processo que estamos vivenciando apenas com o olhar de pesquisador? Um passo importante é aprender a fazer escolhas sobre o arcabouço teórico e metodológico que irá revestir as ações da pesquisa de uma forma dialógica. Assim, a caminhada do pesquisador rumo à sistematização dos escritos requer a contribuição de interlocutores para refletir sobre a problemática que perpassa a investigação pretendida. Dessa forma, o movimento de idas e vindas solitárias, porém, solidárias, uma vez que o processo da pesquisa não se faz sozinho, carece de diálogos com interlocutores e suas contribuições através de seus estudos.

De acordo com Galeffi (2009), a pesquisa qualitativa possui características peculiares, porque lida com questões relativas à natureza humana, sendo impossível tecer um juízo de

valor, é necessário conhecer o contexto. Indubitavelmente, a pesquisa acadêmica na área de Educação tem um compromisso não apenas com o pesquisador ou programa de pós-graduação ao qual esta mestranda está vinculada, ou a alguma instituição de fomento à pesquisa, mas com os sujeitos envolvidos na dinâmica da pesquisa, que pode ser no âmbito de uma ou várias escolas, em Organização Não Governamental (ONG), hospitais, associações, ou inúmeros outros espaços não formais.

Portanto, a referida propositiva de intervenção de Pesquisa Aplicada com a abordagem Participante exigiu do pesquisador uma imersão no *locus* para vivenciar cotidianamente as dinâmicas dos sujeitos sociais. Desse modo, nesta seção que segue, partilhamos os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa, e a investigação teve como pretensão convergir práticas sociais e educativas, experiências e vivências na cidade e construção de novas formas de ler o mundo seus signos. Posteriormente, foi realizada a análise da intervenção pedagógica das turmas do 3º e 4º ano, com base em Corso (2008), Bastos (2003), Kleinam (2000) e Rojo (2009).

3.1 Onde tudo começou: entrelaçamento da proposta de intervenção

A pesquisa nas ciências sociais, nas últimas décadas, tem se revestido de uma nova forma de compreender a natureza humana, para isso, é necessário situá-la no contexto de significados e identificar quem está inserido em determinado espaço social. Essa forma de pesquisa permite uma articulação entre a teoria prática e prática teoria, pois é alicerçada no entendimento de que a imersão do pesquisador no *locus* é condição necessária para conhecer os sujeitos e suas vivências, identificar as problemáticas existentes através da relação dialógica com outros partícipes, possibilitando ao pesquisador, no decorrer da imersão, perceber os anseios, os desejos e as necessidades do grupo. Assim, é possível construir uma proposta de intervenção inovadora com as especificidades dos atores sociais.

A educação é área do conhecimento profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz diz respeito às questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito à metodologia de ação didático- pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão deste agir e de seu potencial de transformação. (GATTI, 2010, p.4).

As palavras de Gatti (2010) elucidam que a propositiva de intervenção em uma escola pública tem um sentido de existir e uma intencionalidade pautada na escuta sensível, e os

atores sociais, coordenação, gestão, alunos, clamam por mudanças. De acordo com Landa e Brandão,

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. (LANDA e BRANDÃO, 2006, p.41).

A Pesquisa Participante pressupõe envolvimento do grupo social em todas as etapas para que a totalidade da estrutura e dinâmica não seja comprometida. Através do diálogo com o coletivo, a demanda será sinalizada, e o pesquisador tem a função de mediador entre o processo de diálogo, escuta e sistematização das ações de intervenção. Parafraseando Freire (2001), a intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas a partir do que se conhece da realidade do grupo, assim, podemos utilizar uma forma diferente tendo como base um mesmo princípio.

Desse modo, a Pesquisa Participante constituiu-se de uma propositiva de intervenção que teve por objetivo analisar os potenciais dos dispositivos móveis, redimensionando sua contribuição nos processos de leitura e escrita junto aos alunos do 3º e 4º ano Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos. Destarte, a participação do pesquisador no processo de investigação foi uma atitude política e atribuiu sentidos para a construção progressiva e partilhada do conhecimento.

Assim, fez-se necessária a imersão e o engajamento do pesquisador na dinâmica do grupo investigado para, desta maneira, conseguir capturar/visualizar/interpretar/ escutar as vozes dos atores sociais e articular as ações aos instrumentos que compõem a pesquisa, pois “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.” (GATTI, 2010, p.1).

Outrossim, o envolvimento com o grupo GEOTEC e a inserção no projeto guarda-chuva contribuíram para a delimitação do objeto desta pesquisa por proporcionar momentos de discussão teórica sobre o campo conceitual utilizado e ampliado pelos pesquisadores, o que também ocorreu nos momentos de orientação e conversas com minha orientadora Professora Tânia Maria Hetkowski.

A propositiva de intervenção veio atender às necessidades da escola, uma vez que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental I, 3º e 4º ano, ainda não alcançaram o domínio da leitura e da escrita. Para tanto, as ações foram realizadas em dois momentos, no primeiro, em

2014, com alunos do 3º ano, partícipes do Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar, e, no segundo momento, em 2015, com a classe do 4º ano.

A minha inserção na escola Municipal Governador Roberto Santos, *lócus* de pesquisa, iniciou-se em maio de 2014, e as intervenções aconteceram a partir de setembro do referido ano. Ao imergir no contexto escolar, senti a necessidade de construir uma relação de confiança com os profissionais da escola. Para isso, foram quatro meses de visitas, conversas, reuniões, observações do *lócus* da pesquisa, tudo para que eu pudesse também me sentir parte integrante da comunidade escolar.

As visitas à escola possibilitaram a inicialização da pesquisa exploratória a partir da observação do espaço escolar e da classe. Primeiramente, foi observada a estrutura física da escola, como biblioteca, salas, ambiente dos professores, áreas de lazer dos alunos, público desse espaço. Percebemos que os dispositivos móveis, especificamente os celulares, estavam presentes no cotidiano escolar, nos corredores da escola, nos horários de entrada, intervalo e saída, os professores, alunos e funcionários utilizavam-nos para trocar mensagens, ouvir música, ver fotografias e postagens em redes sociais.

Posteriormente, foi observada a classe do 3º ano do Ensino Fundamental I, onde ocorreu a pesquisa, atentando-se para a faixa etária dos alunos, frequência às aulas, envolvimento destes nas atividades em classe e sua relação com os colegas e com o professor. Na sala de aula, não havia uso de nenhum tipo de dispositivo digital, apesar de um aluno, vez ou outra, conferir o horário no celular. Nas conversas paralelas, o assunto tecnologia digital estava presente em alguns relatos de alunos sobre o desejo de ter um celular e/ ou *tablet*; em uma conversa, uma criança afirmou que pediria um celular de presente aos pais para o dia das crianças, demonstrando o desejo e ansiedade para ter o dispositivo móvel. Este contato inicial foi feito em dois encontros.

Observar pode parecer uma ação fácil, pois o ato de observar ocorre com frequência em nossa vida diária, uma vez que é um comportamento inerente à condição humana, mas a observação como um procedimento de recolha de informações à pesquisa científica oferece ao pesquisador informações significativas para a definição sobre o que trabalhar, como escolher as melhores formas de intervenção e de ações. De acordo com Flick (2009), os dados obtidos pela observação são de fontes primárias, porém, possibilitam ao pesquisador uma visão da prática que está sendo pesquisada e do comportamento dos partícipes. Vianna (2003) salienta que, para a observação ter um significado científico, é necessário apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou acontecimentos a serem observados e, conseqüentemente, às formas de agir sobre os fenômenos.

Cada detalhe da observação contribuiu na composição e visualização do universo desta pesquisa, pois esta se concretizou na forma de registro que subsidiou na estruturação da propositiva de intervenção. A observação realizada nas turmas do 3º ano, em 2014 e em 2015, objetivou a recolha de material para a pesquisa e o conhecimento do grupo e dos partícipes, bem como da dinâmica existente na sala de aula, da interação dos alunos, da receptividade e envolvimento ou não nas tarefas que demandam uso das habilidades de leitura e escrita e as suas resistências e/ou desejos de estar nesse espaço formal.

Outrossim, baseamo-nos nas pesquisas bibliográficas e acompanhamos os resultados da Prova Brasil de Língua Portuguesa e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Percebemos que, ao final da série inicial do Ensino Fundamental I, 5º ano, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação do município de Salvador, 80%¹⁰ dos discentes não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Então, com a observação da classe e com dados da SEMED, IDEB e Prova Brasil, conseguimos vislumbrar a urgência de práticas pedagógicas que subsidiem o processo de apreensão da leitura e escrita dos discentes.

A Escola Estadual Governador Roberto Santos foi construída e inaugurada pelo governador Roberto Santos, em dezembro em 1978. O nome da escola foi uma homenagem ao médico, professor e político baiano, que foi governador do Estado da Bahia no período de 1975 até 1979. Em março de 2012, a escola foi municipalizada, passando a integrar a Rede Municipal de Ensino, e mudou o registro para Escola Municipal Governador Roberto Santos. A instituição escolar oferta o Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. Fica localizada na Rua Silveira Martins, próximo ao hospital Roberto Santos, e atende alunos do entorno, como Narandiba, Comunidade Timbalada, Cabula VI, Saboeiro, ACM, Baixa do Ovo, Arraial e Morro. A escola faz parte da Gerência Regional do Cabula (GRE), responsável pelo acompanhamento pedagógico de 47 escolas empenhadas com alunos e comunidade de 16 bairros que a compõem: Arenoso, Cabula I, Cabula VI, Calabetão, Doron, Engomadeira, Mata Escura, Narandiba, Nossa Senhora do Resgate, Novo Horizonte, Pernambués, Barreira, Tancredo Neves, São Gonçalo, Santo Inácio e Sussuarana, localizados em espaços periféricos da cidade de Salvador/Ba.

A instituição é parceira do Grupo de Pesquisa GEOTEC desde 2012, por meio da pesquisa de mestrado intitulada *A rádio da escola na escola da rádio: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da Escola Municipal Governador Roberto*

¹⁰ Dado divulgado pelo secretário da Educação do município de Salvador-Ba. Disponível em: <http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=12448>

Santos/SSA-BA e do Curso para Formação de Multiplicadores em Jogos Matemáticos. Em 2014, a gestão sinalizou ao grupo de pesquisa duas demandas, utilizar os *tablets* com alunos da escola, pois os aparelhos estavam sem utilização, e oferecer aos alunos do Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar uma dinâmica que pudesse motivá-los no processo de alfabetização.

O Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar é um projeto da Secretaria Municipal de Educação (SMED), uma medida em curto prazo implantada através do Decreto nº 23.810 de 07 de março de 2013. Assim, foi criada a Operação Salvador Alfabetiza como uma das ações voltadas para corrigir a defasagem na aquisição dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e alfabetização matemática, necessários para uma aprendizagem curricular qualificada e capaz de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos sistematizados, com vigência de abril a dezembro de 2013. Considerando a necessidade dos alunos da rede, foi prorrogada a Operação Salvador Alfabetiza, conforme o Decreto nº 23.810/2013, até dezembro de 2014, com a finalidade de continuar os estudos e ações adotados para a construção de um ensino capaz de elevar o nível de desempenho acadêmico dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador selecionou e capacitou professores estagiários dos cursos de letras e pedagogia para atuar junto ao grupo de alunos do 3º ano nas turmas do programa. Cabia à unidade escolar, por meio da coordenadora, oferecer suporte pedagógico e organização das turmas.

Como perfil dos alunos que participavam do trabalho, a maioria tinha, no mínimo, dois anos de repetência e distorção idade-série, muitos apresentavam grandes dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos e em conhecimentos matemáticos. Estes alunos são residentes de bairros periféricos da cidade de Salvador, em sua maioria, criados/residem com avós ou tias, irmãos, pais ou vizinhos.

Em 2014, na escola, havia três turmas do 3º ano no matutino, em média, cada turma possuía 30 alunos regularmente matriculados, no total, 90 alunos, e 31 participavam do Programa de Alfabetização.

A formação dos grupos/turmas do Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar foi feita pela coordenadora pedagógica da unidade escolar, e o critério foi o número de alunos, que não poderia ultrapassar 12 por grupo, formado preferencialmente por aqueles que fossem da mesma classe para facilitar a frequência aos encontros. A professora regente da classe indicava os alunos que não estavam acompanhando o desenvolvimento da

turma segundo o que é esperado para aqueles que estão cursando o 3º ano com relação à questão da leitura e escrita.

As aulas do citado projeto da SMED aconteciam três vezes durante a semana, concomitante às aulas da turma em que o aluno foi matriculado, ou seja, o grupo de alunos partícipes do programa se ausentava da classe enquanto o restante da turma dava continuidade às atividades. A duração era de uma hora e 30 minutos, com três encontros por semana.

A Escola Municipal Governador Roberto Santos adquiriu os *tablets* através da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SMED) e do Núcleo de Tecnologia Educacional 17 (NTE 17), em 2012, e qualificou professores da rede; foram 400 *tablets* para 13 escolas, por meio do Projeto Tecnologias Móveis nas Escolas¹¹, sendo que a escola foi contemplada com 20 dispositivos móveis. A instituição possui uma docente do quadro capacitada pelo projeto, mas que trabalhava apenas com o turno noturno, isto inviabilizou que as turmas do diurno possam utilizar o *tablet* nas aulas, e nenhum professor do quadro demonstrou interesse em utilizá-lo, pois os docentes não possuem formação específica para usar o dispositivo móvel no contexto pedagógico.

A construção do plano de ação da propositiva de intervenção foi feita a partir de reuniões com a coordenadora pedagógica, professora regente e observação das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I do Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar. Desse modo, foi contemplado o trabalho com leitura e escrita com a utilização do *tablet*. O grupo que participou da pesquisa em 2014 foi de 12 alunos da turma do 3º ano C matutino, com idade entre 10 e 14 anos.

Em seguida, descrevemos como foi a construção do plano de ação da intervenção realizada em 2014.

3.2 Construção da rede de sentidos: 2014

O que se passa no interior de uma escola? O cotidiano escolar nos revela inúmeras informações, suscitando a necessidade de imergirmos em seu interior para identificar o que, efetivamente, se passa com os sujeitos, pois a escola é um lugar complexo, onde um emaranhado de elementos se articulam, formando redes de significados como espaço de significado de vida de fazeres e saberes.

¹¹ O projeto tem o objetivo de permitir que educadores e estudantes desenvolvam novas formas de ensinar e aprender por meio da tecnologia. De acordo com a Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), está em fase experimental e deverá ser ampliado para outras unidades de ensino.

Certeau (1998) compreende o cotidiano como aquilo que nos é dado a cada dia ou que nos cabe em partilha. Vivenciar o cotidiano de uma escola é de uma complexidade imensa e intensa, pois, assim, pode-se perceber e captar as artes de fazer dos sujeitos praticantes e de suas invenções cotidianas algo que represente as diferentes formas dos indivíduos se ajustarem às políticas que lhes são impostas, reorganizando o cotidiano de suas práticas. De forma “intencional”, os sujeitos constroem artes de fazer no cotidiano, são práticas astuciosas que burlam com as práticas instituídas, estabelecendo novas dinâmicas.

Diante do que foi exposto, podemos entender a escola como um lugar onde os sujeitos cotidianos inventam o dia a dia, criam formas de lidar com situações, imprimem vida àqueles lugares. São os sujeitos professores, alunos, serventes, merendeiras, pais, entre outros partícipes que fazem da escola um lugar onde a vida pulsa e as invenções e criações podem ser percebidas.

O lugar nesta discussão foi destacado como articulador/mobilizador para compreensão do mundo contemporâneo, que se globaliza e se fragmenta com rapidez e traz implicações profundas nas experiências individuais e coletivas. Desse modo, utilizamos a categoria para pensar junto com os sujeitos o seu contexto social, onde estão inseridos; atrelado a isto, fundiram-se as discussões com as práticas de leitura e escrita. Carlos (2007, p.22) corrobora para pensarmos que,

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida.

A autora parte do entendimento de lugar sob o prisma da interação que os sujeitos fazem no contexto onde estão inseridos, estes reconhecem as relações sociais como uma extensão da sua história, do seu modo de perceber e se inter-relacionar, criam laços de pertencimento aos grupos, com isso, identificam-se ao lugar. Portanto, o lugar tem um movimento e somente pode ser compreendido se percebermos os indivíduos na interação de constantes construções de relações que acontecem no cotidiano.

Então, pensar o lugar sob esta perspectiva é incluir o indivíduo na sua dimensão subjetiva e coletiva. “Isto é, o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo.” (CARLOS, 2007, p.14).

Com base na autora citada, vislumbramos o lugar como vivência, percebido, valorizado e reconhecido pelo sujeito ao externar sua relação de pertencimento que é construída e tecida no cotidiano e na relação do indivíduo com o lugar. Nesse contexto, pensamos em trabalhar na intervenção com o tema Eleições 2014 por este possibilitar falar do lugar, dos bairros da cidade de Salvador-Ba, sobre diversos aspectos, e, a partir das vozes dos alunos, foram narrados fatos das situações vividas e percebidas por eles. Assim, consideraram-se os valores, os saberes, o fazer saber e os fazeres existentes nas diversas manifestações que estão nos bairros e na escolha de um representante público através do voto para gerir a cidade, o que se realiza/concretiza como um símbolo da vida pessoal e comunitária, recupera a experiência dos que aqui nasceram e dos que vieram de longe para essa cidade em busca de melhor oportunidade, transforma-se em sentimento de pertencimento à cidade, de cuidar do bem comum.

O ato de votar expressa uma confiança voltada ao futuro servidor público, a de que cumpra o seu papel, sentindo que a cidade é o bem maior de todos, independentemente da profissão, escolaridade, origem. Os alunos não têm ainda idade para votar, mas possuem e externam a opinião do que deve ser melhorado, do que está ruim e do que deseja para o seu lugar. Além disso, seus pais, familiares, amigos, vizinhos expõem a opinião sobre os candidatos, e os discentes se apropriam de um posicionamento.

Assim, o tema Eleição 2014 norteou as atividades do plano de ação, o qual envolveu e conduziu os significados da categoria lugar como base articuladora das discussões e, por meio do tema, buscou trabalhar com as questões sociais, econômicas, dentre outras presentes nos bairros da cidade de Salvador. É o que os estudantes viveram até o final do ano de 2014 e envolveu pesquisa de campo, escrita, leitura, análise de texto. Portanto, o objetivo do plano de ação foi desenvolver práticas de multiletramentos através do uso de aplicativos educativos e do estudo do lugar a fim de auxiliar os alunos do Ensino Fundamental I no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A perspectiva didático-pedagógica dos encontros para a turma de 2014 foi trabalhar com a oralidade, leitura e escrita, sendo este o tripé da construção da consciência fonológica da criança, responsável pela construção da base alfabética. Desse modo, nos encontros com os alunos, as atividades foram alicerçadas na perspectiva do Parâmetro Curricular Nacional-PCN de ensino da Língua Portuguesa, que prevê:

1. O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral.

2. Língua escrita: usos e formas escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

3. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p.40)

O PCN da Língua Portuguesa (1997) é referência curricular para todo o país e orienta os professores para norteá-los sobre a proposta pedagógica, metodológica e os temas a serem trabalhados em sala de aula. Para a construção deste plano de ação, as orientações quanto às habilidades e competências de leitura e escrita foram significativas para traçar os objetivos estabelecendo como critério a contextualização e a interdisciplinaridade. Desse modo, utilizamos também a perspectiva de letramento e multiletramentos para nortear as práticas de escrita e leitura no contexto da intervenção. Assim, foram exploradas algumas das sugestões de atividades descritas acima no trabalho com a oralidade, escrita e leitura.

O cronograma do plano de ação foi construído com a participação da coordenadora pedagógica da escola e da professora responsável pelo Programa de Alfabetização de Classes Especiais Fluxo Escolar. Assim, pudemos contemplar as necessidades dos discentes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Quadro 2. Cronograma do plano de ação dos encontros 2014

Objetivo Geral		
Desenvolver práticas de multiletramentos através do uso de aplicativos educativos e do estudo do lugar a fim de auxiliar os alunos do Ensino Fundamental I no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.		
nº	Datas	Ações
01	10/09/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Aprendendo a utilizar as funções do <i>tablet</i> . Objetivo: Manusear o dispositivo móvel a fim de utilizar o aplicativo editor de texto.
02	17/09/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Discussão dialogada sobre a propaganda política; importância do voto destacando como devemos escolher o candidato para votar; nome engraçado (apelidos) de candidatos inferindo por que usam apelidos.

		Objetivo: Escrever uma lista com nomes de candidatos engraçados (apelidos).
03	24/09/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Expor em sala de aula fotos de alguns <i>banners</i> e destacar a função, a estrutura, quem utiliza, dentre outros aspectos. Comparando com os banners dos candidatos fixados na rua Silveira Martins nas proximidades da escola. As fotos foram salvas no <i>tablet</i> . Objetivo: Conhecer a utilidade do gênero textual <i>banner</i> no contexto social.
04	01/10/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Roda de conversa, sobre “se eu fosse um político o que melhoraria na rua onde resido?”; fizemos questionamentos para garantir o maior número de informações, por fim solicitamos uma produção escrita em dupla a partir do tema abordado no bate-papo. Objetivo: Produzir texto destacando questões do seu bairro que poderiam ser melhoradas.
05	08/10/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Continuação da atividade do encontro anterior 01/10 com finalização da escrita, leitura e reescrita das ideias. Leitura em voz alta para a turma. Objetivo: Reescrever o texto sobre meu bairro.
06	29/10/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Utilização do aplicativo forma-palavras. Objetivo: Analisar e diferenciar o som da grafia de algumas palavras.
07	05/11/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Utilização do aplicativo jogo da forca. Trabalhando com a leitura e escrita. Exige que a criança tenha conhecimentos prévios para responder as perguntas. Objetivo: Ler e registrar as respostas das perguntas do jogo da forca.
08	18/11/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Leitura individual do texto produzido no encontro anterior e salvo no <i>word doc</i> , no <i>tablet</i> . Roda de conversa. Em grupo, produção de uma carta de sugestões incluindo algumas informações das produções que eles fizeram nos encontros anteriores. Objetivo: Consultar as produções para construir uma carta de sugestões coletiva.
09	25/11/2014	Tema: Eleição 2014 Atividade desenvolvida: Organização da turma em dois grupos, levando em consideração o local onde residem. Propondo a consulta do material dos encontros anteriores para a produção escrita. A opção pela produção em grupo foi por conta dos alunos ainda estarem desenvolvendo as habilidades iniciais de leitura e escrita. Objetivo: Escrever uma carta de sugestões para a melhoria de alguns bairros da cidade de Salvador.

10	03/12/2014	<p>Tema: Eleição 2014</p> <p>Atividade desenvolvida: Em grupo, a leitura da carta de sugestões, reescrita de algumas questões observadas na leitura que necessitam ser melhoradas.</p> <p>Objetivo: Revisar e reescrever a carta de sugestões.</p>
11	10/12/2014	<p>Tema: Avaliação e encerramento dos encontros do ano de 2014</p> <p>Atividade desenvolvida: Avaliação dos encontros e encerramento.</p> <p>Objetivo: Avaliar os encontros.</p>

Fonte: construído pela autora

A cada encontro, fazíamos a avaliação e destacávamos os pontos positivos e aqueles que deveriam ser retomados no próximo encontro. Esta dinâmica de diálogo ocorreu até a finalização do ano letivo 2014. A relação dialógica estabelecida entre coordenação, professor e pesquisador proporcionou que os encontros tivessem uma continuidade com os conteúdos trabalhos na aula da professora do programa. Tudo isso foi considerado extremamente satisfatório para o andamento da intervenção e para a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as atividades da pesquisa não ficaram apenas na ação, houve um movimento constante e cíclico que envolveu ação-reflexão-ação. De acordo com Freire (2001, p. 21),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Destarte, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. Esse processo precisa estar apoiado em uma análise dialética para que se possa visualizar a prática pedagógica de forma global, ou seja, o aluno, o papel do professor e o conteúdo trabalhado, no sentido de ultrapassar um ensino voltado para a reprodução.

O desenvolvimento do plano de ação foi estruturado em sequência didática que previa que, em todos os encontros, as atividades executadas pelos alunos tivessem como base o tripé oralidade, escrita e leitura, perpassando pelo tema Eleição 2014. Primeiro, destacamos:

1. Rodas de conversas sobre a opinião com relação à eleição 2014. Cada encontro gerou desdobramentos que sinalizo como temas geradores, tais como: nome de candidatos; impacto das eleições na rua onde mora; problemas da rua onde reside; importância do voto. Alguns desses foram discutidos por mais de um encontro.

Neste contexto, a exploração da oralidade foi muito significativa, pois ela está presente nas relações que as crianças estabelecem com o ambiente em que vivem. Através da

verbalização, sabem contar histórias, contar piadas, etc. Trazem para a sala de aula conhecimentos prévios e, ao oportunizarmos a fala, colocamos o aluno no lugar de quem tem o que dizer sobre uma produção de linguagem, que, no primeiro momento, é a oral, para depois ser representada pela escrita.

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sócias e culturais. (MARCUSCHI, 2002, p.16).

O autor enfatiza que é necessário considerar a linguagem falada como parceira da linguagem escrita, demonstrando aos alunos que existe uma distinção entre elas, mas, no processo de alfabetização, não podem ser concebidas de forma separada, pois uma influencia a outra, rompendo com a concepção da escrita apenas como código alfabético, e a escola é a instituição que oferece subsídios apenas para a aprendizagem da escrita. Neste sentido, contemplar a oralidade no processo educativo é a alternativa para ressignificar as práticas de alfabetização.

2. Escrita - Os alunos utilizaram o *tablet* como dispositivo para registro de frases, palavras e produções em formato de texto.

As atividades que requisitam a escrita possibilitam à criança uma reflexão sobre a linguagem com relação a que letra usar, ordem, relação som e grafia, estas etapas corroboram para a consolidação da alfabetização. O fato de os alunos serem instigados a falar no primeiro momento da aula facilitou no momento da escrita, pois estes possuíam elementos linguísticos e informativos para expressar através do registro escrito.

3. Leitura dialogada. Propor momentos de leitura da própria produção escrita.

De acordo com Soares (2011), a criança que vive em meios letrados traz muitas coisas para a escola, quando ela aprende os códigos formais, precisa de pouca informação para compreender como o sistema alfabético funciona, como se lê e escreve, já sabe para que serve o ler, o escrever, o que lê e o que se escreve na nossa sociedade. Desta maneira, no plano de ação, tivemos a preocupação de expor as crianças em situações reais de comunicação para que as sequências das atividades pudessem ser realizadas, oferecendo um sentido para a escrita e leitura.

Em seguida, faremos uma breve descrição de algumas atividades realizadas com os alunos.

3.2.1 Primeiros passos para a construção da rede de sentidos: 2014

Conforme já foi destacado na seção anterior, o plano de ação da propositiva de intervenção, para este grupo, foi construído levando em consideração a heterogeneidade dos discentes em termos de domínio da linguagem escrita e da leitura. Nas reuniões de construção do cronograma do plano de ação, eram sinalizadas as necessidades de trabalhar com os alunos algumas questões envolvendo a escrita e a leitura. Assim, as ações com os alunos estavam relacionadas com os conteúdos estudados durante a semana.

As ações da pesquisa foram iniciadas no 2º semestre de 2014, com um grupo de 12 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com um encontro por semana e duração de 01 hora e 30 minutos até o final do ano letivo. Os encontros aconteciam na biblioteca, pois a escola não dispunha de sala de aula exclusiva para esta finalidade.

Participaram da pesquisa 12 alunos, sendo quatro meninos e oito meninas. Nenhum dos alunos do grupo tinha computador em casa nem acesso à internet. Apenas 01 aluno tinha *tablet*, 01 aluno tinha celular, mas não usava internet, as outras crianças da turma usavam o celular dos pais, amigos, tios, dentre outros. Para o trabalho, utilizamos aplicativos para *android*, a *web* possui uma infinidade desses aplicativos que podem ser baixados gratuitamente. A escola não dispunha de rede *wifi*, o que impossibilitou a exploração de ferramentas que tivessem a necessidade do acesso à internet. Por isso, não realizamos nenhuma atividade em que fosse necessária a utilização desse recurso.

Percebemos, na observação realizada antes da intervenção, que o grupo tinha uma afinidade com o dispositivo móvel, porém, o uso era bastante restrito por conta da habilidade da escrita e da leitura não está consolidada. Então, as atividades propostas na intervenção tiveram o intuito de explorar os potenciais do *tablet* alinhando-os com atividades que requisitassem a escrita e a leitura dos discentes.

Organizamos a turma em dois grupos, como estratégia para a interação entre eles, para que pudessem se auxiliar mutuamente no contato com o *tablet*. Os alunos foram orientados sobre como realizar um trabalho no dispositivo móvel, para isso, demonstrou-se como ligar e desligar o aparelho, dentre outras funções, conforme figura 2 e 3 abaixo.

Figura 2. Primeiro contato com o *Tablet*



Fonte: arquivo da autora

Figura 3. Primeiro contato com o *Tablet*



No contato inicial das crianças com o *tablet*, houve uma empolgação. A tela inicial do dispositivo possui alguns aplicativos, símbolos, e alguns alunos reconheceram isso. Isto ocorreu devido ao fato de que, nas práticas sociais, tem-se contato, mesmo que esporádico, com os celulares.

Como forma de preservar a identidade das crianças do 3º e 4º ano, utilizamos nomes fictícios para a identificação dos relatos delas durante as atividades realizadas. Desse modo, foram escolhidos nomes de flores para nomeá-las.

Segue quadro 4 com os símbolos que os alunos reconheceram.

Este desenho aqui (apontando para o símbolo @) é da internet. (Rosa, 2014)
 Pró, aqui tem internet? (mostrando o símbolo do wifi). (Angélica, 2014)
 Éba! Vamos usar o *tablet* todos os dias. (Cravo, 2014)

)

Quadro 3. Linguagens do contexto digital



Fonte: Construído pela autora.

Como a proposta de intervenção foi trabalhar/ criar oportunidades de uso efetivo da leitura e escrita na sala de aula, através do *tablet*, no primeiro momento, foi utilizado o aplicativo *Office doc*. Para utilizar o editor de texto *word 2003*, os alunos foram desafiados a usar o aplicativo e a salvar o documento *Microsoft Office Word* no próprio dispositivo móvel para a utilização do arquivo em outros momentos.

Nas atividades de produção, o teclado virtual auxiliou os alunos, por exemplo, quando esqueciam como era a grafia de uma letra. A opção de voltar a escrever antes ou depois de uma palavra foi importante para os momentos de produção das frases e pequenos textos, leitura e revisão. Assim, a escrita foi prazerosa porque, na inclusão de informação, o texto não fica manchado, por exemplo.

Seguem as figuras 4 e 5.

Figura 4. Utilizando o word



Fonte: A autora.

Figura 5. Utilizando o word



Fonte: A autora.

Algumas falas das crianças.

Aqui tem as letrinhas que ficam na parede da nossa sala. (Orquídea, 2014)

É teclado virtual, não é, pró? (Hortência, 2014)

Gostei de escrever aqui, porque eu vejo as letras. (Girassol, 2014)

As produções escritas utilizando o aplicativo constituíram-se em lista de palavras, frases descritivas, e uma sobre o que havia na rua onde reside e o que os políticos poderiam propor para melhorar o bairro onde mora. Estas produções escritas aconteceram por etapas como consta no plano de ação.

Como os alunos estavam em processo de construção da base alfabética, nem todos conseguiam escrever frases. Então, organizamos a turma em grupos de três alunos para que, em conjunto pudessem conversar, fazer trocas cognitivas e contribuir na escrita do texto.

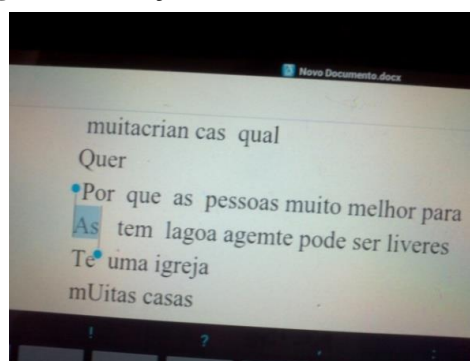
Conforme figuras 5 e 6:

Figura 6. Aluna e produção escrita



Fonte: A autora.

Figura 7. Produção escrita utilizando o tablet



Fonte: A autora.

Falas das crianças quando perguntamos como estavam realizando a tarefa proposta.

A gente fica observando se ela está escrevendo a palavra certa porque, as vezes, fica faltando uma letrinha, aí fica errado. Depois, cada um lê e depois escreve de novo, aí a gente apaga e escreve mais outras palavras. Já escrevemos muito, olha aqui.

(Dália, 2014).

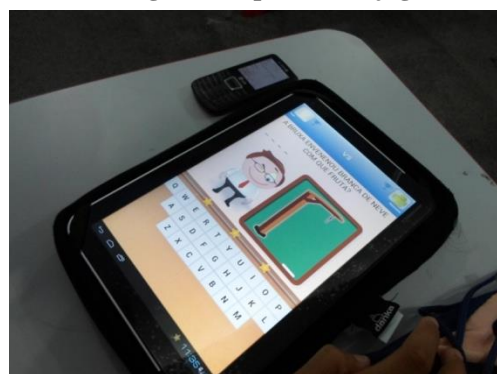
Objetivando a continuidade do trabalho, o aplicativo *jogo da forca* foi utilizado para subsidiar o conteúdo - reconhecimento e grafia de palavras conhecidas que a professora da turma estava trabalhando antes do encontro. Então, o aplicativo *jogo da forca* foi selecionado porque trabalha com a grafia de palavras concomitante com a leitura de frases. O conteúdo do aplicativo é relacionado ao contexto infantil, desenhos animados e histórias infantis que os alunos já conheciam. Esta atividade também foi utilizada como estratégia para trabalhar a leitura e a reescrita de palavras. Assim, o aplicativo *jogo da forca* proporcionou um desafio, pois, para cada certo, acumulavam-se pontos, para isso, o aluno tinha de ler a pergunta para respondê-la, o que exigiu leitura, escrita da resposta e conhecimento prévio. Abaixo seguem figuras 8 e 9.

Figura 8. Aluna utilizando aplicativo



Fonte: A autora.

Figura 9. Aplicativos jogo da forca



Fonte: A autora.

Já conseguir acertar três perguntas, olha aqui as palavras que acertei, vovó, Gepeto, macaco. Queria que todas as aulas fossem assim. Estudar no *tablet* é bom demais.
(Rosa, 2014).

Cada vez que o aluno acertava a resposta no *tablet*, fazia a reescrita das palavras encontradas para serem socializadas com a turma ao fim da atividade, então, os alunos fizeram comparações de qual colega encontrou a mesma palavra e palavras diferentes. Interessante é que faziam comparações sobre o tamanho das palavras, e quem encontrava a quantidade de palavras com três sílabas ou mais se “achava mais esperto” que os outros. O registro da palavra tinha como objetivo fazer com que o aluno concebesse uma atenção mais intensa para a grafia da palavra, pois, em alguns casos, encontrava a palavra de forma aleatória, ou seja, por meio de tentativa e erro.

Em continuidade ao trabalho de sistematização do reconhecimento das letras e construção de palavras, para o aluno refletir sobre a representação do objeto por meio da utilização do sistema alfabético, selecionamos o aplicativo *Formar Palavras*. Este trabalha com o reconhecimento das letras e a formação de palavras. Na figura 11, aparece a imagem de uma banana, do lado, há uma roda com as letras de forma desordenadas, então, a criança tinha de arrastar a letra e colocar na janela do trem acima. A cada acerto, acumulava-se pontos. Portanto, na fase inicial de apreensão do código alfabético, foi comum os alunos subtraírem letras na escrita de palavras, isso porque a fala se difere da escrita, como no caso de palavras como *casa*, em que o *s* tem som de *z*. O objetivo desta atividade foi trabalhar fazendo o aluno refletir sobre o som e a grafia e como, em algumas palavras, isso pode variar.

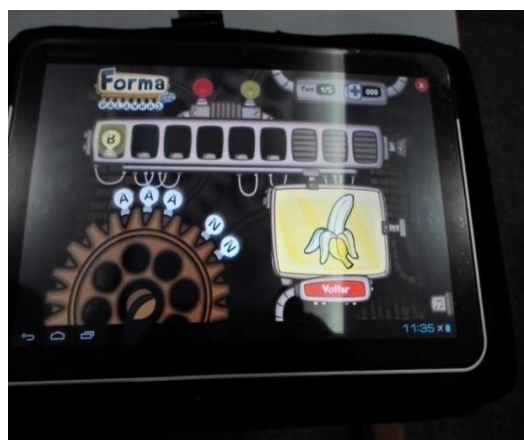
Observemos as figuras 10 e 11.

Figura 10. Aluna utilizando aplicativo



Fonte: A autora.

Figura 11. Aplicativo formar palavras



Fonte: A autora.

Eu aperto o botão e fala o nome da palavra. Aí, fico ouvindo para saber qual é a letra, aí, quando consigo escrever a palavra, fico com pontos. (Acácia, 2014)

A utilização de aplicativos é satisfatória quando o conteúdo já foi explorado com os alunos antes. Neste caso, estávamos complementando o trabalho que já havia sido iniciado com a professora do grupo, e essas ações reforçaram as aprendizagens e lhes imprimiram sentidos e significados sobre as temáticas exploradas.

O trabalho com a leitura e escrita utilizando *tablet* teve um compromisso com a aprendizagem do aluno no processo inicial de alfabetização de forma que eles pudessem sentir confiança no conhecimento que tem e expressá-lo nas atividades em sala de aula. Então, foi significativa a exploração das ferramentas do aparelho para expor os alunos às situações de uso da linguagem, enfatizando a leitura e escrita, como solicitado pela gestão e coordenação pedagógica, bem como foi significativo o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita dos discentes.

3.3 Continuação da construção da rede de sentidos: 2015

Nesta propositiva de intervenção, tencionamos construir, juntamente com os envolvidos na pesquisa, práticas que envolveram os alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a partir da multisemiose. Em 2015, a construção da rede de sentidos com outro grupo na Escola Municipal Governador Roberto Santos ocorreu com os discentes do 4º ano C do turno vespertino.

Nesse ínterim, a professora da classe sinalizou para a coordenadora o interesse de a pesquisa ser realizada na turma, primeiro, por ter conhecido o trabalho realizado em 2014, através do relato de alunos partícipes da pesquisa e da coordenadora pedagógica da unidade escolar, segundo, por achar algo inovador para o ensino e motivador para os alunos o uso do dispositivo móvel no processo de aprendizagem. Desse modo, foram efetivadas algumas reuniões para delineamento da intervenção das ações, cronograma de encontros e construção do plano de ação onde a categoria Lugar é incluída como elo importante entre as atividades do plano de ação.

Então, foi sugerido pela coordenação pedagógica e pela professora o tema **Eu e meu bairro**, pois o projeto da escola para o ano de 2015 tinha uma relação com a discussão sobre a história e memória dos bairros ao entorno da escola.

A Escola Municipal Governador Roberto Santos iniciou o ano letivo de 2015 na segunda quinzena de março por conta do atraso da reforma. A professora regente já tinha trabalhado com a turma no ano anterior (2014), o que foi muito bom porque sabia falar de cada aluno com propriedade. Nas reuniões de delineamento do plano de ação, tivemos a

oportunidade de ler algumas produções dos alunos feitas no ano anterior, com isso, foi possível conhecer um pouco do histórico do discente. A professora regente possuía conhecimentos detalhados sobre as habilidades e dificuldades dos alunos, e isso contribuiu para que a pesquisadora pudesse conhecer o perfil do grupo.

Além disso, foi feita uma observação da turma antes de iniciar a intervenção. Notamos que foi uma turma bastante comunicativa, os discentes estavam na faixa etária de 09 a 14 anos, houve bastante interesse por assuntos referentes às tecnologias digitais e tudo que esteja relacionado a elas, como fotografias, vídeos, jogos, músicas, vídeos. Alguns alunos possuíam celulares com acesso à internet e utilizavam aplicativos para se comunicarem com amigos, colegas.

Os encontros com a turma aconteceram uma vez na semana, com duração de 01 hora e 30 minutos, e, para isso, foi elaborado um cronograma com as datas dos encontros até o final do II semestre, sendo que iniciamos as atividades no mês de abril de 2015.

Os discentes já estavam alfabetizados, a turma possuía 36 alunos matriculados, e tínhamos apenas 20 *tablets*, então, as atividades com a utilização do dispositivo móvel foram realizadas em duplas. Desta maneira, organizamos as duplas tendo como base os chamados agrupamentos produtivos, amplamente utilizados nas turmas de alfabetização, para que a escolha das duplas não fosse realizada aleatoriamente. Então, em conjunto com a professora regente, utilizamos como critério para a formação das duplas os estudantes com habilidades na leitura e escrita diferenciadas, porém, não muito distantes, para que os alunos pudessem interagir auxiliando um ao outro nas atividades e vislumbrando avanços na aprendizagem. Fizemos uma lista prévia com o nome das duplas para facilitar o momento do trabalho em sala de aula.

Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e planejada, baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade proposta. A sala de aula deve ser um ambiente cooperativo para estimular este tipo de relação entre os alunos. O professor precisa ouvir o que o aluno pensa, e respeitá-lo, estimular o seu progresso pessoal. (SILVA, 2015, p. 14).

Não tivemos nenhum tipo de resistência dos alunos com relação às duplas, pois conversamos previamente sobre a necessidade do agrupamento por conta da quantidade de *tablets* ser inferior à de alunos. Também foi salientado que um colega ajudaria o outro para que eles vissem as duplas como uma parceria para a aprendizagem deles e da turma como um todo. Aproveitou-se o ensejo para falar da proposta de discutir sobre o lugar de cada um, foi exposto o tema do projeto *Eu e meu bairro*, pedimos sugestões de outro tema, mas a turma achou coerente com a proposta e não quis mudar.

Neste contexto, tivemos a intenção de oferecer diversas possibilidades de uso da escrita e da leitura em sala de aula para os discentes construírem competências com relação à produção escrita e compreensão textual. Por meio da perspectiva dos multiletramentos, pode-se trabalhar a partir de diferentes linguagens praticadas no contexto social com a utilização da Tecnologia da Informatização e Comunicação e do *tablet* no contexto de aprendizagem escolar. E o quadro a seguir retrata de forma descritiva as atividades realizadas nos encontros.

Quadro 4. Cronograma dos planos de ação do I e II semestre de 2015

Objetivo geral		
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver práticas de multiletramentos a fim de potencializar as habilidades de escrita e leitura com a utilização do <i>tablet</i> através do estudo do seu bairro. 		
Nº	DATAS	AÇÕES
1	16/04	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Primeiro contato da pesquisadora com o grupo, falamos da pesquisa, da proposta de trabalho com o <i>tablet</i>, organizamos as duplas, os alunos manusearam o dispositivo móvel.</p> <p>Objetivo: Conhecer as funções do <i>tablet</i>.</p>
2	23/04	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Roda de conversa enfocando o tema. Propôs-se que os alunos pontuassem os pontos positivos e negativos, o que gostam de fazer no bairro onde residem, dentre outros aspectos. Diagnóstico da turma por meio da produção textual no <i>tablet</i>.</p> <p>Objetivo: Produzir um texto abordando alguns aspectos do bairro onde os alunos residem.</p>
3	07/05	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Finalização da atividade do encontro do dia 23/04. Socialização por meio da leitura das produções.</p> <p>Objetivo: Socializar as produções escrita.</p>
4	12/05	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Apresentação dos pesquisadores do Projeto Rádio da Escola na Escola da Rádio com a história da lagoa, da rua de cima e da comunidade Timbalada, sob a orientação da pesquisadora Kátia Soane. Roda de conversa para interação.</p> <p>Objetivo: Conhecer a pesquisa sobre a Comunidade Timbalada.</p>
5	14/05	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Exploração da linguagem fotográfica por meio da oficina de fotografia.</p> <p>Objetivo: Conhecer e utilizar algumas funções da câmera do <i>tablet</i> para fazer uma boa fotografia.</p>
6	25/05	<p>Tema: Eu e meu bairro</p> <p>Atividade desenvolvida: Oficina sobre como utilizar o aplicativo <i>Google Earth</i>, mostrando alguns pontos centrais dos bairros para visualização dos bairros da cidade de Salvador-BA.</p>

		Objetivo: Reconhecer e localizar alguns pontos do bairro através da visualização de imagem do aplicativo <i>Google Earth</i> .
7	11/06	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Leitura do mapa mental e comentários das fotos tiradas do lugar onde residem, destacando os pontos importantes do bairro e porque gostam de morar nele. Objetivo: Discutir sobre a importância do lugar de cada um.
Recesso Junino		
08	23/07	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Exposição do poema convite; produção oral e coletiva de uma poesia a partir da leitura de imagens; leitura e discussão do poema <i>A rua diferente</i> de Carlos Drummond de Andrade. Objetivo: Perceber a estrutura do poema.
09	31/07	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Escrita do poema, realizada no editor de texto do <i>tablet</i> , enfocando o tema <i>eu e meu bairro</i> . Objetivo: Produzir um poema sobre o bairro em que mora.
10	07/08	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Leitura e reescrita do poema, atentando para a grafia das palavras, coerência e coesão do texto. Objetivo: Reescrever o poema.
11	14/08	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Montagem do painel coletivo envolvendo toda a turma na seleção e organização do material. Objetivo: Confeccionar o painel com as produções e fotos do lugar.
12	21/08	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Finalização da confecção do painel e discussão sobre a relação de pertencimento que cada um tem do lugar. Objetivo: Mostrar através do painel a importância do lugar.
13	28/08	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Discussão sobre as manifestações populares; análise da obra de arte <i>Os fofoqueiros</i> , brincadeira telefone sem fio. Objetivo: Perceber a importância das manifestações populares no cotidiano.
14	04/09	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Construção da lista de brincadeiras antigas e atuais e desafio da leitura do trava-língua, gravando o áudio com o <i>tablet</i> . Objetivo: Ler o trava- língua.
15	18/09	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Estudo de texto informativo destacando a utilidade e finalidade deste gênero textual. Leitura e discussão do texto <i>O povo brasileiro</i> . Objetivo: Conhecer a importância do texto informativo.
16	25/09	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Organização da turma em 05 grupos (entrevista, telejornal, quadrinhos, dramatização, paródia); cada um

		deveria produzir um vídeo e orientação das atividades aos grupos. Objetivo: Organizar a estrutura das apresentações no grupo de trabalho.
17	02/10	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Exposição através de aula dialogada sobre a estrutura para a construção do roteiro das apresentações. Objetivo: Produzir o roteiro.
18	09/10	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Organização dos grupos para as apresentações, escolha do assunto para a construção do roteiro. Objetivo: Organizar e produzir o roteiro das apresentações.
19	21/10	Tema: Eu e meu bairro Atividades desenvolvidas: Escrita do roteiro. Objetivo: Produzir o roteiro da apresentação.
20	28/10	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Finalização da escrita do roteiro. Objetivo: Produzir o roteiro da apresentação.
21	13/11	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Ensaio das apresentações em sala de aula utilizando o <i>tablet</i> para fazer a gravação. Objetivo: Ensaiar a apresentação em sala de aula.
22	25/11	Tema: Eu e meu bairro Atividade desenvolvida: Gravação dos vídeos de cada grupo de trabalho. Objetivo: Utilizar a câmera para gravar a apresentação.
23	15/12	Confraternização /Encerramento

Fonte: construído pela autora.

No primeiro dia do encontro, os alunos conheceram o parceiro com quem dividiria o *tablet*. Salientamos que a permanência ou mudanças das duplas seria avaliada no decorrer do trabalho, visando às trocas de conhecimento, interação e aprendizagem que estiverem acontecendo de forma proveitosa para ambos.

Em seguida, propomos uma produção escrita para os alunos com intuito de diagnosticar o nível de escrita deles. Antes, realizamos um trabalho de contextualização para que pudessem ter informação para iniciar a atividade de escrita, também requeremos dos discentes informações sobre o bairro em que eles residiam, enfocando pontos positivos e negativos justificados.

Como estratégia, foi solicitado que as duplas fizessem um quadro e, para essa atividade, foi utilizado o dispositivo através do aplicativo editor de texto *word*; após esta ação, os alunos fizeram a exposição oral através da leitura da produção.

No outro momento, retomamos a discussão e solicitamos que fizessem a produção de um texto e as deixamos livres quanto ao gênero e, para subsidiar o processo de escrita,

orientamos que fizessem a leitura da produção anterior. O resultado foi muito positivo, porque todas as duplas conseguiram escrever bons textos, e pudemos diagnosticar como se encontram as questões de produção com relação à estrutura do texto e à linguagem utilizada.

Figura 12. Partícipes da pesquisa



Fonte: A autora.

Figura 13. Produção textual



Fonte: A autora.

O tema que estava permeando e enriquecendo as discussões em sala de aula, **Eu e meu bairro**, nos permitiu perceber, no decorrer dos encontros, que os alunos da turma residiam em bairros diferentes: ACM, Retiro, Comunidade Timbalada, Cabula, Saboeiro, São Gonçalo e Narandiba, e pouco conheciam sobre o seu bairro, quiçá, sobre os listados acima. Isso foi identificado quando relatavam sobre o lugar, seu bairro, destacando um aspecto que eles consideravam que só existe lá. Ficamos curiosos para conhecer cada lugar, e uma forma que não precisa de deslocamento e que traz detalhes é a fotografia. Então, inicialmente, foi realizada uma oficina de fotografia para as possíveis atividades que poderíamos efetivar com imagens em sala de aula.

A fotografia é uma linguagem muito presente nos contextos sociais e hipermediáticos e, atualmente, com a popularização dos dispositivos móveis, tornou-se acessível e cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos.

O intuito da oficina foi trazer para a sala de aula uma discussão sobre fotografia, sob o aspecto de uma linguagem, além de possibilitar diversão através dos *selfies*, uma prática comum entre os jovens de hoje. Foram debatidas algumas questões como *selfie*, uso de *Photoshop* nas imagens. Como continuidade, os alunos aprenderam a utilizar adequadamente a função da câmera digital do *tablet*, e esta atividade possibilitou que as crianças pudessem perceber a fotografia não apenas como um registro, mas como uma linguagem que comunica com o tempo por meio do registro. Antes de realizarmos a atividade prática, conforme as

figuras 14 e 15, os discentes aprenderam para que serve e como usar no *tablet o flash, megapixels, zoom*.

Figura 14. Oficina de fotografia



Fonte: A autora.

Figura 15. Fotografando



Fonte: A autora.

Quadro 5. Vocabulário do contexto fotográfico

Flash - luz artificial usada quando não há luz suficiente no ambiente.

Megapixels - serve para definir para qual tamanho a imagem pode ser ampliada. Uma máquina de 10 megapixels tira fotos que podem ser ampliadas para 20 x 30 cm em 300 DPI (alta definição padrão, usada pela maioria dos laboratórios).

Zoom - recurso para aproximar o objeto a ser fotografado.

Photoshop/Manipulação digital: é uma técnica obtida por meio de programas de computador e serve para modificar a imagem original e produzir novos resultados.

Fonte: Organizado pela autora segundo informações disponíveis no *Wikipédia*.

Um dos desdobramentos das discussões proferidas no primeiro encontro foram as questões de localização, próximo, longe, distante, relacionadas aos bairros em que os alunos residem, destacando como referência a escola. Com isto, organizamos uma oficina para trabalhar com o aplicativo *Google Earth* e as questões acima, alinhando com o tema do plano de ação *Eu e meu bairro*. Não foi possível fazer *download* do aplicativo no *tablet* pelo fato da unidade escolar não possuir rede *wifi*. Desta maneira, utilizamos um projetor multimídia e um computador com conexão à internet através do *modem*.

Inicialmente, os alunos foram orientados a fazer um mapa mental, ou seja, um desenho para demonstrar e observar o trajeto desde a casa até a escola, identificando pontos de referências para sua localização. Em seguida, socializaram o mapa mental. Posteriormente, visualizaram a localização em imagem real através do aplicativo *Google Earth*, e convidamos a turma a buscar uma imagem da escola. O *Google Earth* nos possibilitou apresentar à turma

o modelo tridimensional do globo terrestre construído a partir de fotografias de satélite obtidas em fontes diversas.

Foram realizadas as seguintes perguntas: O que estão vendo? É a mesma visão que temos ao caminhar pelas ruas? Destacamos e demonstramos que imagens aéreas de satélite são reais. Assim, utilizou-se a exploração dos recursos de aproximação e distanciamento da visão no *Google Earth* para visualizar pontos estratégicos do bairro.

Verificamos a participação dos alunos ao localizarem e apontarem no mapa a escola, a UNEB, o Hospital Governador Roberto Santos e outros pontos de referências próximos à escola e percebemos também que os alunos compreendem as diferentes formas de representação para localizar-se em um mapa virtual.

Os relatos dos alunos foram identificados com nomes fictícios, pedras preciosas, para preservar a sua identidade, é também uma forma de homenageá-los.

Quando os discentes perceberam que estavam visualizando o bairro onde moravam, não se contiveram em ficar sentados, levantaram e foram até a lousa para apontar os lugares que conheciam, todos queriam falar ao mesmo tempo, ficaram em êxtase em ter uma visão do alto, rica em detalhes, pois conseguiam visualizar a escola, a rua principal (Silveira Martins), o Cabula Master Shopping, a lagoa na Rua Amazonas. Algumas falas dos alunos:

Nossa! É como se estivesse sobrevoando a escola de helicóptero. (Rubi, 2015).
 Professora, a minha casa fica atrás do muro da escola, estou vendo a minha rua. (Pérola, 2015).
 Gente!Gente! É a lagoa, que massa. (Diamante, 2015)

Os discentes relataram para os colegas e para as professoras determinados locais que reconheciam, sugeriram visualizar a cidade de Salvador, ficaram impressionados pela dimensão e quantidade de bairros. O aplicativo permitiu ter uma visão bem aproximada de ruas principais, no caso específico, foi a Silveira Martins, e visualizamos até o fim de linha do bairro Saboeiro, junto aos alunos que não residem no local.

Eu conheço esse lugar, passo aqui de ônibus quando vou para a casa da minha tia. (Esmeralda, 2015).

Neste encontro, a participação e envolvimento dos discentes superaram a nossa expectativa, e pudemos constatar que, quando partimos de um contexto que os alunos conhecem, a atividade é muito mais produtiva, prazerosa e enriquecedora para a aula.

Como não foi possível a visualização do aplicativo no *tablet*, mostramos o aplicativo em um aparelho celular para que percebessem a possibilidade de usarem em outros momentos. Orientamos como fazer o *download em aparelho célula*.

Figura 16. Aplicativo Google Eearth



Fonte: A autora.

Figura 17. Localização da escola



Fonte: A autora.

Figura 18. Demonstração do aplicativo em celular



Fonte: A autora.

Para a realização das oficinas, explorando o aplicativo *Google Earth* e de Fotografia, contamos com a colaboração dos colegas do Projeto da *Rádio da Escola na Escola da Rádio*, como da Geógrafa Imaira Regis, professora da educação básica e pesquisadora do Projeto A Rádio da Escola na Escola da Rádio, e Jonathan Sampaio, jornalista e pesquisador do mesmo projeto.

A utilização do aplicativo *Google Earth* constituiu-se enquanto um elo articulador / provocador para os encontros posteriores, pois a discussão da categoria Lugar foi realizada em sala de aula subsidiada pelas representações que os alunos fizeram do percurso de casa para a escola na atividade do mapa mental. Então, foram feitos alguns questionamentos: quem mora no mesmo bairro/rua desde que nasceu? Antes morava onde? Tem alguma coisa

interessante na rua em que você mora? O que mais gosta de fazer? Tem amigos que moram próximo? A partir destas perguntas, os alunos relataram o cotidiano do lugar onde moravam, as relações que possuem com as pessoas e com o lugar.

Professora, na minha rua tem um portão, todos os moradores ajudaram dando dinheiro para comprar. (Safira, 2015).

Lá no cabula 4 sempre tem festa, reuni todo mundo, cada um leva alguma coisa para comer e beber, na semana que vem vai ter festa de São João, é muito divertido, a gente dança, dar risada... . (Turquesa, 2015)

Portanto, as falas dos alunos externaram que a rua/bairro/comunidade onde moravam não era simplesmente o lugar do habitat, tinha uma representatividade e um significado para cada um, pois estava atrelada à história de vida deles e dos familiares, então, o lazer, o brincar, vizinhos, amigos, esta é a referência dos laços de pertença ao lugar de vivência. Nesta atividade, conseguimos entrelaçar conhecimentos do campo da geografia a partir da leitura do mapa virtual e promover as discussões com a finalidade de que as crianças entendessem/percebessem que o espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas e de nossas ações cotidianas.

3.4 A linguagem na representação do sentido do lugar de vivência

Na subseção, foram descritas algumas atividades de produção escrita que envolveram a discussão do lugar, leitura, escrita e inferências dos discentes com relação à temática *Eu e meu bairro* abordada nos encontros.

Na intervenção, a discussão da categoria lugar foi o eixo norteador das conversas e debates, mas o conteúdo de Língua Portuguesa trabalhado teve como referência o plano trimestral organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador /Ba para as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I e que foi fornecido e sugerido pela professora regente. Assim, o gênero textual poema foi estudado em sala de aula. As atividades descritas seguiram uma sequência didática que envolveu leitura do gênero textual, interpretação, análise da estrutura do texto, conversa dialogada, produção escrita, reescrita e socialização.

Inicialmente, utilizamos o poema *Convite*, de José Paulo Paes, para incitar uma reflexão sobre a poesia. O autor diz que a poesia é brincar com as palavras, com este sentido, tencionamos levar para a sala de aula uma dinâmica que proporcionasse tal vivência. Os procedimentos envoltos desta atividade foram leitura individual e coletiva do poema, identificação da estrutura do poema, versos, estrofes, título. Utilizamos a metáfora brincar

com as palavras na construção coletiva de um poema a partir da leitura de imagens (Figura 19 e 20). Inicialmente, foi solicitado que cada aluno fizesse uma observação individual das imagens. A seguir, foi realizada uma leitura coletiva das imagens, e a proposta foi criar o poema coletivo tendo como referência essas imagens. Alguns alunos fizeram o registro para não esquecer a ideia outros, fizeram a construção oral. O curioso é que eles não seguiram a ordem das imagens, justamente para fazer o jogo das palavras que o autor José Paulo Paes salienta no poema.

Figura19: Poema Convite

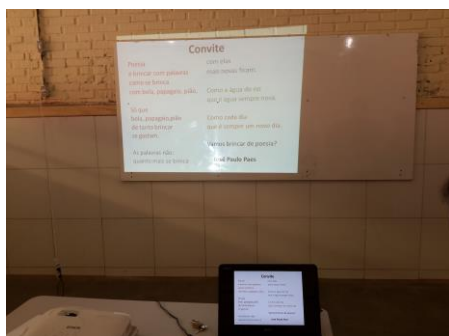


Figura 20: Leitura de imagens



Fonte: A autora

Continuando o trabalho com o gênero textual poema, foi exposto para os discentes o poema *A rua diferente*, de Carlos Drummond de Andrade. Inicialmente, foi mostrado apenas o título para os alunos fazerem inferências a partir do questionamento. Será que todas as ruas são diferentes ou são iguais?

Minha rua é bem diferente da rua que fica a escola, lá não passa carro. (Rubi, 2015).
São diferentes, tem umas que são apenas de casas outras tem prédios. (Opala, 2015).

Dando sequência, foi exposto o poema, os alunos identificaram o gênero por conta da estrutura do texto. Seguimos algumas perguntas: de onde vieram as pessoas que hoje moram no mesmo bairro que vocês? Como era a vida das pessoas que viviam nesse lugar em tempos passados? Como e por que esse lugar foi modificado até ser organizado como está hoje? Alguém já morou em outro lugar? Quais as relações (diretas e indiretas) que esses estabelecem com o lugar onde elas vivem?

Foram construindo casas perto da lagoa, perto da minha casa tem uma mata, antes na minha casa era mata também. (Pérola, 2015).

Da laje da minha casa vejo a mata, as pessoas foram utilizando para construir casas para morar. (Opala, 2015)

Na minha rua aparece mico, eles vão para comer banana. (Rubi, 2015)

Para Kleiman (1998), ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todos os nossos valores, crenças, modos de perceber as relações sociais, isto tem uma ligação estreita com o grupo no qual estamos inserido. Assim, podemos destacar que a leitura é uma prática social, pois está intimamente ligada ao nosso lugar de vivência. Desse modo, os alunos fizeram relação do poema com o lugar onde moram, descrevendo com riqueza de detalhes sobre a interferência do homem na natureza e a modificação da paisagem natural para a construção de casas, ruas, etc. Então, contextualizamos ao expor para os discentes que as pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente.

Após, foi solicitado aos alunos que utilizassem o editor de texto do *tablet* para redigir um poema em que fosse abordado o tema *Eu e meu bairro*, nesta atividade, houve a reescrita do poema com intuito de ampliá-lo. Além disso, o processo de reescrita envolveu a revisão ortográfica de palavras, organização de frases, exigindo do aluno uma atenção e que lançasse mão dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, contribuindo para que eles refletissem sobre algum ponto que deveria ser melhorado nas produções e as superassem.

A produção do poema foi a consolidação de todo um trabalho de discussão e problematização realizado em sala de aula, além de trazer as questões sobre o bairro, lugar de vivência dos discentes, foi trabalhada a estrutura do texto. Assim, os alunos sentiram confiança em redigir uma produção escrita e puderam exercer a autoria e autonomia fundamental nesse tipo de produção.

Falas de alguns alunos:

Professora, agora entendi o que é poesia, é muito fácil e divertido. (Pérola, 2015)
A poesia é dizer o que senti, não é professora? (Cristal, 2015)
Nunca tinha pensado que se brincava com as palavras assim, é engraçado. (Turquesa, 2015)
Agora só escrevo poema, aprendi como se faz. (Diamante, 2015)

A representação do lugar de vivência foi sistematizada em um painel construído pelos discentes e fixado no mural da sala de aula. A classe se mobilizou no processo de criação do painel, os alunos sugeriram, selecionaram os trechos dos poemas, recortaram, pintaram todo o material, como pode ser visualizado nas figuras 21, 22, 23, 24 e 25 abaixo. A exposição das produções teve como objetivo fazer com que os alunos percebessem o quanto o seu lugar de vivência está presente no cotidiano, pois ele se constituiu enquanto nosso lugar de referência, como também valorizar e expor as produções poéticas das crianças para que outras pessoas pudessem contemplá-las.

Figura 21: Painel Eu e meu bairro



Figura 22: Confeção do painel



Figura 24: Fotografias tiradas pelos alunos

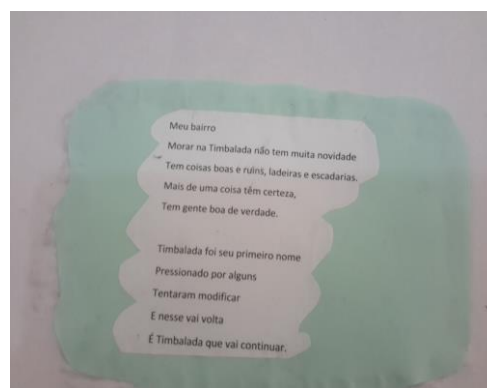


Fonte: A autora

Figura 23: Trabalho coletivo



Figura 25: Poema de autoria de um aluno



Fonte: A autora

As fotografias utilizadas no painel foram tiradas pelos próprios discentes, cada um escolheu um lugar do bairro em que reside para compartilhar em sala de aula, desse modo, cada foto retrata a singularidade dos lugares. Então, as fotos, o mapa mental e o poema contaram um pouco da história e da memória dos lugares.

As manifestações da cultura popular preservada pela tradição oral foi tema de estudo em sala de aula, pois, no mês de agosto, é comemorado o folclore. Assim, fizemos um levantamento de exemplos de situações culturais mais próximas da realidade dos discentes para explorar os elementos que fazem parte das manifestações da cultura popular presentes no cotidiano deles. Nesse contexto, utilizamos algumas brincadeiras populares em sala de aula. Antes, os alunos analisaram a pintura do ilustrador norte-americano Norman Rockwell, que retrata em suas obras o cotidiano das pessoas; a obra *Os fofoqueiros* retrata uma conversa que vai sendo passada de uma pessoa para outra, e ninguém checa a informação, simplesmente vão propagando a mensagem a sua maneira.

Figura 26: Os fofoqueiros, pintura de Norman Rockwell, feita em 1948.



Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/82787261/Scan-Doc0068>

Propomos aos alunos que observassem a pintura, em seguida, cada um relatou sobre a obra.

Professora, a fisionomia das pessoas vão mudando. (Esmeralda,2015)
 No início da conversa as pessoas ficam com o rosto sério, depois ficam rindo.
 (Turquesa, 2015)
 O senhor do chapéu cinza faz alguma pergunta para a mulher que aparece no início e no final. (Opala, 2015)

Na sequência, um questionamento realizado pela professora (pesquisadora) sobre a obra.

Professora: Será que todos estão falando da mesma coisa?

Discentes: Não (todos)

Professora: Este tipo de situação acontece? Será que todos estão falando da mesma coisa?

Este tipo de situação acontece? Quem quer contar uma situação que aconteceu com você ou alguém conhecido? Quem quer contar uma situação que aconteceu com você ou alguém conhecido?

Discentes: Acontece. Todo dia (todos)

As crianças fizeram várias inferências sobre os possíveis assuntos que estavam sendo conversados pelos personagens da imagem. Foi um gancho para destacarmos sobre a importância de checar qualquer informação que chega até nós. As fofocas estão presentes em todos os espaços sociais, na escola, na rua, no trabalho, na mídia e, muitas vezes, causam situações constrangedoras por deturpar a informação verdadeira.

Posteriormente, foi realizada a brincadeira telefone sem fio; dispomos os alunos em pé em um semicírculo, utilizamos um trava – língua (O rato roeu a roupa do réu de Roma). É isso aí! Ao fim da brincadeira a mensagem foi “olha o rei de Roma aí”. Com isso, a turma conseguiu vivenciar como as informações vão sendo modificadas, na medida em que um vai passando para o outro.

A partir desta atividade, começamos a falar sobre as brincadeiras populares e as brincadeiras presentes no contexto em que estão inseridos, os alunos listaram algumas.

Minha avó conta que as crianças de antigamente brincavam de três pedras.
 Hoje não se brinca assim. (Ágata, 2015)
 As crianças de hoje não ficam mais na rua porque é perigoso. (Cristal, 2015)
 Meu avô tem um ioiô de madeira antigo. (Jade, 2015)
 Eu nunca brinquei de passa-anel. (Alexandrita, 2015)

Quadro 6. Brincadeiras de ontem e de hoje

Brincadeiras antigas	Brincadeiras atuais
Pique-esconde, Bolinha de bolinha de gude, três pedras, amarelinha, ABC salada fruta, telefone sem fio, pula corda, escravo de jó, passa-anel, queimada, soltar pipa, pular elástico, bambolê, cantigas de roda.	Jogo no celular, jogo no tablet, jogo no computador, bicicleta, futebol, pega-pega, jogos de montar, jogo de botão.

Fonte: Construído pela autora

Dando continuidade, apresentamos para os alunos os seguintes trava-língua:

A jandaia

Do seu Janjão

Juntou com o juriti

Do seu Jurandir

E comeram todo o jacá

Que ia pra Jundiaí.

Após a leitura do texto acima, pedimos aos alunos que recitassem, sem errar, o trocadilho das palavras. Em seguida, desafiamos os alunos a lerem um de cada vez, e, com auxílio do *tablet*, na opção gravar áudio, os alunos fizeram a gravação da leitura do trava-língua. Assim, puderam ouvir o seu desempenho na leitura, pois o trocadilho não pode ser lido devagar, e isso requer um ritmo para não comprometer o entendimento da frase.

Professora parece que nossa língua embola. Tem que ler várias vezes para não errar. (Esmeralda, 2015)
O trava-língua não tem autor como no poema, porque ninguém sabe quem foi que inventou. (Rubi, 2015).

É indispensável que, no desenvolvimento da leitura, o educando se coloque como leitor crítico e autônomo num processo em que a atividade de leitura ultrapassa a mera decodificação verbal para privilegiar a compreensão do texto. De acordo com Kleiman (2004), a leitura é um processo que se evidencia por meio da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor quando este utiliza o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo; desse modo, o ato de ler é um processo interativo.

Com o uso das TIC no contexto educacional, tivemos a oportunidade de levar para a sala de aula imagens, vídeos, fotografias, entrelaçando-as com a prática pedagógica voltada para o letramento e os multiletramentos. Assim, conseguimos aproximar os conteúdos escolares dos interesses das crianças. Nesta perspectiva, o dispositivo móvel possibilitou o uso dessas práticas em sala de aula para contribuir no processo de leitura e escrita dos alunos.

4 INTERPRETANDO E COMPREENDENDO O CONTEXTO

A utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais presente no espaço escolar. Pesquisas de Rojo (2012), Soares (2002) e Pretto (2013) têm sinalizado esta realidade e considerado o uso dos artefatos tecnológicos como um caminho para os processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o potencial do uso do dispositivo móvel no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

No entanto, desenvolver os comportamentos leitores e escritores leva tempo. Por isso, devem ser propostas atividades permanentes ao longo do ensino fundamental, considerando os conhecimentos da turma e priorizando no ensino as especificidades em termos de conhecimento dos discentes de modo a visar à aprendizagem dos conteúdos e superação das

dificuldades. Assim, não basta avançar em atividades de leitura e escrita que exigem determinados conhecimentos prévios dos alunos se eles não os possuem.

Desse modo, a prática interventiva com o *tablet* subsidiou o ensino de Língua Portuguesa com relação à ampliação das atividades de leitura e produção escrita realizadas em sala de aula.

Na intervenção, participaram dois grupos distintos. O primeiro em 2014, ainda em processo inicial de alfabetização, e o segundo grupo em 2015, com crianças já alfabetizadas, com isso, o processo pedagógico envolto nas duas dinâmicas foi diferenciado para atender às singularidades e especificidades dos estudantes.

Nesta seção, foi analisada/interpretada a prática interventiva a partir das habilidades e dificuldades de leitura e escrita tendo como referência as atividades descritas na seção anterior com alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos.

4.1 Análise da intervenção pedagógica das turmas do 3º e 4º ano

De acordo com a diretriz para o Ensino Fundamental de nove anos, é esperado que as crianças, ao final do 3º ano, estejam alfabetizadas, embora a realidade da turma lócus de pesquisa não tenha sido esta. Os partícipes da pesquisa, em 2014, ainda estavam em processo de alfabetização apesar de estarem repetindo pela segunda vez o 3º ano e, os de 2015, alunos do 4º ano, alfabetizados.

A análise teve como subsídio as habilidades e dificuldades no ato de ler. No que tange às habilidades dos discentes alfabetizados, foram utilizadas as habilidades de decodificação, consciência fonológica e compreensão com relação à leitura a partir de Corso (2008), Kleinam (2004) e Basto (2003); para analisar as habilidades de escrita, basear-nos-emos nos estudos de Rojo (2009).

As habilidades de leitura são: dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos e saber ler reconhecendo globalmente a palavra. As habilidades de escrita são: escrever palavras demonstrando conhecer o princípio alfabético, perceber a relação som /grafia na escrita das palavras.

Tais habilidades foram desenvolvidas com os alunos do 3º ano com a utilização do aplicativo forma-palavras, jogo da forca, teclado digital, produção e leitura de lista de palavras e frases. Neste contexto, as habilidades requisitadas aos alunos na realização destas atividades de escrita e leitura foram direcionadas/relacionadas às habilidades fonéticas de

reconhecimento, identificação das letras do alfabeto, identificação e correlação do som e da grafia para a prática da escrita e leitura.

Na prática interventiva na turma do 4º ano, com o auxílio do dispositivo móvel, foram desenvolvidas as habilidades de leitura e escrita e feita uma análise a partir das ideias de Corso (2008), Bastos (2003), Kleinam (2004) e Rojo (2009). As habilidades de leitura, consciência fonética e compreensão leitora foram desenvolvidas por meio da leitura de banners das pesquisas sobre a comunidade Timbalada e da obra de arte *Os fofoqueiros* (descrita no cronograma dos encontros) em sala de aula, utilização das mídias câmera e gravador do *tablet* para fazer o registro da leitura do trava-língua.

Assim, as habilidades de escrever, codificar, normatizar, textualizar e situar o texto em seu contexto foram desenvolvidas com relação à produção escrita do poema e texto narrativo, pois, no momento de redigir, é indispensável definir quem será o destinatário, qual o propósito da escrita. Por isso, a definição prévia de qual gênero textual a ser utilizado contribuiu na seleção e organização das ideias para iniciar a produção. O aplicativo editor de texto no *tablet* subsidiou o processo de registro, consulta à lista de pontos positivos e negativos, arquivamento da produção para, posteriormente, realização da reescrita e ampliação dos gêneros textuais (poema, narrativo).

Neste interim, a construção do painel coletivo mobilizou a utilização tanto das habilidades de escrita quanto de leitura a partir da seleção e escolha das fotos, mapa mental e de produções escritas.

Portanto, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno em processo de alfabetização e já alfabetizado, este deve estar imerso em um processo dinâmico em que as questões relacionadas ao social e as práticas culturais de uso da leitura e escrita sejam a mola propulsora para a construção e ressignificação dos diferentes modos de aprender a ler e escrever e das diversas habilidades que perpassam por este processo dinâmico. Além disso, as práticas de leitura e escrita requisitadas aos alunos nas atividades não demandaram apenas a proficiência nestes dois processos, mas a reflexão e utilização em situações contextualizadas.

Nesse contexto, percebemos que, nas turmas do 3º e 4º ano onde aconteceu a intervenção, a sala de aula foi o único lugar em que os alunos se dedicaram para a leitura e escrita com prática de leitura de livros e até consulta ao material didático. Por mais que os alunos estejam inseridos em contextos letrados e tenham acesso à informação, eles ainda não sabem selecionar o material para uma leitura, e a regularidade também é muito restrita, o que acaba interferindo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Então, os fatores que podem estar interferindo para a falta de alfabetização desses alunos estão relacionados à metodologia, conhecimento prévio, motivação, pouco contato e uso de diferentes portadores de textos e ações de intervenção pedagógica permanentes para lidar com as heterogeneidades da classe.

Situações como esta têm refletido profundamente na qualidade do ensino público brasileiro. Os dados do IDEB e da Prova Brasil têm demonstrado o fracasso das práticas leitoras e escritoras dos estudantes. Todavia, o discurso de que é necessário desenvolver essas práticas na escola para formar leitores e, conseqüentemente, bons escritores tem de ser vivenciado por todos os alunos cotidianamente, caso contrário, ficaremos sempre no mesmo discurso.

Quanto às dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo, se, anteriormente, eram consideradas erros que era preciso corrigir, e para isso os recursos eram, de novo, os exercícios ou “treinos” de imitação, repetição, associação, cópia; hoje, no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, os erros são considerados construtivos. (SOARES, 1999, p. 61).

Os erros fazem parte do processo de aprendizagem, mas os alunos devem ter um acompanhamento através do ensino a fim de que esses erros possam ser identificados tanto pelo professor quanto pelo discente para que este consiga avançar. Para isto, o professor deve utilizar uma metodologia de trabalho que possibilite o desenvolvimento de tal ação.

Os discentes do 3º ano demonstraram dificuldades em reconhecer algumas letras parecidas, como b e p, fazer identificação do som com a grafia, leitura global da palavra, escrita de frases e textos curtos. Isso está diretamente relacionado à falta de apropriação do sistema alfabético e da relação som-grafia. Alguns alunos esqueciam com muita facilidade da grafia de algumas letras e, no momento da escrita, trocavam-nas por outras letras. A utilização do teclado virtual favoreceu a consulta permanente ao alfabeto e os discentes que trocavam a letra b, por exemplo, começaram a ficar mais atentos e perceber as diferenças nas grafias das letras.

Na turma do 4º ano, os alunos apresentaram entraves na compreensão leitora no que tange à dificuldade em extrair a ideia central dos parágrafos ou textos e não conseguiram expressar o que liam com suas palavras, a escrita de textos simples, como narrativas e poemas, limitou-se a poucas linhas. Com o propósito de trabalhar com a habilidade leitora, a estratégia utilizada foi o desenvolvimento da prática dialógica em sala de aula com a discussão do tema *Eu e meu bairro*. Os alunos começaram a demonstrar interesse pelas discussões e colocaram sua opinião, relataram fatos relacionados às questões sociais, econômicas, culturais da cidade de Salvador e do bairro onde residem.

Dessa forma, com o uso da tecnologia digital, não basta apenas ensinar a empregar estratégias de produção escrita, mas é preciso ampliar as possibilidades para utilizar essa tecnologia no ensino da leitura e escrita, explorando as potencialidades das diferentes linguagens (verbal, não-verbal) e incluindo-as no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do estudo de textos digitais, impressos, textos com imagens, vídeos, aplicativos educativos, dentre outros.

Portanto, é importante incluir nas práticas de leitura e escrita textos que sejam acessíveis aos alunos e que tenham uma relação com os conhecimentos prévios desses indivíduos para que, aos poucos, sejam trabalhados outros gêneros desconhecidos.

4.2 Os processos de leitura e escrita potencializados e/ ou redimensionados pelo dispositivo móvel

No contexto social, a presença das tecnologias digitais é cada vez mais crescente e tem se expandido para os espaços escolares através dos celulares *smartphones*, *tablets*, *ipod*. É inegável o interesse das crianças por tais dispositivos, especificamente as das séries iniciais, pois já nasceram imersas neste contexto digital que instiga a curiosidade delas. A escola precisa ter um olhar mais incisivo para as tecnologias do século XXI que agregam várias mídias e possibilitam a interação, extrapolando a questão espaço-tempo. Desse modo, não basta mais ensinar a criança apenas com lousa e o livro didático, pois ela é usuária da rede social, e-mail, blog e diversos outros recursos multimidiáticos. Com isto, sinalizamos a importância da escola incluir os dispositivos digitais enquanto possibilidade para a ressignificação da prática pedagógica no sentido de ampliar a percepção dos discentes com relação às diversas funcionalidades das mídias para que estes possam perceber que a linguagem também se modifica no contexto digital, que, por sua vez, gera novas formas de produzir conhecimento. Então, o uso do dispositivo móvel em sala de aula proporciona ao estudante perceber que a tecnologia tem múltiplas funcionalidades e que ele pode utilizá-la no contexto escolar e social.

Desta forma, o uso do dispositivo deve ser pensado/ refletido com relação às múltiplas possibilidades que pode trazer para a aprendizagem dos alunos. Então, há a necessidade de traçarmos estratégias pedagógicas de como explorar todo o potencial da tecnologia digital na sala de aula, tendo em vista a apreensão da leitura e escrita dos estudantes.

Inseridos no contexto pedagógico, os dispositivos móveis são coadjuvantes de uma prática pedagógica inovadora e, alinhando os conteúdos curriculares com as linguagens

multimidiáticas, pode-se contribuir significativamente na alfabetização e letramento dos estudantes. Então, as tecnologias digitais, como os *tablets*, são agregadoras de valor ao processo de ensino e aprendizagem desde que articuladas com a prática pedagógica no sentido de explorar as mídias existentes na potencialização da aprendizagem da leitura e escrita ou mesmo em outra área de conhecimento. Essa é uma prática que deve ser constantemente refletida e reelaborada para oferecer experiências significativas para os discentes.

Desse modo, o ensino da Língua Portuguesa com a tecnologia digital deve priorizar e promover o diálogo da criança com as diferentes linguagens. De acordo com Rojo (2012), as multiplicidades das linguagens midiáticas presentes na TIC favorecem o contato da criança com textos multimodais, ou seja, é o mesmo texto na versão de vídeo, com imagens, figuras que ampliam a inferência, interpretação e compreensão da criança, o que, por conseguinte, contribui na potencialização do processo de escrita e leitura. É importante salientar que esses artefatos midiáticos não devem ser reduzidos à condição de instrumentos/ recursos didáticos descontextualizados e desvinculados da vivência de experiências individuais e coletivas, e sim utilizados como mola propulsora de práticas que oportunizam às crianças a relação do seu cotidiano com os conteúdos escolares.

Para tanto, na prática interventiva com os dispositivos móveis, os alunos utilizaram a mídia câmera para fotografar, filmar o lugar onde moravam e expor na sala de aula. Essa dinâmica foi realizada na aprendizagem da leitura e escrita, mas os professores de todas as áreas ou disciplinas podem aproveitar para trabalhar com os conteúdos partindo de um contexto local inicialmente para, depois, fazer generalizações.

Assim, no contexto da intervenção, exploramos o potencial das mídias (câmera, vídeo, gravador, teclado digital) do *tablet*, com intuito de que isso fosse a favor das necessidades de aprendizagem da leitura e escrita dos discentes e que estes percebessem/compreendessem o dispositivo móvel não apenas como aliado às realizações de atividades em sala de aula, mas como recurso/ instrumento capaz de expandir olhares à realidade sócio-cultural em que estão imersos, possibilitando a ampliação de novos saberes.

Enfim, o entrelaçamento do dispositivo digital com a prática leitora e escritora desencadeada a partir da discussão do lugar de vivência permitiu que os alunos se posicionassem como sujeitos do processo. Ao terem contato com os gêneros textuais poemas, roteiro, trava-língua, lista, narrativo, informativo, os estudantes puderam desenvolver práticas de leitura e escrita por meio da utilização do aplicativo editor de texto do *tablet*, alinhadas ao estudo dos gêneros textuais e subsidiadas pelos recursos multimídia, como câmera, vídeo,

teclado digital e gravador. Isso, agregado à prática pedagógica, favoreceu a aprendizagem da leitura e da escrita com relação ao que é esperado para cada realidade e turma.

[...] potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os “olhares” à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, a representação de instâncias conhecidas e/ou desconhecidas, a ampliação das experiências e a condição de identificação com o espaço vivido. (HETKOWSKI, 2010, p.06).

Na prática interventiva, houve vários momentos de criação e de autoria, a construção do painel *Eu e meio bairro*, por exemplo, mesclou a escrita analógica, a fotográfica, a pintura, a autoria com as produções escritas e as fotográficas sob o viés da percepção dos alunos sobre o lugar de vivência.

Desse modo, os avanços observados nos alunos que usaram o *tablet* foram a valorização do lugar de pertença, ao terem a motivação e interesse em registrar, através das fotografias, pontos do seu bairro que consideravam importantes, como também a compreensão da linguagem como uma forma de exposição e registro do modo de pensar e de perceber o mundo ao seu redor. Isso elevou o potencial da produção escrita dos discentes, pois se sentiram motivados e capazes de fazer pesquisa, buscas de informações sobre a sua comunidade em suportes textuais diversos.

Constatamos que inserir os dispositivos móveis no contexto da intervenção pedagógica não acarreta dúvidas em seu manuseio, pois os alunos já estão imersos em um contexto social em que as TIC e os *tablets* não são novidade, o que facilitou na proposição de atividades pedagógicas que requeriam a utilização desses dispositivos.

Contudo, necessitamos avançar muito com relação ao domínio pedagógico, metodológico e didático do uso das tecnologias digitais enquanto artefato que possibilita ao sujeito exercer sua capacidade criadora de práticas de intervenção pedagógica respaldada na demanda do grupo que irá utilizá-las, superando-as como um fim em si mesmas. Nesse sentido, não podemos ignorar a contribuição de Rojo (2009), Pretto (2012) no estudo e na proposição de ações pedagógicas com a TIC na Educação Básica.

Portanto, o dispositivo móvel foi um potencializar das práticas escritoras e leitoras desenvolvidas com as turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I no que se refere a proporcionar aos discentes recursos por meio dos quais possam explorar a criatividade e autoria entrelaçadas com os conhecimentos prévios e as práticas cotidianas e com o lugar.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa constituiu-se em uma propositiva de intervenção e nos levou a refletir sobre as TIC e as tecnologias digitais através dos dispositivos móveis no contexto escolar e as possíveis alternativas pedagógicas para inseri-los no processo de ensino e aprendizagem como potencializadores da leitura e escrita no Ensino Fundamental I.

Nesse contexto, destacou-se que o ensino, na contemporaneidade, deve incorporar as práticas sociais relacionadas à produção de informação em meio digital como forma de motivar nos sujeitos práticas de leitura e escrita e a produção de sentido, contemplando as especificidades e peculiaridades adquiridas na interação social.

Desse modo, a pesquisa iniciou-se a partir de uma inquietude sobre a não utilização de 20 *tablets* que a Escola Municipal Governador Roberto Santos adquiriu através do Núcleo de Tecnologia da Secretaria Municipal de Salvador-Ba alinhada aos impasses e desencontros do processo de alfabetização dos alunos que, com três anos de escolarização, ainda não estavam alfabetizados. Isso nos instigou a vislumbrar que as práticas de leitura e escrita poderiam ser potencializadas com a exploração dos dispositivos móveis.

Ao fazermos uma consulta aos dados do IDEB/SAEB e da Prova Brasil, pudemos verificar o quanto os conhecimentos de leitura e escrita dos alunos estavam aquém do esperado para cada ano escolar em nível de Brasil, Bahia, município de Salvador e Escola Municipal Governador Roberto Santos. Diante disso e com apoio da literatura que trata do tema leitura, escrita e alfabetização, percebemos a relevância e pertinência desta pesquisa em investigar o processo de leitura e escrita no Ensino Fundamental I por meio do uso dos dispositivos móveis.

É no período inicial da alfabetização que a criança deve desenvolver as habilidades de leitura e escrita, mas esta regra tem se tornado uma exceção. No decorrer desta pesquisa, houve muitos momentos de reflexão e questionamento sobre a realidade que assola as salas de aula da educação pública, e ficou uma indagação: o que fazer para modificar este contexto que ocasiona grandes impactos na vida do sujeito que frequenta a escola vários anos e não consegue fazer a representação do código linguístico?

Com a prática interventiva, constatamos que a escola necessita incluir no currículo o uso das TIC no sentido de aproximar a prática pedagógica dos interesses dos alunos para utilizar em seu processo formativo as tecnologias digitais.

Salientamos que a propositiva de intervenção foi construída e tecida em conjunto com os alunos, professor e coordenação, o que demonstrou a importância de estarmos ouvindo as

vozes dos sujeitos escolares na tessitura de uma ação interventiva. Isso proporcionou o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula, contribuindo para o entendimento do lugar de vivência do educando ao alinhar as práticas escritoras e leitoras com a discussão desse lugar por meio do tema *Eu e meio bairro*.

Desse modo, no entrelaçamento da intervenção com os interesses e necessidades de aprendizagem das turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, houve, em alguns momentos, demandas para reconstruirmos constantemente nossa prática para levar para a sala de aula assuntos do interesse dos alunos sem deixar de trabalhar com os conteúdos previamente discutidos e elegidos por nós (pesquisador e professor). Além disso, corresponder às expectativas dos alunos com relação ao uso do dispositivo móvel, no primeiro momento, foi um elemento motivador, e o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita constituiu-se como um potencializador dos processos de produção, criação e autoria dos estudantes.

Destarte, a pesquisa respondeu a pergunta inicial que foi: de que forma a utilização dos dispositivos móveis podem contribuir no processo de leitura e escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Governador Roberto Santos? Assim, por meio das práticas leitoras e escritoras em que os discentes utilizaram as mídias do dispositivo móvel, permitiu-se a exploração do potencial do *tablet*.

Contudo, não utilizamos a internet em sala de aula por conta de a escola não dispor de rede *wifi*, percebemos que esta é uma questão que limita consideravelmente o uso dos dispositivos móveis, pois os alunos poderiam fazer pesquisas, *downloads* de vídeos, livros e diversos outros materiais. A escola pública ainda não tem internet disponível para que todos possam explorá-la com finalidades pedagógicas. Neste ínterim, estas questões indicam algumas sugestões:

- Rever as regulamentações e normatizações, junto às instâncias municipais, que impedem a exploração e uso dos dispositivos móveis em sala de aula;
- Incluir no contexto da aprendizagem dos discentes o uso do dispositivo móvel, estabelecendo orientações para a exploração das informações;
- Formação inicial e continuada para os professores a fim de que possam mediar e utilizar as TIC no contexto de ensino e aprendizagem, juntamente com a gestão e coordenação escolar e alunos;
- Sugerir para a SMED um profissional técnico para atender as escolas no que se refere à formatação de aparelhos;

- Criar, junto à comunidade escolar, autonomia no que se refere ao uso das TIC e à dimensão técnica e potencial destas.

Como estudante, pedagoga e pesquisadora, a propositiva de intervenção se constituiu como uma etapa extremamente importante para minha formação e meu fazer pedagógico, o qual foi reconstruído e ressignificado a cada encontro com os estudantes, aguçando o desejo em aprofundar os estudos sobre leitura, escrita e dispositivos móveis. Percebi que esta é uma discussão que tem muito a ser explorada, pesquisada e divulgada para que outros professores possam ter acesso a vários materiais teóricos com relatos de experiências exitosas com o uso do dispositivo móvel de modo a motivá-los a utilizar tal tecnologia em sua prática pedagógica.

Por fim, a propositiva de intervenção teve a pretensão de envolver as discussões sobre o ensino da leitura e escrita no Ensino Fundamental I, mas as abordagens teóricas e práticas apresentadas podem contribuir também com estratégias didáticas para outras disciplinas. Observo, então, novas possibilidades de trabalhar na sala de aula com a TIC e com a tecnologia digital através dos *tablets* no ensino público, pois estas afloram o interesse dos estudantes no sentido de interagir e usufruir desses meios em benefício da aprendizagem da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Marbênia Gonçalves Almeida. **Formação de professores para o diagnóstico das dificuldades de leitura e escrita**. Fortaleza: UECE, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Parâmetro Curricular da Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 03 abril 2015.
- _____. **Livreto Prova Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/livretos/livreto_rova_brasil_2009.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2015.
- _____. Ministério da Educação. **PNE Plano de metas estratégias 2010**. Disponível em: fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em 23 de julho de 2015.
- _____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: documento básico 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **Artes de fazer. A invenção do cotidiano**. Trad. Ephrain F Alves. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CORSO. Luciana Vellinho. **Dificuldade na leitura e na matemática: um estudo dos processos cognitivos em alunos da 3ª a 6ª série do ensino fundamental**. Tese Programa de Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- FERREIRA, Luis Felipe. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo**. 2000. Disponível em: www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_5_ferreira.pdf . Acesso em 15/07/2014
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 18ª ed. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Professor sim tia não**. São Paulo, Olho d'Água , 1997.
- _____. **Política e educação**. São Paulo, 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro 17º ed, Paz e terra, 1987.

_____ **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GALLEFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais,** 2010. Disponível em: www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf Acesso em 14 de abril de 2015.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental,** 2013 . Disponível em: www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/.../areas.../cp13004.pdf. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Relatório Técnico Final do Projeto A rádio da escola na escola da rádio:** resgate e difusão de conhecimentos sobre o espaço da cidade de Salvador/BA. FAPESB, 2012.

_____, Tânia Maria. **Dialética interna Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores** IN: Educação e contemporaneidade : pesquisas científicas e tecnológicas /Antonio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowsky (organização). - Salvador: EDUFBA, 2009

_____, Tânia Maria. **Geotecnologia:** como explorar educação cartográfica com as novas gerações? Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Nacional da Educação Básica.** Disponível em ideb.inep.gov.br Acesso em 03 de abril. de 2015

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Ângela Sônia. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9ª ed. Campinas SP. Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura : teoria e prática.** São Paulo: Pontes, 1998

LANDA, H. Libertad e GABARRÓN, Luiz R. **O que é a Pesquisa Participante?** In: Pesquisa Participante: a partilha do saber (org. Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck). São Paulo: Ideias Et Letras, 2006.

LEAL. Jaqueline, ALVES, Lyn, HETKOWSKI Tânia. **Educação e tecnologia rompendo os obstáculos epistemológicos.** In: SANTOS, Edméia; ALVES, Lynn. (org) Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

LEMOS, André. **Cultura da mobilidade**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 40, dezembro e 2009.

LIMA JR, Arnaud Soares e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais**. IN: Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Quartet/ 2006.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global do lugar**. In: ARANTES, Antonio. (org) O espaço da diferença. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOOJEN, Sônia. **Habilidades Envolvidas no Ato de Ler: ação psicopedagógica** . In: O olhar clínico na prática psicopedagógica. Porto Alegre: Associação Brasileira de Psicopedagogia/ Seção Rio Grande do Sul, 2003. P. 125 -145

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Letras é preciso, alfabetizar não basta....mais?** IN: Teorias e Práticas de letramento SCHOELZE, Lia (ORG) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MOUSQUER, Tatiana. **A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na educação infantil**. 2002. Disponível em: www.santoangelo.uri.br/stin/Stin/trabalhos/11.pdf. Acesso em: 23/04/2014.

OLIVEIRA, L. de. (orgs) Qual o Espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia. – São Paulo: Perspectiva, 2012.

PRETTO, Nelson De Luca. **A geração alt+tab vai pras ruas**. Jornal da Ciência, 25 jul. 2013. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=88361> >. Acesso em: 04 de dezembro de 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola, 2009.

_____. MOURA, Eduardo (ORG) **Multiletramentos na escola**. São Paulo. Parábola, 2012.

_____. (ORG) **Escola Conectada**. São Paulo Parábola, 2013.

SALVADOR, Decreto nº 23.810 de 07 de março de 2013. **Fica criada a Operação Salvador Alfabetiza**, de natureza especial, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação SMED. Lei municipal. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2381/23810/decreto-n-23810-2013-cria-a-operacao-salvador-alfabetiza-e-da-outras-providencias.html> acesso em 13 de fevereiro de 2015.

SALVADOR, Decreto nº 23.810/201 de 22 de janeiro de 2014. **Fica prorrogada a Operação Salvador Alfabetiza**, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Lei municipal. Disponível:

<https://www.leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2014/2474/24736/decreto-n-24736-2014-prorroga-a-operacao-salvador-alfabetiza-e-da-outras-providencias>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

SANCHEZ, Emílio. **A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora**. IN: COLL, C.; MACHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Nathália Oliveira da. **A relevância das duplas produtivas na alfabetização**, 2015. Disponível em: www.fbvcursos.com.br/online/aluno/trabalhos/135741696297.pdf Acesso em 27 de agosto de 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf Acesso em: 23 de abril de 2014.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Anped, n0, p.5-16, set./out./nov./dez. 1995. Disponível: <https://em:http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>. Acesso em 14 de março de 2015.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, 2003. Disponível em: pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf Acesso em: 25 de maio de 2015

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica. 1998.

_____. **Por uma alfabetização até os oito anos de idade**. De Olho na meta. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2015

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SOARES, José Francisco. **Reflexões sobre Índice de Desenvolvimento da Educação**. 2012. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/artigos/n4/numero5744-efeito_da_escola.pdf. Acesso em 14 de abril de 2015.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org). **Conversas com Lingüistas**. Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 2005.