

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Ana Paula Cordeiro dos Santos**

**ENTRE O LÁPIS, O PAPEL E A TELA: A PRESENÇA DAS TDIC NAS PRÁTICAS DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
TIRADENTES-MG**

**Mariana**

**2013**

**ANA PAULA CORDEIRO DOS SANTOS**

**ENTRE O LÁPIS, O PAPEL E A TELA: A PRESENÇA DAS TDIC NAS PRÁTICAS DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE  
TIRADENTES-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituição Escolar, Formação e Profissão Docente.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

**Mariana  
2013**

S237e Santos, Ana Paula Cordeiro dos.

Entre o lápis, o papel e a tela [manuscrito] : a presença das TDIC nas práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes-MG / Ana Paula Cordeiro dos Santos - 2013.

181f. : il.; tab.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Catálogo: [sisbin@sisbin.ufop.br](mailto:sisbin@sisbin.ufop.br)



**Ana Paula Cordeiro dos Santos**

“Entre o Lápis, o Papel e a Tela: a Presença das TDIC nas Práticas de Alfabetização e Letramento em Escolas do Município de Tiradentes-MG”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Hércules T. Corrêa', is positioned above the name of the supervisor.

**Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in blue ink, reading 'Celia Maria Fernandes Nunes', is positioned above the name of the second reviewer.

**Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes**  
Universidade Federal de Ouro Preto

A handwritten signature in blue ink, reading 'Carla Viana Coscarelli', is positioned above the name of the third reviewer.

**Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli**  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho às Anas...

À Ana Caroline, mestre e companheira de tantas lutas, buscas e sonhos por uma valorização do trabalho docente no contexto de nossa atuação. Os caminhos trilhados e compartilhados foram, são e serão nossas maiores conquistas. Obrigada Carol, por acreditar e por me ajudar a aqui chegar!

À Ana Paula (sem narcisismo), por suportar as tormentas, as emoções que ora asfixiavam, ora silenciavam e, ao final, enfadada de tanto procurar, aprendeu a encontrar..., e o maior encontro foi o aprendizado de que *“O real não está nem na saída nem na chegada, ele se dispõe para gente é no meio da travessia.”* (Guimarães Rosa)

## AGRADECIMENTOS

São muitos os sentimentos de gratidão a serem expressos.

O primeiro deles é a Deus. Sem os seus desígnios, nada disso teria se concretizado. A espiritualidade amiga concedida foi indispensável nesta travessia.

Aos meus familiares, pelo apoio absoluto e incondicional em todos os momentos. Às minhas tias/os e primas/os, pelo esforço sem saber o real significado desta conquista, mas que era/foi superado por cada olhar de admiração. E à minha mãe, por mais uma vez renunciar aos seus em prol dos meus.

Aos amigos/as Mestres de Profissão e Mestres em Educação de São João del-Rei, Tiradentes, Mariana e Ouro Preto, por acompanharem carinhosamente o despertar de tantas emoções e necessidades. Um agradecimento especial às professoras da rede municipal de Tiradentes, que, em momento algum, relutaram em abrir as portas para minha pesquisa. Esse ato foi primordial para consubstanciar este trabalho. Muito obrigada!

Aos amigos de mestrado, em especial às amigas Luana Araújo e Cacau Itaboray, por me acompanhar nesta estrada. E também a família “*Kings Burg*” em Mariana, pelo apoio incondicional.

Ao professor orientador Hércules Tolêdo Corrêa, pelo aceite no início, pelas intervenções durante e pelo apoio no final desta caminhada. Aos professores e ao secretário do PPG-DEEDU/UFOP, com quem mantive um contato enriquecedor e acolhedor neste período.

Agradeço às professoras componentes da banca examinadora, o olhar de vocês junto às considerações tecidas no exame de qualificação, foi primordial para a definição deste trabalho.

Um abraço aos amigos do NEAD/UFESJ, pelo olhar respeitoso diante desta conquista e, finalmente, aos eternos mestres do DECED/UFESJ, por atuarem na minha formação de pedagoga crítica mais consciente desta realidade que se faz presente.

Obrigada, Wilma Lúcia e Carlos Magno, Alexandra e Wesceley, por me auxiliarem nos momentos em que o encontro comigo mesma tornou-se doloroso, e com isso fizemos deles mais uma passagem secreta da minha vida.

Agradeço também à minha terapeuta Solange, por ouvir sabia e espiritualmente os conflitos e angústias deste processo.

O obrigado final e especial vai para aquela responsável por tudo que sou e serei, minha avó Dalva, com nome de estrela, sempre esteve presente em meu coração e por isso jamais deixou de iluminar e presenciar o meu viver .

Graças a todos vocês, agora trago comigo que “*a maior vitória é estar certo de que se pode vencer*”! (Lourival Lopes)

## RESUMO

Este estudo se propôs a analisar a influência das tecnologias digitais nas práticas de alfabetização e letramento. A pesquisa focalizou as práticas desenvolvidas em ambiente educacional contempladas com o programa Um Computador por Aluno (PROUCA) do governo federal; e também com a Mesa Educacional Alfabeto (MEA) da empresa de Informática Educacional Positivo. O referencial teórico pautou-se nas publicações que abordam os aspectos conceituais e práticos da temática da pesquisa, considerando a sua abrangência, com destaque para as referências que envolvem alfabetização, letramento e informática educacional. A abordagem metodológica escolhida foi o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nas proposições de Bogdan e Biklen (1994). Os dados foram coletados por meio de observações realizadas em salas de aula e entrevistas semiestruturadas às docentes. Após o processo de análise de dados, inferiu-se que a utilização das novas tecnologias, no caso, o uso dos *laptops* educacionais e seus recursos lúdicos e interativos, acabaram por contribuir para o ensino da língua materna em seu aspecto mecânico. No entanto, foi observado que o PROUCA necessita dispor de uma capacitação que enfoque ações pedagógicas práticas, de modo a conferir um uso mais significativo que suas interfaces permitem, afinal esse dispositivo foi elaborado para o uso educacional. Ademais, a falta de suporte técnico pedagógico, fruto da não vigência da política de manutenção, auxilia e compõe esses aspectos lacunares desse cenário. A empiria realizada com a MEA aponta que esse *software* educacional atende ao aspecto mecânico do processo de alfabetização por meio de sua interface lúdica e dos elementos próprios da multimídia. Porém, a ausência de uma continuidade na capacitação dos professores para sua utilização e reconhecimento das demais propriedades da MEA sinaliza as necessidades para que o uso se dê de forma mais efetiva. Com esses indícios, foi possível verificar que as inovações tecnológicas, mesmo inseridas nos espaços escolares, encontram-se distantes das práticas pedagógicas, ou seja, seu uso se dá de forma meramente instrumental, indício resultante da falta de investimento na formação do professor.

**Palavras-chave:** práticas de alfabetização e letramento, *laptop* PROUCA, Mesa Educacional Alfabeto.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the influence of digital technologies in the practices of literacy and “lettering”. The research focused on the practices developed in educational environment included with the program *Um Computador Por Aluno* (PROUCA) [One Laptop per Student] of the federal government, and also with the *Mesa Educacional Alfabeto* (MEA) [Bureau Educational Alphabet] of company Educational Informatics-Positive. The theoretical framework was based on the publications that address the conceptual and practical aspects of the thematic of the research, considering its scope, with emphasis on the references involving literacy and “lettering” and educational informatics. The methodological approach chosen was the development of a qualitative research based on propositions of Bogdan and Biklen (1994). The data were collected through of observations carried out in classrooms and semi-structured interviews to the teachers. After the process of data analysis, it was inferred that the use of new technologies, in this case the use of educational laptops and its playful and interactive resources, eventually contribute to the teaching the mother tongue in its mechanical aspect. However, it was observed that the PROUCA needs to have a qualification that focus actions the pedagogical practices in order to confer a more meaningful use that their interfaces allow, after all this device was developed for the educational use. Furthermore, the lack of technical pedagogical support, effect of not duration of the maintenance policy, help compose these deficient aspects of this scenario. The empiria performed with the MEA points out that this educational software serves the mechanical aspect of the process of literacy through its playful interface and of own elements of multimedia. However, the lack of a continuity of teachers’ qualification for their use and recognition of other properties of MEA, signalizes the needs to be given to use more effectively. With this evidences, it was possible to verify that technological innovations, even inserted in school spaces are distant of pedagogical practices, that is, its use occurs in a purely instrumental, evidence resulting from the lack of investment in teacher education.

**Key-words:** literacy practices and “lettering”, laptop PROUCA, MEA.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Modelos dos *laptops* usados no PROUCA
- Figura 2 – Mesa Educacional Alfabeto
- Figura 3 – Mesa Educacional Alfabeto
- Figura 4 – Tela – Cadastro do Jogador
- Figura 5 – Tela – Jogador já Cadastrado
- Figura 6 – Menu Principal dos Jogos
- Figura 7 – Menu Principal dos jogos “A sala de aula”
- Figura 8 – Menu Principal dos jogos “O Aquário”
- Figura 9 – Menu Principal dos jogos “A casa de doces”
- Figura 10 – Menu Principal dos jogos “O jardim da casa”
- Figura 11 – Destaque dos jogos “O show da Televisão”
- Figura 12 – Menu Principal dos jogos “O Castelo”
- Figura 13 – Menu “Ajuda”
- Figura 14 – Menu Principal
- Figura 15 – Jogo Alfabeto
- Figura 16 – Aplicativo “KolourPaint”
- Quadro 1 – Dissertações sobre o Tema
- Quadro 2 – Instrumentos de Coleta de Dados
- Quadro 3 – MEA – Temas emergentes e categorizados
- Quadro 4 – *Laptop* PROUCA – Temas emergentes e categorizados
- Quadro 5 – Horário do Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Escola B
- Quadro 6 – Principais atividades desenvolvidas – Escola B
- Quadro 7 – Horário do Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Escola C
- Quadro 8 – Principais atividades desenvolvidas – Escola C

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSED- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação

EAD- Educação a Distância

EF- Ensino Fundamental

EI- Educação Infantil

FNDE- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT- Grupo de Trabalho

GTUCA- Grupo de Trabalho do Programa UCA

IES- Instituição de Ensino Superior

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação

MEP- Mesa Educacional Alfabeto

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OLPC- *One Laptop Per Child*

PLA- Práticas de Letramento e Alfabetização

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROUCA- Programa Um Computador por Aluno

PUC-MG- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEED- Secretaria de Educação a Distância

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ- Universidade Federal de São João del-Rei

UNIDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIPAC- Universidade Presidente Antônio Carlos

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
A Origem do Problema – trajetória e motivação pelo tema da pesquisa .....	15
O Programa UCA – o projeto e a proposta de formação do professor .....	16
<i>No meio do caminho tinha uma mesa...</i> a Mesa Educacional Alfabeto da Positivo – características fundamentais .....	21
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	26
1.1 Alfabetização e Letramento: histórico, conceitos e características .....	26
1.2 Alfabetização, Letramento e as Novas Tecnologias .....	32
1.3 O PROUCA no âmbito acadêmico: o que revelam as pesquisas .....	40
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E LÓCUS DA PESQUISA .....	51
2.1 Abordagem e Estratégias Metodológicas .....	51
2.2 Percurso Metodológico .....	54
2.3 Cenário da Investigação .....	57
2.3.1 Caracterizando as Escolas e Turmas .....	57
2.4 Identificando as TDIC – Mesa Educacional Alfabeto .....	59
2.5 Identificando as TDIC – o <i>laptop</i> do PROUCA .....	65
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO MEDIADAS PELAS TDIC: A VOZ DAS PROFESSORAS .....	69
3.1 Mesa Educacional Alfabeto: a voz as professoras .....	70
3.1.1 Capacitação Docente: formação .....	72
3.1.2 Uso dos Recursos Tecnológicos: o papel da MEA no processo de alfabetização e letramento .....	75
3.1.3 Aspectos Positivos da MEA: perspectiva de inclusão digital e potencialidades pedagógicas .....	80
3.2 O Uso do <i>laptop</i> PROUCA nas práticas alfabetizadoras: a voz as professoras .....	86
3.2.1 Alfabetizar e Letrar: concepções e ações docentes – perspectivas didático-pedagógicas .....	87
3.2.2 Formação PROUCA: capacitação fragilizada e perspectiva de inclusão digital .....	92
3.2.3 Uso dos Recursos Tecnológicos – estratégias de utilização do <i>laptop</i> PROUCA nas práticas de ensino .....	97

3.3 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises .....	103
CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: EVENTOS CONSTITUÍDOS EM SALA DE AULA .....	107
4.1 Descrevendo e Analisando as Rotinas das Turmas .....	108
4.1.1 Práticas de alfabetização e letramento escolar: cópia do calendário e pequenos textos .....	115
4.1.2 Prática de alfabetização e letramento escolar: aquisição do código alfabético .....	117
4.1.3 Prática de alfabetização e letramento escolar: leitura e interpretação de textos .....	124
4.1.4 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises .....	129
4.2 Práticas de Letramento e Alfabetização mediadas pelas TDIC .....	132
4.2.1 Práticas de Alfabetização e Letramento com a Mesa Educacional Alfabeto (MEA) .....	134
4.2.2 Proposta de Trabalho das Mesas Educacionais Alfabeto .....	134
4.2.3 Questões da Alfabetização e Letramento Evidenciadas pelo Uso da MEA .....	139
4.3 Práticas de Alfabetização e Letramento com o <i>Laptop</i> (PROUCA) .....	143
4.3.1 Estratégias de Uso do <i>Laptop</i> .....	143
4.3.2 Questões da Alfabetização e Letramento Evidenciadas pelo Uso do <i>Laptop</i> .....	148
4.3.3 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises .....	153
SÍNTESE DAS DISCUSSÕES DAS ANÁLISES .....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	160
REFERÊNCIAS .....	163

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A produção social da linguagem e de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no mundo anuncia o que será tecnologia.*

*Paulo Freire (1995)*

O ensino da linguagem na fase inicial da escolarização infantil, como mostra sua historicidade, passou por várias mudanças. Assim, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita inclui muitos aspectos que influenciam as ações práticas educativas e as concepções teóricas sobre o assunto, que perpassam as áreas política, econômica e social. Temos observado que o desenvolvimento de novas tecnologias tem modificado as formas de imersão na cultura escrita por parte das crianças, perfazendo, dessa forma, uma inovação na cultura letrada, que, conseqüentemente, acaba por conceber novas propostas didático-pedagógicas para a alfabetização na contemporaneidade.

Logo, já é característica da sociedade moderna a presença das inovações tecnológicas na vida dos seres humanos. Elas já integram o nosso cotidiano e são utilizadas para diversos fins: meio de comunicação, ferramenta de lazer e interação, e veículo de fomento de informação e educação.

Esses artefatos técnicos evoluem constantemente, e o que antes chamávamos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), acreditamos ser mais apropriado chamar de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em razão de o digital estar cada vez mais presente nessas formas de interação.

Surge, então, com essa expansão tecnológica, uma nova forma de gerir e disseminar o conhecimento estabelecido como cultura digital, gerando, assim, a necessidade de que as tecnologias digitais sejam ou estejam incorporadas aos processos educativos. Nas palavras de Bruno e Mattos (2010) “a escola não está dissociada da sociedade, nunca foi apartada do social. Portanto, as questões sociais são também educacionais” (p. 222).

Para Lévy (1999), essa construção de novos modelos do espaço dos conhecimentos constitui a cibercultura. O pesquisador ainda acrescenta que essas novas formas de representação do pensamento são oriundas do “irrefreável crescimento do ciberespaço e nos indicam alguns traços essenciais de uma nova cultura que deseja nascer” (p. 162). No entanto, essa cultura já foi gestada e começa, paulatinamente, a se disseminar nos ambientes escolares.

No contexto brasileiro, imperam muitas discussões na tentativa de modernização das escolas via introdução das TDIC em seus espaços. Esses debates permeiam as mais diversas áreas do conhecimento no meio acadêmico e rechaçam entre os que defendem e os que abordam de forma polêmica a inserção delas no meio educacional. Não pretendemos aqui optar pela defesa de uma dessas diferentes perspectivas dada a complexidade que as cerceia. Fixamo-nos a entender as transformações ocorridas na cultura escolar mediante o uso das TDIC.

O governo brasileiro tem empreendido várias ações de inserção desses recursos digitais nas escolas públicas, e muitos projetos já foram criados, desde cursos de formação que atendam aos docentes, como o Programa TV na Escola, até a montagem dos laboratórios de informática para uso de alunos e professores, equipando tais instituições com um número considerável de computadores conectados à internet.

Uma consideração fundamental que temos de observar nesse percurso refere-se à seguinte questão abordada por estudiosos da área, como Barreto (2001a), Pretto (2001) e Belloni (2001): as “velhas práticas” comportam “novas tecnologias”? Ou seja, o sistema escolar, como atualmente encontra-se estruturado, atende às necessidades para receber essas novidades? E mais: pode colaborar para a universalização das TDIC?

Bonilla (2011) esclarece que a introdução dos meios técnicos aos processos pedagógicos deve ter como objetivo a construção da cidadania e da emancipação, e não apenas atender a necessidades de consumo. Sendo assim, a concepção de educação deve ser repensada de modo a atender às demandas sociais da chamada “Sociedade do Conhecimento” ou “Sociedade da Informação” (termos utilizados por muitos pesquisadores da área) com a disseminação das TDIC e as mudanças decorridas desse fato.

Diante desse cenário, Frade (2010) alerta que “o paradigma da educação midiática requer uma revisão emergente do processo ‘ensinar’ e ‘aprender’, bem como uma gestão consciente da pedagogia do ‘conhecimento em rede’” (p. 16).

As exigências para que as TDIC obtenham aplicabilidade no contexto educacional é justamente uma reestruturação no seu sistema, e as formas de atuação docente são o foco principal. Belloni (1998) destaca que “os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais” (p. 16).

É necessário, portanto, que se engendrem mudanças na escola para que o uso dessas ferramentas ultrapasse sua função instrumental. Isso significa que “é preciso que

o professor saiba lidar criticamente com as tecnologias contemporâneas da informação e comunicação, que saiba utilizá-las pedagogicamente” (KENSKI, 2001).

Entretanto, inúmeros estudos demonstram que as implicações políticas para a formação docente, tanto inicial como a contínua e em serviço, pouco contemplam o domínio das tecnologias por parte desse profissional. Embora o domínio não garanta o uso em sala de aula, (BRUNO e MATTOS 2010) este enseja práticas educativas inovadoras, e não o simples desembrulho dos *kits* tecnológicos, como privilegiam algumas ações formativas operacionalizadas nesse âmbito.

A exploração dos recursos digitais, portanto,

impõem ao sistema educacional e ao profissional a tarefa de inculcar integração, articulação e continuidade na práxis educativa, pressupondo uma reformulação teórica quanto aos procedimentos de avaliação e metodologia de saber aí constituído, proporcionando, assim, um novo espaço para a constituição de uma aprendizagem significativa (FRADE, 2011, p. 25).

Ainda a respeito dessa questão do ingresso do computador nas escolas públicas, Freitas (2010) sinaliza que estes, “além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita” (p. 337).

Dessa forma, é preciso aprender a linguagem digital, que envolve seus programas e aplicativos, para conseguir manipular esses aparelhos, além de saber interagir com o texto que usa as inovações tecnológicas como suporte.

Logo, tanto professor como aluno devem saber realizar esses tipos de leitura frente à tela desses artefatos. Isso, conseqüentemente, traz implicações para os conceitos de alfabetização e letramento, que, por estarem imersos na cultura digital, passam também a ser nomeados nesse contexto de alfabetização e letramento digitais. Lévy (1996) explica que, “graças à digitalização, o texto e a leitura receberam hoje um novo impulso, e ao mesmo tempo uma profunda mutação” (p. 50).

Sendo assim, educadores e alunos precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais. Ambos precisam ser letrados digitais para se apropriarem crítica e criativamente das tecnologias e integrá-las de forma construtiva no cotidiano escolar (FREITAS, 2010).

Pode-se inferir que só a partir dessas ações é que a inclusão digital realmente está sendo fomentada, procurando, assim, uma “articulação das ações de inclusão digital

com as questões educacionais e culturais e com a promoção da participação política do cidadão através das TIC” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Contudo, o que a literatura aponta como sendo um binômio fundamental desencadeador de discussões nessas áreas do conhecimento: educação e tecnologia, ousamos ampliar para um trinômio: educação, tecnologia e linguagem.

Diante dessa realidade, torna-se relevante investigar as transformações acarretadas na educação com a inserção das tecnologias digitais no que tange às novas práticas de leitura e escrita concretizadas mediante as suas utilizações.

Esse campo de estudos tem se constituído alvo de muitas produções. No entanto, os resultados da maioria das pesquisas apontam que caminhamos de forma incipiente ao (re)conhecimento da cultura tecnológica escolar.

Posto isso, apresento a panorâmica do contexto local, no qual atuo como professora, na tentativa de elucidar minha opção por esta pesquisa de mestrado, que se insere no campo dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em turmas de alfabetização de escolas públicas.

### **A Origem do Problema – trajetória e motivação pelo tema da pesquisa**

Lecionar em alguma modalidade da educação básica sempre foi meu maior desejo. Por isso, quando surgiu essa oportunidade, agarrei-a com afinco e cursei em 1999 o Curso Normal – Magistério de 1º grau – paralelo ao meu último ano do Ensino Médio.

Minha primeira experiência foi em 2000, quando atuei como professora regente em uma Escola de Educação Infantil em São João del-Rei. Posteriormente, fui trabalhar no Centro de Educação Psicomotora como professora auxiliar. Com alguns anos de maturidade profissional (e pessoal), ingressei na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no curso de Pedagogia, no ano de 2003.

Nessa época, o curso de Pedagogia da referida instituição acabara de passar por uma reforma em seu currículo e, por meio de uma disciplina “inovadora” chamada Prática Pedagógica, possibilitava aos alunos efetivarem investigações em processos de ensino-aprendizagem nos espaços extra ou intraescolares. Minha primeira pesquisa abordou a “Linguagem dos Sinos”, preservada até hoje pelas igrejas barrocas da cidade de São João del-Rei. Pesquisei como os sineiros adquirem o conhecimento de tal linguagem para exercê-la no alto das torres das igrejas. Em outro trabalho, pesquisei o perfil socioeconômico dos estudantes de Pedagogia, Matemática e Economia da UFSJ.

Outra disciplina que me chamou a atenção foi Fundamentos e Didática da Alfabetização,



fato que despertou meu apreço pela temática. Assim, desenvolvi mais uma prática pedagógica, agora com foco na alfabetização. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elaborado seguindo essa perspectiva e teve como foco as práticas alfabetizadoras das professoras do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o extinto MOBRAL.

A partir dos conhecimentos adquiridos com esses trabalhos e considerando os desafios cotidianos que permeavam a minha prática, levando em conta também o desejo de fazer mestrado investigando a alfabetização, decidi cursar, em 2007, a especialização em “Práticas de Letramento e Alfabetização” (PLA) pela UFSJ em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Nesse mesmo ano, consegui o cargo de professora efetiva na Rede Municipal de Tiradentes. Tornar-se uma docente do sistema público de ensino constitui uma vivência muito enriquecedora para uma pedagoga recém-formada.

Com o encerramento da referida pós-graduação da qual fui cursista em 2009, passei a atuar também como tutora dessa mesma especialização em um polo da UAB fundado no município de Tiradentes. Essa experiência com a Educação a Distância (EaD) proporcionou-me o contato inicial com as TDIC agregadas à educação e também uma atuação profissional de boas aprendizagens com essa modalidade de ensino.

Contudo, feitas essas exposições, revelamos que elegemos como foco principal desta investigação o uso das tecnologias digitais no processo de aquisição da escrita. Logo, nossa problemática constitui compreender como a utilização das TDIC interfere nas práticas de alfabetização e letramento das escolas municipais de Tiradentes contempladas com o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

### **O Programa UCA – o projeto e a proposta de formação do professor**

O governo brasileiro tem implantado projetos na área de informática como recurso educativo. Algumas escolas públicas estão tendo a oportunidade de vivenciar uma experiência histórica por meio da utilização do *laptop* com a implementação do PROUCA em seus espaços.

A associação autônoma americana *One Laptop Per Child* (OLPC) é a grande idealizadora desse projeto, que visa à produção de *laptops* de baixo custo a serem utilizados por crianças de países em desenvolvimento. O presidente da OLPC é Nicolas Negroponte, que, junto aos estudos e experimentos de Seymour Papert e Alan Kay, vem disseminando essa ideia por todo o mundo, como consta no documento oficial do governo, que subsidia e avalia o referido projeto (BRASIL, 2008a).

Em 2005, aconteceu o Fórum Econômico Mundial de Davos, na Suíça, evento em que houve a apresentação da proposta de que cada criança deveria receber um computador para uso

individual, no qual o Brasil esteve presente. Posteriormente, os idealizadores Kay, Papert e Negroponte apresentaram em território brasileiro o projeto ao então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008a).

No entanto, em 2007, a Presidência da República, em ação conjunta com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), iniciou a implantação do PROUCA. Segundo Mendes (2008)

O projeto foi ressignificado e intitulado 'Um computador por aluno', UCA, diferentemente do projeto OLPC, cuja tradução é Um Computador por Criança. A diferença entre os dois projetos é conceitual, pois o projeto UCA, diferentemente do OLPC, situa o uso de computadores portáteis no contexto da escola, na sala de aula, o que traz várias implicações nos processos de ensino-aprendizagem, no currículo e na comunidade escolar como um todo (p. 16).

Portanto, aqui na realidade brasileira, o projeto foi cunhado pela via da educação e também da inclusão digital, já que a incorporação das TDIC nos espaços escolares é um de seus objetivos. Sobre essa questão, o governo reconhece:

Inclusão digital ora aparece como objetivo principal de programas de disseminação das TIC nas escolas, ora como um subproduto da fluência que as crianças ganham ao usar computador e Internet (BRASIL, 2008b, p. 52).

Junto ao emblema da inclusão, essa proposta de uso individualizado do *laptop* educacional

sugere que o uso da tecnologia no dia a dia do aluno em sala de aula pode incentivar novas formas de saber, de pensar, de pensar sobre o fazer, gerando mudanças nas relações entre todos os elementos presentes nesse espaço e em seus modos de atuar, que impulsionaram transformações no contexto da escola (MENDES; ALMEIDA, 2005, p. 50).

A implantação dos *laptops* na situação 1-1, como assevera Valente (2011), importante pesquisador da área e um dos pioneiros dos estudos PROUCA no Brasil, enfatiza temas como: melhora nos indicadores avaliações sistêmicas das escolas, aumento do interesse dos alunos nos assuntos escolares, expansão da aprendizagem para além da sala de aula, contemplação de atividades baseadas em projeto, promoção da inclusão digital dos alunos das classes menos favorecidas e preparação para o mercado de trabalho informatizado.

Ademais, essa é uma oportunidade em que manipular, consultar e acessar o computador e a *web* instantaneamente sobrepõem o deslocar até o laboratório de informática com horário fixo e/ou determinado. Sendo assim, esse projeto representa uma redefinição das políticas públicas voltadas para o uso das TDIC no campo educacional, constituindo-se em uma possibilidade de inovação do

uso desses recursos em salas de aula.

Desde logo, é válido mencionar que os *laptops* usados para colocar em prática essa política de informatização escolar comportam três modelos diferenciados: o *laptop* XO da OLPC, o *laptop* Mobilis da Encore/Telavo e o *laptop* ClassMate da Intel (Figura 1). Cada protótipo foi desenvolvido para os fins educacionais desse projeto, o que os diferencia dos modelos convencionais disponíveis no mercado.



**Figura 1 – Modelos dos *laptops* usados no PROUCA.**

Fonte: <http://styx.nied.unicamp.br/interhad/miscelanea/uca-na-unicamp/uca>

Almeida e Prado (2011) ainda explicam que os *laptops* carregam consigo uma especificidade em relação à sua interface como dispositivo devido ao seu tamanho, *design*, facilidade de transporte e material de que é feito, pois foi elaborado para suportar quedas, além das características de conectividade, interoperabilidade, mobilidade e imersão.

O Estágio Inicial de implantação do PROUCA foi o ano de 2007 e contou com a participação de cinco escolas, uma no Distrito Federal (Brasília) e em mais quatro Estados diferentes: São Paulo (São Paulo), Rio de Janeiro (Piraí), Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e Tocantins (Palmas). Classificada como Fase “Pré-piloto”, na qual as escolas que serviram de base para o experimento, alunos e professores receberam *laptops* educacionais conectados à internet para serem utilizados como ferramentas no processo educativo. Nesse mesmo período, também conhecido como Fase 1, os três modelos de *laptops* foram utilizados nas distintas realidades selecionadas para adesão ao projeto.

Nessa fase, os computadores portáteis foram avaliados quanto à sua viabilidade, para dar seguimento no projeto, e foram doados ao governo federal, como é possível conferir:

O pré-piloto foi realizado por meio da doação de equipamentos pelas empresas Telavo e Intel e da organização não-governamental *One Laptop*

*per Child*, aliando interesses comerciais aos de teste e avaliação de desempenho dos protótipos (BRASIL,2008b, p. 17).

Já em 2010, foram disponibilizados 150.000 *laptops* para 300 escolas públicas, desenhando, assim, a Fase “Piloto”. A seleção do modelo foi realizada via processo licitatório, com abertura de Edital e Ata no Pregão Eletrônico em dezembro de 2007. De acordo com o edital<sup>1</sup>, o modelo deve ter memória RAM de no mínimo 256 Mbytes, tela de cristal líquido de no mínimo sete polegadas, *Wi-Fi*, *software* livre e código aberto, editor de textos, planilhas e apresentação de *slides*. Em relação ao “prazo de garantia contra defeitos de fabricação, tanto no *hardware* quanto no *software*, é de, no mínimo, trinta e seis meses, abrangendo todo o território brasileiro” (BRASIL, 2008a, p. 123).

As instituições escolares foram selecionadas “mediante critérios acordados” entre os seguintes órgãos públicos: o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e a Presidência da República. A esse respeito, Valente (2011) elabora a seguinte explicação: “As justificativas para implantar projetos de uso dos *laptops* na situação 1-1 variam de acordo com as necessidades educacionais e condições socioeconômicas de cada Estado” (p. 25).

Embora o *site* e a documentação que embasam o PROUCA apontem de forma precária e pouco transparente essa questão do critério de escolha das instituições a serem beneficiadas com o referido Programa, os dados expressam que as escolas devem conter um público em torno de 500 pessoas entre professores e alunos, possuir energia elétrica, estar localizadas próximas a institutos de ensino superior, além de cumprir com algumas questões burocráticas relativas a envio de ofícios ao MEC.

Para alcançar seus objetivos, que abrangem a ampliação da inclusão digital, o desenvolvimento do letramento digital e a integração e propagação das TDIC, o PROUCA possui uma proposta de formação para os formadores, professores e gestores. Para os docentes, a capacitação tem durabilidade de cerca de um ano e ocorre concomitante à inserção dos *laptops* nas escolas. Esta se encontra estruturada em cinco módulos obrigatórios, ofertados na modalidade presencial (64 horas) e *online* (116 horas) via plataforma do próprio programa.

A metodologia de formação envolve três dimensões, conforme consta no documento oficial do projeto, Brasil (2009, p. 19)

---

<sup>1</sup> Existe um capítulo no documento citado que argumenta a respeito do processo de licitação.

- Tecnológica: que visa à apropriação e ao domínio dos recursos tecnológicos voltados para o uso do sistema Linux de aplicativos existentes nos *laptops* educacionais.
- Pedagógica: integração dos *laptops* nos processos de aprender e ensinar, gestão de tempos, espaços e relações entre protagonistas da escola, do sistema de ensino e da comunidade externa.
- Teórica: articulação de teorias educacionais que permitem compreender criticamente os usos das tecnologias digitais em diferentes contextos e aprendizagem.

Esse viés formativo tem como objetivo, segundo o documento UCA (2009, p. 19) apresentar as diretrizes teóricas do projeto aos educadores e desenvolver nestes as competências pedagógicas e tecnológicas que lhes permitirão planejar situações de aprendizagem para os alunos.

Esse trabalho de formação continuada é estruturado junto a uma IES e forma o GT Formação do PROUCA, que conta ainda com o GT Avaliação e o GT Pesquisa. Todos esses GT congregam o Grupo de Trabalho do Programa UCA – GTUCA –, constituído por dez docentes, cujo objetivo é prestar assessoria ao MEC a respeito da viabilidade do projeto frente às ações colocadas em prática. Os três GT são formados por equipes de especialistas e pesquisadores das IES de vários Estados (dada a abrangência territorial do Programa), sendo cada qual encarregado por conduzir os trabalhos de acordo com suas prescrições.

O GT Formação, em específico, é o responsável pela oferta e pelo processo de execução do curso de formação de professores. Aqui, em Minas Gerais, a PUC-Minas é a instituição responsável para conduzir tais atividades.

Durante esta fase atual, também conhecida como Fase 2, esse empreendimento governamental foi convertido em Lei com a criação da Medida Provisória nº 12.249. Esta trata da criação do PROUCA e também das formas de aquisição dos computadores portáteis. A referida legislação data de 10 de junho de 2010.

Este trabalho buscará efetuar suas análises na Rede Municipal de Tiradentes, cidade beneficiada como UCA total.<sup>2</sup> Nesse sentido, pretendemos investigar como o uso desses *laptops*, modelo ClassMate Intel, tem influenciado as práticas de alfabetização e letramento em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>2</sup> UCA Total: foram contempladas seis cidades em todo o território brasileiro, cujas escolas receberam os *laptops* educacionais para serem utilizados por professores e alunos em sala de aula. As cidades beneficiadas foram: Barra dos Coqueiros/SE, Caetés/PE, Santa Cecília do Pavão/PR, São João da Ponta/PA, Terenos/MS e Tiradentes/MG.

## ***No meio do caminho tinha uma mesa... a Mesa Educacional Alfabeto da Positivo – características fundamentais***

O título deste segmento é apropriado para colocarmos sentido aos registros que serão aqui apontados. A referência ao conhecido poema de Drummond remete aos imprevistos, percalços e alterações de planos iniciais desta pesquisa.

A partir da realização da coleta de dados, nossas lentes investigativas se depararam com outra ferramenta digital nas escolas que se faziam presentes nas práticas cotidianas do nosso estudo. Sua utilização sobressaiu ao uso do até então nosso objeto de pesquisa, o *laptop* do PROUCA. Desse modo, ampliamos nossa ótica e contemplamos essa TDIC em nossas análises, o que acabou conferindo um novo enredo para este trabalho, enriquecendo, assim, os nossos dados.

Essa tecnologia educacional desenvolvida pelo grupo empresarial “Positivo” – daí o nome – constitui uma interação de *hardwares* e *softwares*, configurados em três modalidades: Mesa Educacional E-Blocks (voltada para a aprendizagem da língua inglesa), Mesa Educacional E-Blocks Matemática (voltada para a aprendizagem concreta de alguns conceitos matemáticos) e Mesa Educacional Alfabeto (voltada para a aprendizagem da linguagem escrita). Essa última representa um dos investimentos financeiros efetuados pela Prefeitura Municipal de Tiradentes no ano de 2009 com a Educação e, logicamente, é a que será foco do nosso estudo.

Melhor explicando, a Mesa Educacional Alfabeto (MEA) é um computador com monitor de 15 ou 17 polegadas, criado especialmente para auxiliar o processo de alfabetização. Favorecido por um ambiente interativo, conta com som, imagem e animação de forma a desenvolver uma experiência lúdica e participativa diante da aquisição da linguagem oral e escrita. Na imagem a seguir, é possível visualizá-la:



**Figura 2 – Mesa Educacional Alfabeto.**

Fonte:

[http://www.moodlehost.com.br/mhost/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10:mesa-](http://www.moodlehost.com.br/mhost/index.php?option=com_content&view=article&id=10:mesa-)

[alfabeto-positivo&catid=8:pedagogia&Itemid=8](#)

Sua lógica de funcionamento ocorre basicamente pelo encaixe dos cubos coloridos, que representam as letras maiúsculas e minúsculas e outros símbolos do sistema alfabético, como os acentos gráficos, por exemplo, no painel eletrônico chamado módulo. Nesse sistema, é possibilitado à criança (re)conhecer as letras do alfabeto, formar palavras, aprender o significado das palavras, compreender sobre acentuação gráfica e interpretar textos.

Essas Mesas contam ainda com dois banquinhos, que comportam três alunos em cada, e suas atividades são indicadas para a Educação Infantil (EI), para as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental (EF), para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial (EE), já que conta com a tecnologia assistiva para portadores de necessidades visuais e auditivas e contempla recursos como cubos em Braille, leitura em Libras, lupa e navegação pelo teclado. A imagem a seguir ilustra o referido “*kit tecnológico*”.



**Figura 3 – Mesa Educacional Alfabeto.**

Fonte: <http://www.blog.flexiv.com.br/flexiv-assina-novo-design-de-mesa-educacional-da-positivo-informatica>

A partir dessas considerações e estabelecido o problema de estudo, os objetivos foram assim (re)definidos, como apontamos a seguir.

### **Objetivo Geral**

Compreender como a utilização das TDIC na escola tem influenciado as práticas de alfabetização e letramento.

### **Objetivos Específicos**

- Descrever e interpretar a rotina em turmas de alfabetização que façam uso dessas ferramentas tecnológicas.
- Analisar como se constitui o processo de interação entre alunos e professores mediante o uso dessas ferramentas.
- Compreender como a utilização, tanto da MEA como do *laptop* do PROUCA, auxilia o processo de alfabetização e letramento.

Interessa-nos responder a questões como: em que medida essas tecnologias educativas viabilizam as práticas alfabetizadoras? Como os professores se apropriaram da proposta de integração do PROUCA e da MEA? Quais letramentos são fomentados a partir dessas apropriações? Que tipo de acesso ao *laptop* do PROUCA foi possibilitado aos alunos? Qual a funcionalidade da MEA no processo de alfabetização e letramento dos alunos?

Dando continuidade, será apresentada sucintamente a estrutura organizacional deste trabalho. Neste item introdutório, intitulado “Considerações Iniciais”, buscamos contextualizar como as tecnologias digitais têm sido incorporadas aos processos educacionais, articulando-os e remetendo-os ao Projeto UCA. Deste, apresentamos um pouco de suas características históricas, técnicas e educativas, e o viés formativo que ele abrange. Ademais, destacamos o movimento de ressignificações e as origens do novo enredo dessa produção com a descoberta da MEA; daí, o título escolhido para este segmento.

No primeiro capítulo, abordamos a malha teórica que sustenta esta pesquisa, distribuída em três itens: os construtos teóricos dos dois conceitos que ancoram nosso tema, alfabetização e letramento. Ademais, procuramos trazer à tona alguns aportes teóricos que remetem a tais conceitos junto ao desafio da incorporação das TDIC a esses processos. Por último, mapeamos as principais dissertações e teses publicadas com essa temática e também alguns artigos e trabalhos encontrados, concebendo a revisão de literatura das produções com foco no PROUCA.

No segundo capítulo, é focalizado o encaminhamento metodológico deste estudo, no qual descrevemos os procedimentos, as etapas e as técnicas utilizadas na realização da pesquisa de campo. Ainda neste capítulo, identificamos nossos participantes e o cenário investigativo.

O terceiro capítulo traz as análises das “vozes das professoras” colhidas por meio das entrevistas, que remetem, em parte, à sistematização dos resultados da pesquisa dispostos em categorias.

No quarto capítulo, analisamos as práticas das professoras resultantes das observações feitas em salas de aula, o que demonstra nossa imersão no universo das práticas alfabetizadoras, facilitando, assim, a aproximação e a interpretação do nosso objeto de estudo.

Por último, tecemos as “Considerações Finais”, nas quais sinalizamos algumas ideias



conclusivas, elaboradas de modo a evidenciar os resultados alcançados diante dos objetivos estabelecidos para compor o arranjo desta dissertação.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentada a fundamentação teórica desta pesquisa, cujo cerne encontra-se nas práticas de letramento e alfabetização fomentadas pelas novas tecnologias, mais precisamente nas práticas de leitura e escrita viabilizadas pelo uso do *laptop* do PROUCA. Sendo assim, é possível afirmar que o embasamento teórico é tecido sobre dois temas: a alfabetização na perspectiva do letramento e a presença da informática nas escolas públicas como recurso auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Assim, para uma melhor organização, as teorias que subsidiam as temáticas em questão serão elucidadas a partir da elaboração de uma seção para cada uma delas. A intenção não é reportá-las de forma estanque, mas concomitantemente desvelar a possível relação que pode ser gestada entre ambas.

Logo, na primeira seção (1.1), o foco da abordagem serão as práticas de alfabetização e as práticas de letramento. No entanto, alfabetização e letramento serão analisados via seus percursos históricos, conceituais e contextuais. Já na segunda seção (1.2), a ótica estará voltada para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como aparatos pedagógicos no ensino-aprendizagem da língua escrita, que acabam (re)definindo tais conceitos – alfabetização digital e letramento digital –, reconfigurando, assim, as práticas em evidência.

Na última seção (1.3), serão apresentadas as principais pesquisas, cujo objeto centrou-se no *laptop* distribuído pelo PROUCA e também na MEA, procurando identificar quais enfocaram o uso desses artefatos tecnológicos no processo de alfabetização.

### **1.1 Alfabetização e Letramento: histórico, conceitos e características**

A linguagem, na definição de Soares (2002), “é o principal produto da cultura e o principal instrumento de sua transformação” (p. 16). Logo, como prática social, é por intermédio dela que as atividades sociais são concebidas e que o indivíduo adquire e estabelece suas representações de mundo.

Assim, o desenvolvimento da linguagem humana é dimensionado primordialmente pela apropriação da linguagem escrita, cujo processo de aprendizagem conduz à interiorização de uma prática social baseada em experiências acumuladas no curso de sua história (ROJO, 2004).

Historicamente, o conceito utilizado para definir o processo de aquisição da linguagem de forma escolarizada por parte do indivíduo é a alfabetização. Nesse sentido, a escola, como instância

social responsável pela aprendizagem, funciona como um espaço de disseminação e emancipação desse fenômeno, que conduz a aprendizagem da língua escrita.

No entanto, é necessário acentuar que o termo alfabetização evolui de acordo com as demandas socioculturais, uma vez que seu uso se dá de forma diferenciada dadas as múltiplas funcionalidades que a leitura e a escrita possuem no âmbito dos diferentes contextos de sua inserção. Em outras palavras, a função da escrita está atrelada ao contexto de sua produção. Mortatti (2004), a esse respeito, destaca que os sentidos e as finalidades da leitura e escrita possuem estreita relação com as mudanças ocorridas nos processos de educação (escolar), na relação entre cultura oral e cultura escrita e no contexto político, social e cultural do país.

Já Glória (2004) esclarece que, por ser um produto cultural, a aprendizagem da escrita deve ser realizada por meio da alfabetização e que alfabetizar constitui a principal preocupação da escola, sendo um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para leitura e escrita ou, ainda, o processo de representação de objetos diversos, de diferentes naturezas.

Soares (2003a) afirma que, etimologicamente, o termo alfabetização remete a “levar à aquisição do alfabeto”, mais precisamente refere-se ao processo de aprendizagem do sistema de escrita ligado à técnica do ler e do escrever. Portanto, alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever. Essa autora ainda define:

*Ler e escrever* significam o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (p. 15-16: grifos da autora).

Logo, pensar em alfabetização como processo escolarizado requer um debate teórico multidisciplinar dada a sua natureza diversa e,

sem dúvida, não há como fugir, em se tratando de um processo complexo, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques exigidos pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios (SOARES, 2003a, p. 14).

Contudo, ler e escrever possuem aspectos e procedimentos diferentes, mas que se correlacionam e, logicamente, se complementam. Nessa perspectiva, Rojo (2009) observa que é necessário “conhecer a ‘mecânica’ ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever [...], perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre sons da fala (fonemas) e as letras (escrita)” (p. 61). Ou seja, é preciso tomar conhecimento das interfaces que compõem o processo de

alfabetização no que diz respeito ao ato de ler e ao ato de escrever.

De acordo com Mortatti (2004):

Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino-aprendizagem, [...]. Trata-se de numerosos conjuntos de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, variados e radicalmente diferentes entre si, com formas de uso também diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos (p. 100).

Seguindo essas concepções, Monteiro (2011) sinaliza que a leitura e a escrita são ações. Na verdade, são construções internas do alfabetizando, que se desenvolvem a partir de um conjunto de capacidades e conhecimentos cognitivos e linguísticos. Essa autora destaca ainda que as operações cognitivas se diferem de acordo com a natureza que envolve ambas as ações e que estas funcionam como alicerce da alfabetização.

Moraes *et al.* (2005) ainda acrescentam que “importam em duas aprendizagens distintas, em processos cognitivos e de objetos de conhecimento” (p. 13). E, parafraseando, Soares (2003a), argumenta que a “aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra social” (p. 12-13).

Com o desenvolvimento de pesquisas e evoluções do pensamento acerca do conceito de alfabetização, percebeu-se que a simples aquisição do código oral e do código escrito deixou de ser suficiente para definir a aprendizagem da língua escrita junto aos aspectos que lhe condicionam como prática social. Quem aponta com maestria essa questão é a precursora das pesquisas nessa área na realidade brasileira, a já citada Magda Soares (2003a), que afirma:

[...] só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente saber ler e escrever: dos indivíduos se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer o uso dela, incorporando-a a seu viver, *transformando-se, assim, seu ‘estado’ ou ‘condição’*, como consequência do domínio dessa tecnologia (p. 29: grifo meu).

Portanto, é nesse contexto que surge o letramento. Oriundo da palavra inglesa *literacy*, esse termo aparece no Brasil na apresentação da obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986, sem uma definição própria. Sobre essa questão do surgimento do termo letramento, Soares (2010) elucidada:

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele (p. 34).

Nessa perspectiva, podemos dizer que o termo letramento passou a ser usado no Brasil no mesmo período das discussões e da instauração do modelo construtivista<sup>3</sup> de ensino. Derivado da concepção sociointeracionista da aprendizagem concebida por Jean Piaget<sup>4</sup> e Lev Vygotsky<sup>5</sup>, o construtivismo acaba por proporcionar uma mudança de paradigma na concepção de alfabetização e nos debates acerca da busca de uma metodologia mais adequada para o ensino da língua materna.

Nessa mesma época e embasada nessa mesma corrente teórica, Emília Ferreiro, discípula de Jean Piaget, publicou a teoria da construção da escrita por parte da criança intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*. Essa obra passou a ser referência no debate acerca da alfabetização.

Mortatti (2004) ressalta ainda que

[...] é na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra 'letramento' para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra 'alfabetização' (p. 79).

Contudo, presume-se que letramento seja o que Tfouni (1995) define, embora de forma ampla, como “as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade” (p. 20). Nesse sentido, conceituar esse termo é algo complexo, pois é preciso examinar especificamente os significados desse termo mediante seu uso.

No entanto, o letramento ainda aparenta-se um termo um pouco incomum do vocabulário brasileiro e isso, segundo Soares (2010), se deve ao fato de estarmos familiarizados a outras palavras do mesmo campo semântico, como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado. Cabe explicitar que alfabetismo seria a palavra vernácula,

---

<sup>3</sup> O construtivismo é uma corrente teórica que concebe que o conhecimento é construído a partir das descobertas que a criança faz a partir das interações que ela mantém com o meio e o objeto de ensino.

<sup>4</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça, em 1896. Formou-se em Biologia e seus estudos basearam-se na observação científica do processo de aquisição do conhecimento. Revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas constroem o próprio aprendizado.

<sup>5</sup> Lev Semenovitch Vygotsky nasceu, em 1896, em Orsha, hoje região localizada na Rússia. Seus estudos sobre aprendizagem decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças.

pois só recentemente letramento foi dicionarizado na língua portuguesa (início do século XXI) e é utilizado predominantemente na esfera acadêmica e em ambientes educacionais.

É possível, então, apresentar a definição de letramento, destacando que não se trata de uma simples tradução de *literacy* (estado de ser alfabetizado). É, pois, “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47).

Angela Kleiman (1995), autora de uma das primeiras obras que traz o termo no título, o livro *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, expõe:

O letramento se torna um fenômeno, portanto, que envolve a sociedade, visto que é através de eventos proporcionados em diferentes situações que se aprende a desempenhar papéis necessários à sobrevivência. Nesse sentido, a escola deixa de ser a única agência de letramento, preocupada apenas com a aquisição do código oral e escrito sem suas implicações sociais. Com certeza, outras agências de letramento, como a família e a igreja, continuam desempenhando seu papel de ‘letrarem’ as pessoas para a vida (p. 20).

Diante do exposto, pode-se dizer que o ensinar a ler e escrever como práticas sociais de uso deixou de ser atribuição única da escola. São práticas que se desenvolvem segundo cada especificidade de seu contexto de fomento.

Assim, essas mudanças conceituais geram implicações pedagógicas para a, até então, principal instituição social responsável pela alfabetização e, agora, pelo letramento: a escola. Emerge, assim, a necessidade de se (re)definirem metodologicamente as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino e aprendizagem da língua materna. É preciso (res)significar o ensino da leitura e escrita, considerando os dois aspectos neles envolvidos e por eles desenvolvidos, ou seja, seu uso como sistema de escrita codificada e como sistema de escrita de uso social. Surge, assim, a necessidade de se (re)pensar a demanda de se alfabetizar letrando ou de se letrar alfabetizando, como muitos estudiosos da área já argumentam.

A compreensão dessa nova proposição de alfabetização circunscreve-se em práticas letradas que envolvem a variedade de gêneros e tipos textuais presentes e em constante circulação na sociedade, relacionando, assim, alfabetização e letramento no contexto escolar (MORTATTI, 2004).

Defendendo essa mesma posição, Monteiro (2011) sinaliza que é necessário possibilitar o acesso da criança ao mundo da escrita de modo a planejar o ensino voltado para a manutenção dos espaços e dos tempos na rotina escolar para leitura e escrita. Para isso, deve-se usar diversos materiais impressos que circulam em outros contextos sociais de forma a promover o letramento na

criança.

Outro fator que é fundamental é a formação do professor alfabetizador, que também deve ser considerada tanto em nível de formação inicial quanto da formação contínua e em serviço. Esses profissionais devem ser preparados para lidar com a questão dos desdobramentos e da diversificação de significados do letramento.

Diante do exposto, conclui-se que, anteriormente, havia ênfase em métodos de alfabetização e pouca teorização. Contemporaneamente, lidamos com dois termos de natureza essencialmente diferente, mas interdependentes e indissociáveis. Sendo assim, por remeterem a dois processos distintos, provocam uma reinvenção da alfabetização no tocante ao reconhecimento das múltiplas facetas do letramento na alfabetização, e vice-versa (SOARES, 2003a, 2004). Ou em outras palavras hoje,

o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo letrado, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 1998, p.47, grifos da autora)

Contudo, este contexto contemporâneo demanda-se, como explicita Rojo (2009), uma “pedagogia do letramento”, que privilegie práticas letradas nas quais os eventos da escrita sejam viabilizados pela mídia digital e suas múltiplas linguagens. Segundo Rojo (2012), este contexto digital proporciona mudanças nos hábitos de ensinar e aprender, e os letramentos “tornam-se multiletramentos<sup>6</sup>: são necessárias novas ferramentas—além da manual (papel, pena lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa)—de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (p. 21).

Temos, então, mais uma transformação, agora em ambos os fenômenos, letramentos e alfabetização, proporcionada pelo advento das novas tecnologias, tema que será discutido no próximo tópico.

## 1.2 Alfabetização, Letramentos e as Tecnologias Digitais

Observamos com frequência a expansão e o domínio das novas tecnologias no contexto

---

<sup>6</sup> A referida autora ainda esclarece os aspectos característicos dos termos letramentos múltiplos e multiletramentos. Letramentos múltiplos, apontam a multiplicidade e variedade das práticas letradas e valorizadas ou não nas sociedades em geral. Já multiletramentos, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes nas sociedades urbanas e contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica. (Rojo, 2012)

social do momento. Esse avanço atinge todos os setores da sociedade e coloca em cena novos padrões culturais, novos espaços de gerir e transmitir informações, novas formas de interações e de pensar e construir o conhecimento.

Pierre Lévy (1999), um dos principais estudiosos da área, define esse novo formato social de cibercultura<sup>7</sup>, sendo este derivado do ciberespaço, definido como

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, remetendo não apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo de informações que ela abriga, assim como aos seres humanos que navegam e alimentam esse universo (p. 17).

Essas mudanças, conseqüentemente, alcançam os setores educacionais, trazendo, então, novos desafios para a escola; afinal, esta representa uma das principais instituições da sociedade.

Assim, ela não pode manter-se imparcial a esse fenômeno emergente, pois, “para proporcionar o acesso significativo, as novas tecnologias, o conteúdo, a língua, o letramento, a educação e as estruturas comunitárias e institucionais devem todos ser levados em consideração”(WARSCHAUER, 2006, p. 21).

Obviamente, promover uma iniciação da população, no uso das tecnologias, a chamada alfabetização digital, não deixa de ser uma ação social válida. No entanto, o que se discute é o quanto tais abordagens contribuem para que os sujeitos se articulem ativamente nas dinâmicas sociais contemporâneas, através das tecnologias, para gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais e políticas.

Nesse cenário, a leitura e a escrita ganharam novos significados, assim como os conceitos de alfabetização e letramentos. Rojo (2009) e Soares (1998) dimensionam tais conceitos para uma nova ótica dadas as transformações ocorridas em nossa forma de comunicação, principalmente no modo como as informações circulam em nossa sociedade moderna. Logo, a ampliação do acesso às informações e a expansão das mídias incitam alterações nas práticas de letramentos.

Para tanto, é necessário reafirmar que, com a renovação cultural, econômica e social ocorrida na sociedade contemporânea, os conceitos de alfabetização e letramentos ganham novos sentidos e significados. Sendo assim, para ambos, o contexto cultural passa a ser determinante no

---

<sup>7</sup> Termo concebido por Lévy (1999, p. 17) e definido como o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos, de pensamentos e de valores que envolvem e que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço.



entendimento dessa “nova” caracterização.

Brian Street (1995) inaugura os estudos do letramento como práticas culturais, intitulados de “Novos Estudos do Letramento – NEL” (*New Literacy Studies – NLS*). Sendo assim, dadas todas essas circunstâncias, Soares (2003b) esclarece que “às perspectivas psicológica e histórica predominantes nos estudos e pesquisas sobre letramento somou-se uma perspectiva social e etnográfica” (p. 104).

Ademais, a referida teórica explica que os estudos de Street (1995) trouxeram novos princípios e pressupostos teóricos para o fenômeno do letramento. Entre eles, destacam-se dois pares de conceitos: o letramento autônomo e o letramento ideológico, junto a dois componentes básicos: prática e evento.

Essas abordagens conceituais são elucidadas por Rojo (2009) ao afirmar o “enfoque autônomo, que vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas da natureza intrínseca.”(p.99) Contrapondo, tem-se “o enfoque ideológico, que vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (p.99). Em outras palavras, o modelo autônomo não concebe a escrita vinculada ao contexto de sua produção, cabendo ao indivíduo desenvolver-se por si só; e o modelo ideológico reconhece a abrangência sociocultural da escrita.

Já Soares (2003b) discorre acerca dos conceitos de prática e evento. Com base em Heath (1982), ela expõe que “eventos de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação” (p.105). E, remetendo a Street (1995) expõe que “práticas de letramento designam-se tanto os componentes exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido à leitura e/ou escrita” (p.105). Ademais, destaca que ambas passam pelo crivo da escolarização e, obviamente, da alfabetização.

A complexidade do conceito de letramentos como prática culturalmente valorizada é desvelada por Rojo (2009), que amplia a discussão, acrescentando a esse conceito uma ideia plural, e também moderna e atual, passando a concebê-lo como letramentos. Assim, ela destaca letramentos como sendo “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos” (p. 10).

No livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Rojo (2009) reconhece que o referido conceito passa a ser múltiplo sem abster a escola de suas atribuições para com o ensino.

Dessa forma, em se tratando de multiletramentos ou letramentos múltiplos, cabe à escola colocar seus alunos em contato com as várias práticas sociais da leitura e escrita, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, para além da linguagem verbal, assumindo, assim, seu papel de agência de letramento(s).

Rojo (2010) ainda explica:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: *a multiplicidade de práticas de letramento* que circulam em diferentes esferas da sociedade e *a multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (p. 109: grifos da autora).

Essa mesma concepção de letramentos no plural é concebida também por Soares (2002). A autora pontua que esses novos espaços de circulação e disseminação da escrita proporcionam novas interações entre o texto e o leitor,

[...] configurando um *letramento digital*, isto é, um certo *estado ou condição*, que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do *estado ou condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p. 151, grifos da autora).

Nesse sentido, Street (2010) pondera que, embora as circunstâncias atuais remetam às discussões do letramento vinculado à tecnologia, o letramento digital não pode correr o risco de esquecer seu caráter social.

Buzato (2010) renomado pesquisador do referido conceito na realidade brasileira, assegura que “os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais” (p. 54). Ele ainda esclarece que “o qualificador ‘digital’ aparece nessa expressão para ressaltar o fato de que, em anos recentes, uma gama ampla de sentidos do desenvolvimento tem sido associada às Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC)” (2009, p. 1).

Isso reforça que na cultura digital permanece fundamental o uso da escrita como prática interativa. O “qualificador digital” é válido tanto para o conceito de alfabetização como para o de letramento e vem entrelaçado às questões de inclusão digital. Segundo Buzato (2009):

A razão pela qual temos necessariamente que pensar em letramento quando

refletimos sobre inclusão digital não é tão trivial quanto pode parecer à primeira vista. Não se trata apenas de reconhecer que o acesso às TIC pressupõe a capacidade de receber e produzir informações por meio de dispositivos digitais, algo que a compreensão leiga de inclusão digital costuma denominar ‘alfabetização digital’. Trata-se de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a ideia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento (p. 4).

Alfabetização Digital e Letramento Digital configuram-se, portanto, como ressignificações dos conceitos de alfabetização e letramentos, fruto da transformação sociodiscursiva resultante da propagação do acesso às novas ferramentas tecnológicas digitais. Ou seja, são processos decorrentes do uso das TDIC mediante o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita.

Dessa forma, sendo a oralidade e a escrita linguagens priorizadas pela escola, esta se vê frente a um novo desafio de promover a introdução dessa nova linguagem, chamada pelos teóricos da área de linguagem digital, para dentro de seu espaço. Bonilla (2010), sobre esse aspecto, desvela que a escola funciona como lócus primeiro e natural dos processos de inclusão digital, de formação da cultura digital.

Com base nessa premissa, pode-se dizer que a distribuição de computadores e microcomputadores às escolas públicas do Brasil caracteriza-se como um desdobramento das políticas de “inclusão digital”, uma vez que é delegada a essa instituição a tarefa de inserir crianças e jovens na cultura digital. O objetivo é preparar e garantir às futuras gerações um lugar na sociedade do conhecimento.

Deparamo-nos, portanto, como evidencia Rojo (2012), com a presença das TDIC nos espaços escolares, que acabam por transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender e por desenvolver novos letramentos viabilizados pelas tecnologias digitais.

Nesse sentido, é pertinente questionar se os problemas didáticos e pedagógicos que acompanham os conceitos de alfabetização e letramentos persistem também nos conceitos alfabetização digital e letramento digital.

Encontramos respaldo para essas questões em Rojo (2010), que prescreve a necessidade de uma “pedagogia do letramento”, expondo:

A pedagogia do letramento, especificamente, desempenha um papel particularmente importante nessa missão. Tradicionalmente, ela tem significado ensinar e aprender a ler e escrever em papel impresso as formas oficiais e padrão da língua nacional. [...] Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o ‘o quê’ da pedagogia do letramento, ou o que é que os estudantes precisam aprender; e o ‘como’ da pedagogia do letramento, ou o encaminhamento das relações de aprendizagem adequadas (GRUPO DE NOVA LONDRES,

2000, p. 9, 19 *apud* ROJO, 2010, p. 28).

Dessa forma, ensinar a ler e escrever deve superar a substituição do fonema (som) pelo grafema (letra), expandindo, assim, para a interpretação de seu significado sociocultural, envolvendo as múltiplas formas de expressão que a linguagem detém e também seus diversos contextos. Nesse enfoque, Rojo (2010) recontextualiza o termo “pedagogia do letramento” para “pedagogia dos multiletramentos” no tocante que a escola deve propiciar e gerenciar os eventos de letramentos. Ele, ainda, explicita que

[...] o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado, e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização [...] pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (p. 22-23).

Para que possamos refletir sobre o “impacto”<sup>8</sup> do ambiente digital nas práticas de ensino da leitura e da escrita, encontramos subsídios nas concepções tecidas por Coscarelli (2002), circunscritos no seguinte questionamento: “A informática está presente nas escolas, mas estamos preparados para usá-la como recurso de ensino/aprendizagem?” (p. 30)

Antes de refletirmos a respeito das possíveis respostas dessa problematização, é interessante retomarmos o foco da nossa pesquisa, que é perceber o movimento que emerge no ensino da língua materna mediante a utilização de computadores nas escolas. Logo, trata-se, em específico, da tecnologia digital utilizada para promover a inclusão digital e, conseqüentemente, a alfabetização e o letramento digitais.

Entretanto, diante dessa realidade, práticas e teorias devem ser reelaboradas de acordo com o uso dos recursos digitais, que comportam atividades diversificadas junto a uma multiplicidade de linguagens.

Isso revela a necessidade de uma remodelagem nos pilares que sustentam e ancoram a educação. Afinal, o fato de serem inseridas em ambientes escolares, as novas tecnologias, por si só, não provocam mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem do referido sistema.

A esse respeito, Coscarelli (2002) expõe que “usar o computador para continuar realizando

---

<sup>8</sup> É válido esclarecer que usamos o termo impacto entre aspas, pois, de acordo com Lévy (1999), a metáfora do impacto não é adequada aos estudos das novas tecnologias, pois estas estariam remetidas como uma espécie de projétil de outro planeta, tendo como alvo a cultura e a sociedade da Terra.

as tradicionais tarefas de decorar não vai mudar em nada a educação e, além disso, será um grande desperdício do potencial que esse novo instrumental parece ter” (p. 17). Ou seja, se apenas transferirmos o tradicionalismo das metodologias de ensino da cultura do papel para a tela do computador, de nada adianta a inserção desse recurso em salas de aula.

Segundo Almeida e Prado (2011), “colocar em ação novos princípios pedagógicos não é simples, tampouco acontece de maneira imediata” (p. 36). Assim, um dos fatores decisivos para a incorporação dessa nova cultura de ensino tem em seu bojo a formação docente envolvendo tanto professores como gestores, sendo uma ação conjugada à recontextualização das práticas curriculares. Reportando aos *laptops* do PROUCA, as autoras ainda salientam:

A chegada do *laptop* na escola, mais especificamente na sala de aula, traz novos desafios em relação à formação de professores e de outros profissionais que atuam em distintas esferas das redes de ensino para o uso do computador nas atividades pedagógicas ir além de experiências pontuais de professores abnegados [...] e se torne uma prática corrente da cultura escolar que integra as tecnologias ao desenvolvimento do currículo (p. 35).

Torna-se evidente que, para que as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais sejam bem exploradas, o professor deve atuar como um mediador do processo educacional. Isso pressupõe que se invista em uma formação docente adequada e focada para que se faça uso eficiente das mesmas. De acordo com Coscarelli (2005):

Para que a informática se instaure como tecnologia educacional, é preciso que os professores se preparem para operar desembaraçadamente com esse instrumental. Isso não significa ser *expert* em informática, mas familiarizar-se com recursos básicos necessários à utilização dessa tecnologia (p. 40).

Agregado a isso, é necessário também que o planejamento do trabalho pedagógico adquira um novo desenho de práticas articuladas à utilização das TDIC. França, Ramos e Borges (2011) ressaltam que o gestor é elemento fundamental nessa nova dinâmica. Ele atua como coautor ao incentivar o uso dessa ferramenta, garantindo, assim, sucesso e eficácia da mesma.

Outro pressuposto que merece reflexão fundamenta-se nas questões teóricas acerca da multimídia interativa, interface muito utilizada nos processos educativos, mediante o uso das tecnologias digitais.

Retomamos Coscarelli (1998) com a informação de que o mercado da informática tem sido alimentado por muitos programas em multimídia. Os seguintes questionamentos complementam essa ideia: será que esses programas são realmente educativos? O que eles desenvolvem no usuário? Em que contribuem para a aprendizagem? Com base em que conceito de aprendizagem foram

construídos?

Coscarelli (1998) sinaliza que explorar bem o imenso potencial das novas tecnologias nas situações de ensino-aprendizagem requer mudança na concepção de ensino-aprendizagem, no sentido de promover mudanças de perspectiva dos educadores e pesquisadores a respeito da aprendizagem baseada nos computadores.

Dessa forma, Coscarelli (1998) sublinha que “pôr em prática essa concepção de aprendizagem requer que o sistema educacional seja repensado” (p.42). É preciso refletir sobre a sala de aula, pensar os elementos da multimídia interativa que são usados como recurso didático para mediar a interação professor-aluno, reconfigurar conceitos e práticas e, primordialmente, atualizar os docentes.

Além disso, Coscarelli (1998) ainda acrescenta que:

parece haver uma grande confusão, por parte dos criadores de *softwares* educativos, no que diz respeito ao aprender com prazer. A maioria deles parece confundir essa ideia com a de brincar ou aprender por mágica. Pode ser que usar recursos de som e imagem torne as informações em algo mais digerível e compreensível. Mas é importante lembrar que a multimídia não faz mágicas, não se pode esperar resultados não realistas dos sistemas interativos de aprendizagem (p. 44).

Contudo, nenhum desses temas apresentados e argumentados se esgota aqui. Porém, essas descrições teóricas demonstram também que existe uma demanda de se elaborarem mais estudos acerca da temática desenvolvida de modo a proclamar, de forma mais assertiva, uma nova configuração do processo ensino-aprendizagem mediado pelas inovações tecnológicas. Assim, será possível progredir com o conhecimento acerca da presença da informática no ambiente escolar, viabilizando melhores discussões acerca desse assunto, criando possibilidades de desfazer os mitos que o acompanham e ainda melhorar as condições de promoção de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à inclusão digital.

Tendo em vista as concepções de alfabetização e letramentos inseridas no novo contexto dos domínios das novas tecnologias que defendemos, serão apresentadas, no próximo item, as pesquisas voltadas para o ensino da língua materna no âmbito do PROUCA do governo federal e da MEA da Positivo.

É válido sublinhar que a intenção não foi secundar a temática da alfabetização, mas verificar se alguma investigação priorizou o aprendizado da língua materna, obtendo alguma dessas tecnologias digitais como recurso didático. Entendemos que a consulta realizada em outras produções possibilita um olhar mais compreensível dentro do que está sendo proposto nesta investigação.

### 1.3 O PROUCA no Âmbito Acadêmico: o que revelam as pesquisas

Nesta seção, o propósito é apresentar brevemente quais as tendências temáticas de investigação acerca do uso individualizado do computador, especificamente o PROUCA na sala de aula. Ademais, é necessário conhecer as produções acadêmicas e científicas da área, a fim de conhecer o campo no qual esta pesquisa se insere.

É pertinente esclarecer que, com o mesmo propósito e consultando a mesma fonte, tentamos inventariar os trabalhos, cujas discussões tiveram como alvo a Mesa Educacional Alfabeto da Positivo. Para tanto, as palavras-chave definidas foram: Mesa Educacional Alfabeto, Mesa Educacional Alfabeto da Positivo, Mesas Pedagógicas da Positivo, Mesa Alfabeto e Mesas da Positivo. Todavia, nenhuma tese e dissertação relacionada a essa temática foi localizada.

O processo de busca dos referidos trabalhos foi realizado no banco de resumos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando diversas palavras-chave, como: um computador por aluno, o uso do computador portátil nas escolas, o uso do *laptop* em sala de aula e o uso do *laptop* na alfabetização, dentre outros, de modo a acessar as publicações, cujo tema estivesse circunscrito no uso dos *laptops* educacionais como estratégia de ensino.

Identificamos no referido *site*, até o momento atual, 16 dissertações e uma tese, que foram dispostas no Quadro 1 para melhor visualização. O recorte temporal encontra-se delimitado no período de 2008 a 2011 pelo fato de que 2008 constitui o ano cujos primeiros trabalhos foram publicados. Já 2011 constitui o ano das últimas publicações, uma vez que, ao realizarmos esse tipo de consulta aos referidos acervos, verificamos que ainda não estão disponíveis no *site* da CAPES os trabalhos publicados em 2012.

Foi encontrada nesse mapeamento uma multiplicidade de enfoques desse contexto de estudo do PROUCA, como será apresentado a seguir. Nesse sentido, o acesso às pesquisas científicas junto aos resultados contribui para a organização, análise e constituição de campo. Logo, esse levantamento também colabora no direcionamento do nosso olhar e nossas reflexões.

Na dissertação intitulada “Introdução do *laptop* educacional em sala de aula: indícios de mudanças na organização e da gestão da aula”, defendida por Mendes (2008), procurou-se compreender as alterações da dinâmica da aula influenciadas pelo uso dos computadores de baixo custo. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa de caráter exploratório realizada a partir de um estudo de caso no Colégio Estadual Dom Alano Marie Noday, em Palmas/TO. Os sujeitos participantes foram professores, alunos, coordenadores e a diretora da escola. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com questões abertas, observações, análise de documentos

(relatórios da escola) e diálogos informais. Os resultados indicam que a introdução dos *laptops* conectados à internet em salas de aula proporciona mudanças nas estratégias pedagógicas. Todavia, os professores ainda necessitam conceber novas práticas de ensino, o que acarreta, obviamente, mudanças em seus planejamentos.

No trabalho “Repercussões do projeto um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)”, Martha Silva (2009) averiguou as repercussões do PROUCA no trabalho pedagógico da referida escola. Tendo como sujeitos de pesquisa coordenadores, professores e alunos, ela utilizou a abordagem qualitativa e o estudo de caso como encaminhamentos metodológicos de seu estudo. Entrevistas semiestruturadas e observações das aulas especificamente direcionadas para o uso do *laptop* constituem os instrumentos da coleta de dados. Os resultados sinalizam que a presença dos computadores em sala trouxe mudanças na organização do trabalho pedagógico, conferindo dinamicidade às aulas. No entanto, existe a necessidade de se planejarem tais práticas de uso do dispositivo, a partir de reflexões de experiências vivida no cotidiano escolar, de modo a reconhecer o potencial pedagógico desses artefatos.

Mais uma produção foi encontrada, cujo objetivo foi identificar as possíveis mudanças na sala de aula com a inserção do *laptop* educacional. Intitulada “O uso do *Laptop* Educacional 1:1 nas séries iniciais do Ensino Fundamental: O que muda na gestão da sala de aula”, a dissertação foi defendida por Bento (2010) e teve como lócus uma escola pública da cidade mineira de Tiradentes. A abordagem qualitativa, baseada no estudo de caso, configura a adoção metodológica dessa pesquisa, que contou com entrevistas semiestruturadas (ferramenta de coleta de dados) realizadas com professoras e com a secretária de Educação do município na época, e categorizadas de acordo com o objetivo da investigação. Como resultado, a autora elucida que, para que o PROUCA alcance os objetivos educacionais propostos, é preciso formação específica para o domínio do *laptop* de modo a sistematizar o processo de ensino aprendizagem.

Em estudo realizado por Maximiliana Santos (2010), a pauta da questão encontra-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas em ambiente educacional permeado pelas tecnologias. Intitulado “O Projeto Uca – Um Computador Por Aluno – e a prática pedagógica no ensino”, a autora focou a implantação do PROUCA em uma instituição de ensino de Educação Básica pública localizada no município de Palmas/TO. A pesquisa foi estruturada metodologicamente nos princípios da pesquisa qualitativa. Participaram dessa investigação os professores dos anos iniciais em função de alguns aspectos pedagógicos. A análise dos dados, tendo como base a “análise de conteúdo”, permitiu uma categorização que destaca os seguintes aspectos: novo, mudança, recursos e interação. Os resultados apontaram a necessidade de se criarem práticas que sejam fruto de reflexão de experiências vividas no próprio ambiente escolar, nesse caso, considerando os impactos



didáticos e pedagógicos da inserção do computador para o trabalho discente e docente em sala de aula.

Mandaio (2011) defendeu a dissertação “Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica”. O objetivo dessa investigação, desenvolvida também no contexto do PROUCA, foi identificar os indícios de mudanças nas práticas de professores do Ensino Fundamental I de uma escola estadual e de uma escola municipal do interior de São Paulo mediante o uso dos *laptops* educacionais. A pesquisa caracteriza-se pelo método misto e realiza um estudo de casos múltiplos, cujos instrumentos usados na coleta de dados se valem de questionários (no que se refere à questão quantitativa), de entrevistas, de registros de observações diretas e de relatório de aula do professor (no que se refere à parte qualitativa). Como resultados, figuram indícios de mudanças nas práticas dos professores com o uso do computador portátil conectado à internet e associado a diversas propostas de atividades, que parecem ser, nessas duas escolas, o centro da abordagem pedagógica.

Esses cinco trabalhos apresentados abordaram o tema da inserção dos *laptops* do PROUCA nas escolas, na perspectiva de aferir as possíveis mudanças em salas de aulas, que refletem diretamente na condução das práticas pedagógicas concebidas nesses ambientes. A fundamentação teórica que norteia essas pesquisas esteve pautada na evolução histórica do uso do computador como recurso didático, assim como as teorias que respaldam o papel do professor frente a essa inserção tecnológica. Algumas recorreram também à base teórica do construcionismo. Lévy e Valente são os autores mais citados nesses estudos, que desvelam que houve mudança no âmbito das práticas pedagógicas com o uso dessa tecnologia, mas a manutenção do projeto UCA é precária e compromete seu desenvolvimento. Um exemplo disso são os indícios encontrados e citados nas pesquisas referenciadas, de uma formação limitada do PROUCA, que pouco direciona a definição de estratégias de uso desses recursos de ensino.

Assim, para os autores das dissertações expostas, é necessário discutir sobre a apropriação tecnológica do professor associada à aplicação das tecnologias na prática pedagógica.

O currículo também foi tema de dissertações com abrangência no projeto UCA. Saldanha (2009), com a produção “Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis”, teve como objetivo investigar as mudanças operadas nas práticas de ensino junto às modificações curriculares da escola da Fundação Bradesco em Campinas/SP na Fase Piloto do projeto UCA. Foi realizado um estudo de caso e o instrumento usado na coleta de dados foi o questionário aplicado aos professores e aos alunos. Estes revelaram dados quantitativos e qualitativos, pois havia questões abertas e fechadas, que foram categorizadas segundo os aspectos característicos do próprio dispositivo: imersão, mobilidade e conexão. Pela análise estatística descritiva, o autor constatou que os *laptops* auxiliam na construção do conhecimento dos alunos, porém os professores ainda

precisam se apropriar melhor dessa tecnologia. O pesquisador ainda destaca que a escola deve apoiar e colaborar na conscientização de que esses novos equipamentos demandam um planejamento pedagógico estratégico para sua utilização.

A dissertação de Marta Santos (2010) também teve como foco as ocorrências efetivadas no currículo do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, em Palmas/TO, durante a Fase Piloto do PROUCA. Com o título “*Laptops* na escola: mudanças e permanências no currículo”, a investigação foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa pelo “método empírico estudo de caso”. A coleta de dados foi realizada via entrevista semiestruturada feita com seis docentes e três gestores, e contou também com a análise de alguns documentos que embasam o referido projeto. Os resultados elucidam que o currículo permanece sem grandes alterações e que somente a carga horária foi modificada, o que, conseqüentemente, acabou por ocasionar novas práticas em sala de aula.

Esses trabalhos com enfoque nas práticas curriculares pautaram-se teoricamente em teorias que sustentam a historicidade do currículo, assim como as bases teóricas da temática educação e tecnologia. As conclusões dessas pesquisas vão ao encontro dos demais trabalhos já mencionados no que tange à apropriação das tecnologias por parte dos professores. A ausência de modificação no currículo é reflexo da falta de planejamento didático coeso junto ao PROUCA, fruto de pouco investimento na capacitação docente.

Roberta Silva (2009), autora do estudo “O impacto inicial do *laptop* educacional no olhar do professor da Rede Pública de Ensino”, analisou as impressões dos professores mediante a manipulação dos três modelos disponíveis do *laptop* educacional: “ClassMate Intel”, “XO da OLPC” e “Mobilis da Encore/Telavo”. A abordagem metodológica escolhida foi qualitativa e de natureza exploratória. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: elaboração de um “Memorial Reflexivo” pelos docentes da Rede Pública (dos estados de Mato Grosso, São Paulo e Sergipe e do Distrito Federal) no momento em que participaram de Oficinas Experimentais dos protótipos dos *laptops* na PUC-SP; e observação em uma escola da rede pública de São Paulo beneficiada com o PROUCA, sendo esta, portanto, a segunda etapa. A partir das análises dos memoriais, constatou-se que houve uma boa aceitação dos computadores portáteis por parte das docentes. Das observações, foi revelado que o *laptop* favoreceu positivamente a relação professor-aluno. Contudo, os resultados obtidos apontam que o uso dos *laptops* representa um desafio para os professores e por isso demanda uma coordenação pedagógica para com ações planejadas e articuladas a um currículo que deve caminhar junto com as tecnologias.

Moreira (2010), na produção “Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: o caso do projeto UCA um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie du’ Noday (TO)”, buscou também examinar as reações docentes mediante a

inserção dessas inovações em uma escola. A autora realizou uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de um estudo de caso e, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos envolvidos – os professores –, evidenciou que houve uma boa interação dos professores e dos alunos junto ao “ClassMate PC”, beneficiando, assim, a relação educativa. Porém, os resultados sinalizam que o projeto possui alguns fatores dificultadores da sua adesão plena, como problemas na estrutura física da escola e problemas técnico-pedagógicos. Dessa forma, para os professores do Colégio Estadual Dom Alano, a adesão ao PROUCA foi feita parcialmente.

Mais um trabalho identificado foi desenvolvido no Colégio Estadual Dom Alano Marie du’ Noday em Palmas/TO. Em pesquisa de abordagem exploratória e caráter qualitativo e descritivo, Marques (2009) realizou um estudo com abrangência na proposta de formação do professor do PROUCA, cujo título denomina-se “O projeto um computador por aluno UCA: reações na escola, professores, alunos, institucional”. Os dados foram coletados por meio de relato de experiência envolvendo docentes e discentes e foram assim agrupados: “Relato de Professores”, constituído das categorias: “formação de professor”, “vantagens do UCA” e “gestão do PROUCA na escola”; e “Relato dos Alunos”, constituído das seguintes categorias: “vantagens do *laptop*” e “desvantagens do *laptop*” . Os resultados demonstram que a formação do PROUCA é deficiente e não se concretiza na prática. O pesquisador anuncia ainda que a ausência de um projeto pedagógico que o sustente e a falta de investimentos do poder público neste são situações que definem essas questões circunstanciais do referido Programa.

Pontes (2011) analisa a apropriação e a utilização da web.2 pelos docentes de uma escola municipal situada em Fortaleza/CE beneficiada com o PROUCA. A produção possui como estratégia metodológica o estudo de caso de natureza qualitativa. Como técnica de recolha de dados, a pesquisadora usou a observação participante e a entrevista semiestruturada. Logo, no decorrer das observações das aulas experimentais, perceberam-se mudanças positivas mediante o uso instrumental e pedagógico das ferramentas utilizadas, já que as professoras não conheciam as possibilidades pedagógicas da web 2.0. Os resultados da investigação “O uso da web 2.0 na educação: um estudo de caso com professores participantes do projeto um computador por aluno (UCA)” indicam que professores necessitam se apropriar melhor das interfaces dos computadores portáteis de modo a dar continuidade aos avanços da qualidade de suas aulas e seus respectivos planejamentos.

Os trabalhos de Marques (2009),Roberta Silva (2009), Moreira (2010) e Pontes (2011),objetivaram compreender o PROUCA mais especificamente sob o olhar dos professores. O construto teórico esteve voltado para os aspectos conceituais e práticos referentes às concepções que integram e inovam a informática e a educação, e também no que diz respeito ao Projeto UCA. Por meio das entrevistas e dos memoriais reflexivos, foi evidenciado o (des)preparo do professor

frente à utilização dos *laptops* educacionais, novamente no sentido atribuído à defasagem da formação do referido Programa, que, somada à falta de recursos técnicos e pedagógicos, prejudicam o desenvolvimento do projeto.

Na dissertação intitulada “Cadê o computador que estava aqui? As relações de poder e sua influência na compra dos *laptops* educacionais no governo Lula da Silva” defendida por Camboim (2008), buscou-se analisar as propostas de compra dos computadores portáteis do modelo XO da *One Laptop per Child* (OLPC) elaborado no exterior e oferecido ao governo brasileiro. Para tanto, a autora utilizou, como fonte para seus estudos, uma lista de 468 *e-mails* da OLPC elaborada entre novembro de 2006 e dezembro de 2007. Os *e-mails* foram primeiramente classificados de acordo com os assuntos mais recorrentes e, posteriormente, foram interpretados via Análise do Discurso. As categorias criadas foram: Formação de Professor, Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação, Informática na Escola, Políticas Públicas na Educação, Qualidade e Quantidade na Educação. No entanto, foi evidenciado que o modelo XO é apresentado ao governo brasileiro envolto em uma proposta discursiva persuasiva como se fosse uma grande aquisição. Isso mostra as relações de poder que envolve a compra desses *laptops*, que vem associada a uma questão mercadológica como pano de fundo, já que esse processo segue as determinações do Fundo Monetário Internacional. Ademais, a autora ainda revela que não houve de fato uma política de formação de professores.

Xavier (2011) analisou a vivência dos professores de Geografia participantes dos experimentos-piloto. O trabalho “O ‘Programa Um Computador Por Aluno’ – PROUCA e o Ensino de Geografia” revela que o sucesso efetivo do Programa está baseado nos seguintes fatores: diálogo entre formação docente e realidade escolar, e formação docente visando à utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. Considera ainda o diálogo com os campos específicos do saber, infraestrutura e capacitação constante a partir da união entre especialistas em informática, pedagogos e professores específicos de cada disciplina, condição principal para o programa de formação. Além disso, elenca que a revisão dos quadros políticos que envolvem a ação docente (carga horária, condições salariais, propostas curriculares) é um mecanismo de valorização da docência que contribui com esse audacioso projeto de informatização da educação básica.

Apesar de não possuírem afinidades temáticas e nem compartilharem da mesma malha teórica, as contribuições dessas duas dissertações encontram-se na questão política emergida em ambas: a precariedade das políticas de formação que envolve o PROUCA. Todas as polêmicas, conflitos e jogos de forças que circundam as ações governamentais no âmbito desse projeto são reveladas nessas publicações.

Gomes (2010) priorizou, em sua pesquisa “Conectividade para utilização de *laptops* educacionais”, os aspectos técnicos em contraste com os aspectos pedagógicos do PROUCA. Sendo

assim, a tônica de seu estudo é colocada nos desafios e possibilidades para a instalação de rede sem fio para os alunos terem acesso à internet dentro (conectividade *indoor*) e fora (conectividade *outdoor*) da escola. Esse projeto de engenharia foi desenvolvido e integrado a essa área do conhecimento, com foco específico no processamento de sinais e comunicação, a fim de prover a comunicação de dados multimídia. Os resultados mostram que a conectividade é um ponto crucial do UCA e que a instalação da infraestrutura requer planejamento de modo a efetuar um gerenciamento do sistema e evitar o desperdício de recurso. Nessa perspectiva, o pesquisador aponta que o *software* “BestPlace” pode ser usado para facilitar e tornar mais barata a instalação de redes sem fio nas escolas públicas. Acrescenta que a introdução do *laptop* nas escolas brasileiras demanda tempo, recurso e ações após a distribuição dos computadores.

Carrano (2008) também defendeu uma dissertação que privilegiou o aspecto técnico do *laptop* modelo XO, intitulada “*Improving the scalability and reliability of the xo mesh network*”. A pesquisa enfatizou que tal aparelho foi projetado não apenas para o uso infantil, mas também para os rigores das regiões economicamente menos favorecidas e pode, em muitas partes do globo, ser o único meio de comunicação eletrônico disponível. Desenvolvido a partir dos estudos da Engenharia Elétrica, experimentos foram realizados de modo a configurar alguns ajustes aos parâmetros gerais da rede sem fio e aos parâmetros específicos da rede em malha dos XO. O resultado dos testes provê documentação inédita para alguns aspectos da implementação do XO-Mesh junto a propostas de otimização e confiabilidade da sua nuvem *mesh*, tornando-se uma plataforma de comunicação útil e livre da necessidade de infraestrutura preexistente.

Essas duas publicações situam-se na área da Engenharia e, de certa forma, inovam o foco investigativo desvendado até o momento embora seja completamente plausível estudar a informática educativa também por essa ótica, uma vez que interdisciplinaridade é algo precioso nesse campo. A funcionalidade dos sistemas técnicos, como a conexão com a internet, é crucial para o bom andamento do projeto. Logo, Carrano (2008) e Gomes (2010) diagnosticam e problematizam aspectos relevantes para o PROUCA.

Na produção “Um Computador Por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola”, Valle (2011) discute até que ponto as tecnologias estão proporcionando aos nossos alunos uma oportunidade a mais na direção da formação do pensamento crítico. Para tanto, a autora inicialmente identifica os critérios utilizados pelo aluno na seleção da informação e, posteriormente, investiga as habilidades de análise crítica de informações apresentadas pelos alunos nos trajetos de pesquisa. A investigação usou observações em sala de aula e entrevista clínica como ferramentas de coleta de dados. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que os alunos apresentaram algumas habilidades de pensamento crítico na *web*, fazendo com que ficasse perceptível a importância de um trabalho com Tecnologias da Informação e Comunicação dentro de

sala de aula.

A tese de doutorado “Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital” produzida por Daniela Stevanin Hoffmann (2011) teve como contexto de pesquisa o PROUCA, mais especificamente a Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu, localizada na cidade de Porto Alegre/RS. Os objetivos das análises foram compreender como se dá a constituição de uma Rede de Fluência Digital a partir do trabalho com Projetos de Aprendizagem mediado pelo uso do *laptop* educacional e identificar as relações entre a implementação da proposta pedagógica e a prática da modalidade 1:1 na escola. Sendo assim, foi desenvolvido um estudo de caso, em que os participantes envolveram sujeitos da comunidade escolar e os pesquisadores do Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi efetuada utilizando as seguintes fontes: o diário de campo elaborado a partir da observação participante da pesquisadora do LEC, autora dessa investigação; e os arquivos dos *laptops* e os registros do histórico do ambiente virtual de um grupo de alunos. Ao final Hoffman (2011) conclui que essa investigação contribui para a área da Informática Educativa nos estudos relacionados à implementação da modalidade 1:1 nas escolas, à fluência digital, à vinculação entre prática pedagógica e Tecnologias da Informação e Comunicação e a teorias sobre possíveis relações entre estas e a Epistemologia Genética.

A dissertação de mestrado “Um *laptop* por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita” investigou as implicações pedagógicas das práticas de ensino da língua escrita de uma turma de alfabetização de uma escola pública de Porto Alegre contemplada com o PROUCA. Kist (2008) realizou estudo de caso com a docente e alunos da classe do 1º ano do Ensino Fundamental (no contexto de sua ampliação) e utilizou como fonte de dados o diário de campo da pesquisadora, dados dos registros das professoras e dos alunos no programa Amadis, dados copiados dos *laptops* dos alunos e entrevista armazenada em áudio e transcrita. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que a utilização cotidiana do *laptop* conectado à internet permite às crianças a exploração da língua em situações reais, construindo um ambiente propício para a compreensão da função e do sentido da língua escrita (letramento). Portanto, cria a necessidade de compreensão da sua estrutura (alfabetização), favorecendo o processo de conceituação, desde que incorporada a propostas e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades da criança.

Se realizarmos um exame mais acurado para essas três últimas pesquisas, é possível identificar similaridades entre elas. Assim, essas pesquisas remetem às implicações pedagógicas gestadas, dado o uso do *laptop* educacional, que, conseqüentemente, redefinem a atuação docente. Apesar de suas diferenças empíricas e do fato de cada qual ser constituída de um marco teórico que converge para seu objeto de estudo, a aprendizagem proporcionada em um ambiente virtual foi alvo desenvolvido pelo LEC da UFRGS e constituiu o contexto secundário das duas investigações.

Observa-se, assim, que produções circunscritas no PROUCA e com foco na alfabetização e letramento ainda são escassas. Contudo, somente o trabalho de Kist (2008) reporta à referida temática, e é esta a perspectiva do nosso estudo. Ademais, é bom salientar que a existência de discrepâncias temporais, regionais e contextuais acaba potencializando a pesquisa em evidência.

Logo, é possível afirmar que esse levantamento configura o estado de conhecimento alcançado, produzido, até o momento, pelos trabalhos diagnosticados no âmbito do PROUCA. É bom esclarecer que os modelos dos *laptops* não foram revelados nas exposições apresentadas por falta de identificação e/ou informação no texto consultado.

Para complementar os estudos que embasaram nossa análise, buscamos os artigos de Miranda, Hayashi, Assis, Martins e Baranauskas (2011), que relatam e analisam as reais possibilidades do *laptop* modelo XO no auxílio ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita em processo de alfabetização. A realidade, cuja experiência é relatada, encontra-se localizada em uma escola pública do município de Campinas/SP. Figueiredo e Peixoto (2010) conceberam uma espécie de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROUCA. As autoras utilizaram a revisão de literatura e a análise de documentos para elencar o que foi produzido em um recorte temporal de cinco anos de pesquisas.

A partir das publicações comentadas, muitas lacunas do projeto UCA foram elucidadas, como: existência de problemas estruturais, formação docente insuficiente e falta de suporte técnico e pedagógico, elementos que sinalizam os impasses e os pontos desconexos dessa política de informatização das escolas.

Porém, é importante destacar que esse fenômeno, sob o prisma da alfabetização, ainda foi pouco explorado. Dessa constatação, decorrem nossos questionamentos.

Dado o exposto, espera-se que esta produção possa contribuir para seu campo de estudos, ao analisar o uso das chamadas TDIC mediante a apropriação do ato de ler e escrever dentro do enfoque da multiplicidade dos letramentos. Além disso, espera-se também que ela colabore no delineamento de outras propostas de investigações científicas e novos direcionamentos e reformulações no PROUCA.

## CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E LÓCUS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a perspectiva metodológica junto às técnicas utilizadas na coleta de dados desta pesquisa, que buscou compreender como a utilização das TDIC tem influenciado as práticas de alfabetização e letramentos. Sendo assim, nosso objetivo é mostrar as opções selecionadas para a obtenção de dados que delineiam nosso *corpus* empírico e, conseqüentemente, contribuem para o nosso olhar acerca dos fatos a serem compreendidos.

### 2.1 Abordagem e Estratégias Metodológicas

Diante deste contexto investigativo que envolve o campo educacional, a abordagem desta pesquisa caracteriza-se pelo cunho qualitativo de acordo com as proposições de Bogdan e Biklen (1994). Eles afirmam que a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida numa diversidade de contextos, agrupando várias estratégias de pesquisa ricas em pormenores descritivos e privilegiando essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da ótica dos sujeitos da investigação.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994): “O objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências, os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição” (p. 67). Assim, a pesquisa qualitativa incide numa perspectiva interpretativa e descritiva dos fenômenos investigados realizada pelo pesquisador.

Sabemos que uma pesquisa é operacionalizada por um conjunto de procedimentos e instrumentos técnicos que coletam dados e informações e que implicam a construção de um significado, de um conhecimento acerca da realidade estudada.

Nesse caso, usamos da observação, como um dos instrumentos de recolha de dados, com base em Vianna (2003), que a elege como “uma das mais importantes fontes de pesquisa qualitativa em educação” (p. 12). A autora ainda salienta:

O uso da metodologia da observação, ressaltam Bailey (1994) e Selltiz (1967), não exclui, entretanto, como não poderia deixar de ser, o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos nos trabalhos de pesquisa em educação, sendo também possível, no caso da observação direta, a utilização de [...] técnicas projetivas e análise de registros anteriores envolvendo a mesma temática objeto da pesquisa (p. 14-15).



Dessa forma, o “diário de campo” foi usado para registrar os dados coletados, norteado pelas concepções de Neto (2002, p. 63 *apud* GLÓRIA, 2004):

O diário de campo é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um *amigo silencioso* que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente, podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele, o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa (p. 51).

Posteriormente, as informações contidas nesse diário foram organizadas em “notas de campo”, que Bogdan e Biklen (1994) definem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

É importante ressaltar que cada “nota de campo” foi elaborada após cada sessão de observação e digitada em um editor de texto, conforme a bibliografia recomenda. Ademais, como produto das observações, essas notas caracterizam-se como descrições detalhadas, extensivas e reflexivas do fenômeno analisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além das observações, realizamos também entrevistas com as professoras envolvidas no fenômeno que caracteriza nosso estudo de modo a enriquecer nossos dados. Logo, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas para compreender as formas de apropriação tecnológica das docentes que lecionam nas escolas que fazem parte do contexto da nossa investigação.

Szymanski (2004) explica que a entrevista é um instrumento empregado em pesquisas qualitativas como fonte de informações de conteúdos a serem investigados, incluindo fatos, opiniões sobre os fatos, sentimentos, planos de ação e condutas atuais ou do passado, constituindo-se, assim, em um rico instrumento de pesquisa que desvela novas possibilidades de explicação e interpretação dos dados.

Na definição de Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de se obterem informações sobre um determinado assunto. Segundo os autores, em investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Ao egermos essa ferramenta para a produção de dados, elaboramos algumas questões para melhor direcionarmos nosso diálogo com as professoras. No entanto, realizamos entrevistas semiestruturadas, pois usamos uma espécie de roteiro-guia (em anexo) com perguntas a serem

apresentadas às nossas entrevistadas, que foram elaboradas de acordo com a finalidade desta pesquisa.

As experiências relatadas pelas docentes foram gravadas em áudio, com permissão das participantes, e, posteriormente, transcritas, conforme sugere a literatura da área. A transcrição é a versão escrita da fala do entrevistado, cujo foco principal é a construção da linguagem do sujeito (SZYMANSKI, 2004).

A organização e a análise do conteúdo das falas das professoras passaram por um processo de categorização. Este é resultado de várias leituras e releituras das respectivas transcrições, das quais são extraídas as categorias, que, segundo Szymanski (2004) revelam aspectos comuns apontados pelo entrelaçamento dos vários elementos decorrentes de um mesmo aspecto tematizado de modo a criar significados em um conjunto de dados, ultrapassando a mera descrição dos mesmos.

Cabe esclarecer que as interpretações das vozes das professoras foram agrupadas em dois segmentos, considerando os recursos tecnológicos que constituem o objeto desta pesquisa.

Logo, das categorizações, emergiram os núcleos de significações que reúnem dados que se inter-relacionam segundo critérios que expressam as concepções dos sujeitos – similaridade, repetição, contradição e concepções –, conforme Szymanski (2004) fundamenta.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, que esboça os instrumentos e uma breve descrição de seu conteúdo.

**Quadro 2 – Instrumentos de Coleta de Dados.**

INSTRUMENTO	DADOS COLETADOS
Diário de campo	Anotações das observações realizadas nas escolas.
Notas de campo	Registro detalhado das observações feitas em salas de aulas, das visitas feitas ao Departamento Municipal de Educação e de análises elaboradas de alguns documentos, como os documentos que subsidiam o PROUCA e o Projeto Político

	Pedagógico das escolas.
Entrevista Semiestruturada	Registro gravado e transcrito dos dizeres das professoras a respeito da temática pesquisada.

## 2.2 Percurso Metodológico

Os contatos iniciais procederam com a permissão da secretária de Educação do município de Tiradentes para a realização da pesquisa. Essa permissão foi concedida sem nenhuma restrição, provavelmente porque sou professora dessa Rede de Ensino desde o ano de 2007, quando fui aprovada no concurso público.

Na verdade, o fato de lecionar na Rede facilitou muito a inserção no campo, que se efetivou no mês de fevereiro. Esse é um período muito movimentado, pois marca o início do ano letivo para as escolas e para o Departamento Municipal de Educação, no qual atua a referida secretária. Por isso, procurei-a informalmente para obter seu aval ao buscar duas salas de alfabetização dentre as três escolas localizadas no perímetro urbano da cidade, já que o município possui oito estabelecimentos de ensino, sendo uma creche-escola e mais quatro escolas localizadas em áreas da zona rural. O discurso usado foi que a minha presença nas salas de aula tem por objetivo observar as práticas das professoras alfabetizadoras, a fim de entender as formas de uso e apropriação do *laptop*, sem executar julgamentos avaliativos destas. Essa ação vai ao encontro do que asseguram Bogdan e Biklen (1994):

[...] é geralmente importante comunicar às entidades responsáveis que o interesse do estudo não se centra propriamente naquelas pessoas em particular ou na organização específica onde irá recolher os dados. Os interesses centram-se, de fato, na figura global do professor ou na educação, em geral, ou noutro qualquer aspecto específico que esteja a investigar (p. 119).

Assim, o acesso às escolas era feito primeiramente junto à gestão escolar. Afinal, era a diretora ou a supervisora que me recebiam ao chegar à escola. Posteriormente, elas me encaminhavam até a classe do 1º ano, a fim de que eu pudesse conversar com a professora alfabetizadora. Nesse momento, eu informava à educadora o propósito e o objetivo (como já foi apontado) de estar acompanhando a prática dela e também que a intenção não era impor a presença da minha pessoa em sua sala de aula, mas, sim, obter a permissão dela.

Nas três escolas, obtive permissão para conduzir os estudos e parte alguma, gestão ou as próprias educadoras, apresentou resistência, o que é muito positivo, afinal “a obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o

caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles que [...] o aceitem a si e àquilo que se pretende fazer” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 117).

No intuito de preservar eticamente as instituições e seus agentes que serão sujeitos desta pesquisa, a referência a cada uma delas será por letras: Escola A, Escola B e Escola C, e as pessoas terão suas identidades preservadas. Para isso, os nomes utilizados para designá-las serão fictícios.

Nesse primeiro contato, não houve rejeição por parte das professoras, mas percebi certo ar de constrangimento quanto ao uso do *laptop*, presente na fala das três alfabetizadoras:

*Eu não vejo problema, não, mas eu queria lhe falar uma coisa, o ano passado eu trabalhava na creche, eu não trabalhei com a UCA, não, é uma coisa que eu vou ter de aprender também* (Professora da Escola A – Diário de Campo, 03/02/2012).

*A professora disse que não havia problema e destacou que no ano que encerrou ela não trabalhou com o UCA, ela lecionou na turma do infantil II* (Professora da Escola B – Diário de Campo, 03/02/2012).

*Que isso, menina! Pode ficar à vontade, mas só que o ano passado eles estavam na educação infantil e nós fizemos pouco uso do computador* (Professora da Escola C – Diário de Campo, 07/02/2012).

As observações iniciais que foram estabelecidas constituíram um momento de triagem, feito nas três escolas, para conhecer panoramicamente o ambiente de investigação de modo a “tornar-se parte natural do cenário” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 118). Por isso, ela efetuou-se de forma moderada, um dia por semana em cada escola durante o mês de fevereiro, num período de permanência que foi sendo alterado gradualmente. No início, as sessões de observações duravam cerca de uma hora. À medida que fomos nos acostumando, esse tempo foi elevado, seguindo as dicas de Bogdan e Biklen (1994): “nos primeiros dias, limite as sessões a uma hora ou menos. À medida que a confiança e os conhecimentos crescem, aumentam também as horas do período de observação” (p. 133).

Nesse período de adaptação, as observações se deram sem nenhum material em mãos. As anotações no diário de campo foram realizadas em outro local, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994). Transcorrido esse tempo, as Escolas B e C foram eleitas para dar continuidade à pesquisa de campo, uma vez que, sendo professora da rede e lotada na Escola A, certifiquei-me de que meu vínculo profissional estava atrapalhando meu olhar como pesquisadora, o que poderia causar um impacto negativo na pesquisa.

Sendo assim, a partir do dia 15 do mês de março até o mês de junho, as observações ficaram restritas às Escolas B e C. Ao longo desses meses, a frequência de visitas às turmas foi de um dia por semana, acordados inicialmente junto às respectivas professoras, sendo as quintas-feiras dedicadas à Escola C e as sextas-feiras dedicadas à Escola B, conforme nota extraída do diário de

campo:

Quando comuniquei a ambas as professoras das Escolas B e C a opção de permanecer em suas respectivas salas, indaguei quais seriam os dias de tendência do uso dos computadores portáteis em suas salas, visando a planejar melhor os dias da minha observação. Ambas me deram a possibilidade de escolha de acordo com a minha realidade, já que, devido às disciplinas ainda em curso no programa de mestrado, tenho somente as quartas, quintas e sextas-feiras para ir a campo e efetuar a coleta de dados. Bem, diante desta abertura, instituímos as quintas-feiras a serem dedicadas à observação na Escola B e as sextas-feiras para a Escola C. A única recomendação por parte das professoras que terão suas salas observadas foi evitar o dia em que consta no horário a disciplina Educação Física. Isso justifica tal escolha dos dias para efetuar a coleta nas respectivas Escolas. Para melhor entendimento, consultar os horários de ambas as salas onde estão transcorrendo as observações (Diário de Campo, 15/03/2012).

A partir do mês de maio, os dias das observações foram alterados, porém permanecendo um dia para cada Escola. Além disso, foi acrescentado um dia de visitas ao Departamento Municipal de Educação, junto à coordenadora de avaliação do PROUCA, com a finalidade de tomar nota e conhecimento dos documentos que regem e/ou embasam o referido Programa.

## **2.3 Cenário da Investigação**

### **2.3.1 Caracterizando as Escolas e Turmas**

#### **Escola B**

Esta Escola fica situada no centro da cidade de Tiradentes. O período da manhã tem suas atividades iniciadas às 7h com encerramento às 11h20min e atende às turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (EF). No período da tarde, funciona das 12h30min às 16h50min e atende a duas turmas de Educação Infantil (EI), sendo um 1º período e um 2º período; e ainda cinco turmas do EF, uma de 1º ano, três de 2º ano e uma de 3º ano, constituindo, assim, o Ciclo Inicial de Alfabetização, como consta em seu PPP.

A Escola atende em média a 300 alunos. Segundo o PPP da Escola, essa clientela é formada pelas classes menos privilegiadas: filhos de trabalhadores da construção civil, domésticas, diaristas, pequenos comerciantes, funcionários públicos municipais e autônomos. A maioria das famílias, constituídas de, no mínimo, três e, no máximo, oito pessoas, possui casa própria, infraestrutura adequada e saneamento básico. O grau de escolaridade dos pais ainda é baixo – EF incompleto –,

com pouco acesso aos eventos que ocorrem na cidade, como a Mostra de Cinema e o Festival de Gastronomia.

O amplo espaço físico foi adaptado para funcionar como escola, pois este se constitui de uma edificação do século XIX. Seu interior é composto por uma quadra, um pátio, parquinho (apesar de estar desativado, ao menos para o turno da tarde), cinco banheiros masculinos e femininos para uso das crianças, um banheiro para uso dos funcionários, uma cozinha com área de despensa, dez salas de aula: uma delas é o laboratório de informática com 24 computadores ligados à internet, uma sala da gestão escolar, uma sala de vídeo, onde se encontram aparelhos de TV e DVD, e ficam dispostos livros literários e livros didáticos, dentre outros materiais pedagógicos, e as Mesas Educacionais da Positivo (quatro mesas), segundo consta no mesmo documento.

A sala de aula observada encontra-se próxima ao pátio e à cozinha, e possui um espaço relativamente amplo e muito bem aproveitado e/ou adaptado para alocar os mobiliários e materiais pedagógicos. Dentre estes, estão dispostas 22 carteiras e cadeiras, uma mesa e cadeira para o professor, dois armários de materiais pedagógicos (um para a professora do turno da manhã e um para a professora do turno da tarde), uma estante que funciona como cantinho de leitura (na qual ficam dispostos os livros literários), dois armários nos quais ficam armazenados (por classe) os *laptops* do PROUCA e um quadro-negro.

Suas paredes são utilizadas como mural e, assim, são afixadas nelas enfeites, cartazes temáticos, como do “ajudante do dia” e “como está o tempo”, desenhos e calendário. Na parte superior da lousa, encontra-se pendurado o alfabeto com suas 26 letras, que são apresentadas em suas quatro formas (maiúscula, minúscula, cursiva e imprensa) junto a uma figura e a uma palavra. Há ainda uma carteira reservada para o lanche, que é servido na sala. A mesa da professora fica próxima ao quadro-negro.

A professora Anita é a regente dessa turma composta por 19 alunos com idades variadas, alguns com seis anos completos e outros a completar durante o ano de 2012.

### **Escola C**

Esta Escola encontra-se localizada entre dois bairros não muito próximos do centro histórico do município tiradentino. Consta em seu PPP que a Escola foi construída em 2005 para atender à demanda de matrícula escolar da população, bastante numerosa por sinal, dos bairros situados em sua área.

A Escola atende em média a 120 alunos, e sua clientela é formada por filhos de trabalhadores da construção civil, domésticas, diaristas, pequenos comerciantes, funcionários públicos municipais e autônomos. A maioria das famílias é constituída de, no mínimo, três e, no

máximo, oito pessoas, possui casa própria, infraestrutura adequada e saneamento básico. O grau de escolaridade dos pais ainda é baixo – EF incompleto –, com pouco acesso aos eventos que ocorrem na cidade, como a Mostra de Cinema e o Festival de Gastronomia. Porém, em um dos bairros onde a escola está localizada acontece um dos mais importantes eventos religiosos da cidade, que conta com a participação efetiva de quase toda comunidade, conforme é relatado em seu PPP.

Possui um amplo espaço físico com seis salas de aula, sendo uma delas o laboratório de informática com 18 computadores ligados à internet, TV e um DVD, duas salas da Secretaria, sendo que em uma delas encontram-se dispostas as quatro Mesas Educacionais da Positivo, três banheiros masculinos e femininos, um para deficiente físico, uma cozinha com área de despensa, um pátio interno, um parquinho (usado somente pelos alunos do EI) e refeitório.

A sala de aula observada encontra-se próxima ao corredor principal da Escola e possui um espaço relativamente amplo e muito bem aproveitado e/ou adaptado para alocar os mobiliários e materiais pedagógicos. Dentre estes, estão dispostas 15 carteiras e cadeiras, uma mesa e cadeira para o professor, dois armários de aço usados para guardar materiais pedagógicos (um para a professora do turno da manhã e um para a professora do turno da tarde), uma pequena estante de madeira, que funciona como cantinho de leitura (na qual ficam dispostos os livros literários), dois armários, nos quais ficam armazenados (por classe) os *laptops* do PROUCA, e um quadro-negro.

Suas paredes são utilizadas como mural e, assim, são afixadas nelas muitos enfeites, cartazes temáticos, como “ajudante do dia”, “como está o tempo” e “sequência numérica trabalhada”, desenhos e calendário e os numerais de 0 a 9 (números e desenhos representativos de suas respectivas quantidades). Na parte superior da lousa, encontra-se fixado o alfabeto com suas 26 letras, que são apresentadas em suas quatro formas (maiúscula, minúscula, cursiva e imprensa) junto a uma figura e a uma palavra.

Guilhermina é a professora regente dessa turma, que é composta por dez alunos com idades variadas, alguns com seis anos completos e outros a completar durante o ano de 2012.

## **2.4 Identificando as TDIC – Mesa Educacional Alfabeto**

A MEA é um elemento que faz parte da composição e organização da rotina escolar das duas salas de aula em análise. A MEA constitui uma tecnologia computacional que funciona agregada a jogos de conteúdos alfabetizadores, os quais permitem um trabalho colaborativo de até seis crianças. Formada pela integração de um conjunto de atividades interativas de multimídia entre o material concreto e as atividades, também atende a alunos com dificuldades auditivas e visuais, os quais contam com recursos como tradutor de Libras e cubos em Braille.

No desenrolar das atividades, os participantes são guiados por um personagem, o “Patrulheiro das Galáxias”. Ele é o responsável por apresentar as áreas de acesso para as atividades, falar o enunciado e dar o *feedback* para as respostas ao jogador. Tudo isso conta com o recurso do áudio e com recurso visual na parte inferior da tela, na qual aparece o referido personagem.

O *software* chamado “Mesa do Alfabeto” possui sete grupos de jogos, cujos conteúdos e habilidades trabalhadas são da alfabetização. As categorias dos jogos são nomeadas de “A sala de aula”, “O aquário”, “A casa de doces”, “O jardim da casa”, “O Show de televisão”, “O castelo” e “O Karaokê”. É bom lembrar que essa Mesa ainda possui outros aplicativos, cuja abordagem envolve outros conteúdos de outras disciplinas.

Assim que clicam no ícone da MEA, é necessário efetuar um cadastro como jogador e/ou usuário do aplicativo. Neste, os alunos utilizam o cubo para cadastrarem seus nomes e contam com o áudio para os devidos esclarecimentos (Figura 1).



**Figura 1 – Tela-Cadastro do Jogador.**

Caso o jogador já possua cadastro, basta procurar e clicar em seu nome (Figura 2).



**Figura 2 –Tela-Jogador já Cadastrado.**

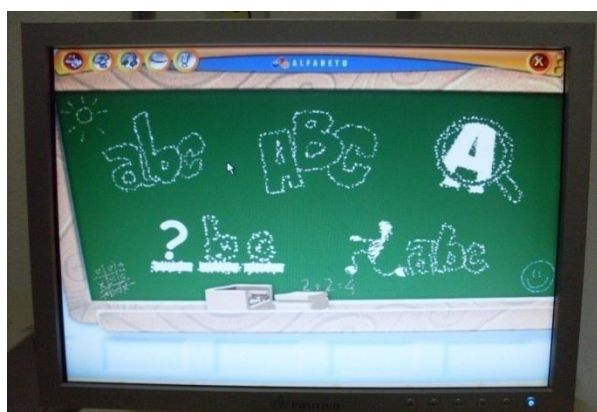


A partir daí, basta o jogador escolher qual das sete opções de jogos ele deseja para iniciar suas atividades. A tela é a seguinte (Figura 3):



**Figura 3 – Menu Principal dos Jogos.**

“A sala de aula” é composta por cinco atividades: “Conhecendo as letras”, “Descobrimo as letras”, “Qual é a letra?”, “O desafio das letras” e “Rápido! As letras estão caindo”. Os jogos dessa categoria têm como objetivo apresentar as letras do alfabeto, as formas, maiúscula e minúscula, e a diversidade de fontes existentes.



**Figura 4 – Menu Principal dos Jogos “A sala de aula”.**

Já o grupo nomeado “O aquário” possui cinco atividades, com o objetivo também de apresentar a diversidade de fontes e as letras nas formas maiúscula e minúscula. São elas: “As letras mergulhadoras”, “O peixe come-letas”, “O desafio das bolhas”, “Os peixinhos nadadores” e “Memória Submarina”.



**Figura 5 – Menu Principal dos Jogos “O Aquário”.**

A categoria “A casa de doces” é composta pelas atividades “O muro dos biscoitos”, “As letras suspensas”, “Decifrando”, “Rápido que lá vêm as palavras” e “Troca-letas”. Nelas, os participantes trabalham com a habilidade de formar palavras.



**Figura 6 – Menu Principal dos Jogos “A casa de doces”.**

“O jardim de casa” é composto por seis atividades que trabalham com a habilidade de leitura e escrita de palavras: “Caçador de palavras”, “O jardim das palavras”, “Completando sílabas”, “Desembaralhando letras” e “Brincadeira do varal”, e conta também com o já conhecido “Memória”, que é o jogo da memória, o qual envolve as cores e os nomes das formas geométricas.



**Figura 7 – Menu Principal dos Jogos “O jardim da casa”.**

A categoria “O show de televisão” possui os seguintes jogos: “A força”, “O jogo da velha”, “A 1ª Letra” e “A letra certa” focados nas habilidades da escrita.



**Figura 8 – Destaque dos Jogos “O show da Televisão”.**

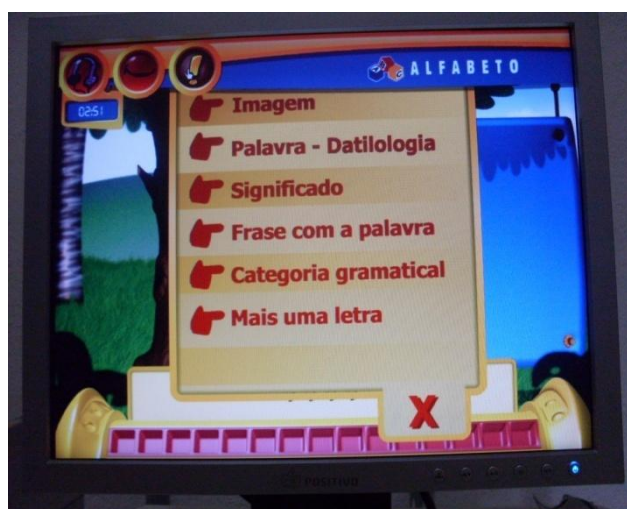
Em “O castelo”, as sete opções de atividade trabalham com o significado das palavras, sendo elas: “A Múmia corta palavras”, “O lobisomem brincalhão”, “A plantinha come-come”, “O monstrinho mágico”, “O cavaleiro troca-letra”, “O vampiro faz tudo” e “A sala de torre”.



**Figura 9 – Menu Principal dos Jogos “O Castelo”.**

E na categoria “O Karaokê”, encontram-se diversas cantigas infantis e suas letras. Conta, também, com um *playback* para o participante cantar.

Ademais, ficam dispostos, em cada tela principal de agrupamento de jogos, cinco ícones no formato de um círculo com um desenho dentro, na parte superior esquerda, que correspondem a *links*, que, quando clicados, oferecem suportes, como: Voltar, Ajuda, Enunciado, Repetir e um bem detalhado chamado Dica.



**Figura 10 – Menu “Ajuda”.**

Cada Escola dispõe de quatro mobiliários em seu espaço. Os termos designados para

reportá-los em ambas as escolas é: “mesas pedagógicas” e “mesas da Positivo”. Porém, seu uso efetiva-se em cada uma de maneira um pouco diferenciada, como será exposto nos capítulos analíticos que formatam este trabalho.

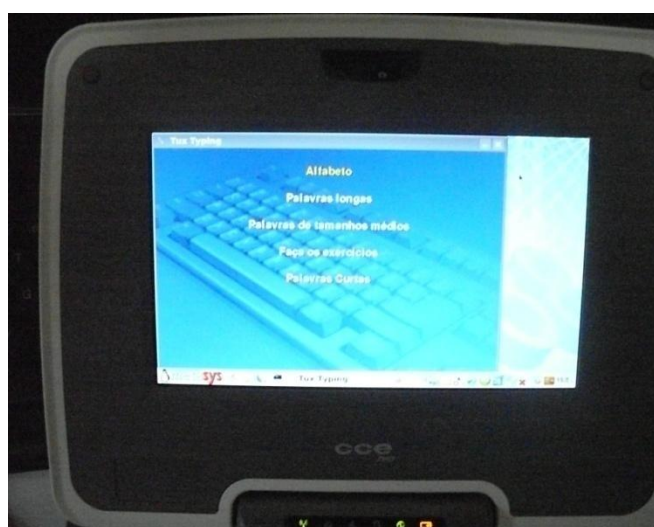
## 2.5 Identificando as TDIC – o *laptop* do PROUCA

A introdução dos *laptops* em salas de aula das escolas selecionadas para participar do PROUCA é marcada pela reestruturação em seu ambiente físico. De acordo com a proposta do Programa:

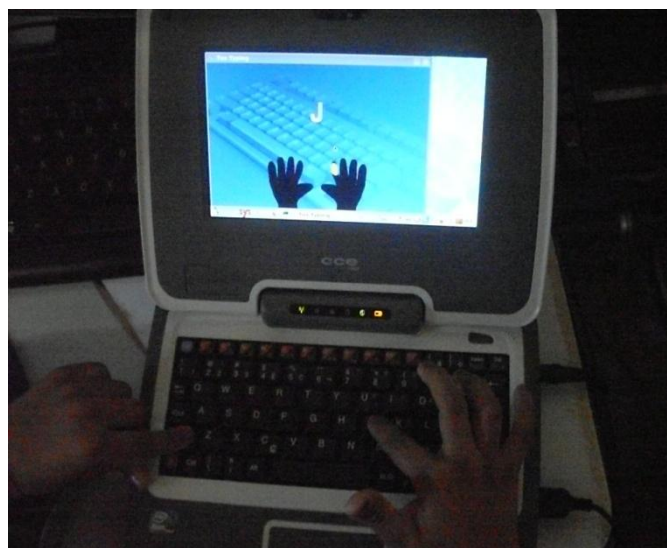
Para concretizar essa seleção e a conseqüente implementação do Projeto UCA nas mesmas, dentre as necessidades primordiais têm-se dois requisitos essenciais: infraestrutura capaz de dar suporte ao *laptop* educacional e o compromisso com a efetiva política de formação dos gestores e professores para dinamizar os vários processos de fase do projeto (BRASIL, 2009, p. 2).

Pensado e arquitetado no contexto da inclusão digital, o referido Programa permite a aplicabilidade e utilização da informática concatenada aos seus aplicativos, *softwares* educativos e programas de modo a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Encontram-se disponíveis no *laptop* do modelo “ClassMate” Intel, cuja tradução do inglês significa “colega de sala”, jogos que exploram a interatividade com ênfase em atividades de alfabetização. As imagens a seguir ilustram alguns desses aplicativos, cujo uso procedeu-se no período das nossas observações:



**Figura 11 –Menu Principal.**



**Figura 12 – Jogo Alfabeto.**



**Figura 13 – Jogo “Destruidor de Cometas”.**



**Figura 14 – Aplicativo “KolourPaint”.**

A funcionalidade de cada uma dessas atividades lúdicas instaladas no referido protótipo serão mais bem explicitadas no decorrer das nossas análises dos dados. Logo, para o momento, é interessante pontuar que o trabalho de exploração da linguagem informática também é priorizado pelo PROUCA. Portanto, é também finalidade do referido projeto “a potencialização dos letramentos – alfabético, visual, sonoro e digital – e das diferentes linguagens – escrita, verbal, gráfica, plástica e corporal” (BRASIL, 2008, p. 15).

Adentrando a cultura da mídia, o uso do *laptop* prevê a inserção de seus usuários no mundo letrado. No entanto, este é o foco desta pesquisa: perceber as oportunidades de aprendizagem da língua escrita em classes de alfabetização via esse recurso.

É necessário acentuar que todas as Escolas do município de Tiradentes, junto a todas as salas de aula, inclusive as selecionadas para esta pesquisa, receberam o mobiliário específico para armazenamento dos *laptops* e ainda foram instalados nelas a rede *wireless*, propiciando o uso desta junto à *internet*.

Dessa forma, as observações, nas duas salas de aula escolhidas, foram iniciadas no mês de fevereiro, para que pudéssemos acompanhar todo o processo de inserção dos *laptops* nesses contextos, de modo a compreender como eles integram a rotina escolar nas escolas em análise.

### **CAPITULO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO MEDIADAS PELAS TDIC: A VOZ DAS PROFESSORAS**

Este capítulo, subsidiado na análise de dados das entrevistas realizadas, tem como objetivo, conhecer o discurso das professoras quanto à presença das TDIC nos ambientes escolares. No entanto, será apresentada a opinião das educadoras, tendo por base suas respectivas práticas

segundo suas atuações nas escolas.

Este procedimento de dar vozes as professoras foi eleito para possibilitar a elas expressar suas respectivas ideias e pontos de vista pelo tema do nosso estudo. Assim, suas contribuições foram concedidas por meio das entrevistas, que foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2011, dados os imprevistos que ocorrem no cotidiano escolar.

A escolha desse instrumento para recolha de dados justifica-se pelo fato de que esta “trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis a primeira vista” (SZYMANSKI, 2004, p. 63-64).

As respondentes são quatro educadoras de duas escolas municipais que foram entrevistadas em seus respectivos horários de trabalho, em datas previamente agendadas e na própria escola onde atuam. Para tanto, contamos com o apoio da professora eventual, que substituiu uma das professoras regente para que ela pudesse ser entrevistada. Já as professoras que conduzem as atividades na MEA foram entrevistadas no período de seus intervalos existentes em suas rotinas.

Foi significativo entrevistá-las fora de suas salas de aula, pois nossas participantes puderam expor suas perspectivas a respeito de nossos questionamentos de forma tranquila. Afinal, não é só produzir boas entrevistas, “importa criar uma atmosfera onde os entrevistados possam se sentir à vontade para expressarem suas opiniões” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 138).

Cabe esclarecer aqui que, das quatro professoras sujeitos desta pesquisa, uma relutou em nos conceder a entrevista tanto oral como escrita. A solução encontrada foi requisitar que ela mesma redigisse as respostas. Logo, recebemos seu depoimento numa folha à parte às questões elaboradas. A linguagem assemelha-se mais à linguagem escrita do que a traços orais, o que será perceptível no texto analítico.

De modo a avançarmos no processo construtivo-interpretativo, procedeu-se o agrupamento das falas das professoras de acordo com os indicadores de cada categoria (o procedimento de identificação das categorias foi explicitado no capítulo metodológico), nas quais as contribuições das professoras que direcionam as atividades na Mesa Educacional Alfabeto da Positivo formatam um tópico analítico, e as contribuições das professoras regentes das turmas configuram o tópico analítico do *laptop* do PROUCA.

Por fim, foi feita uma síntese analítica focada nos aspectos mais amplos do arranjo narrativo em evidência, de modo a complementar o eixo de consistência explicativo reflexivo deste tópico.

### **3.1 Mesa Educacional Alfabeto: a voz das professoras**

Nesta seção, serão analisados os conteúdos das falas da professora Samira (responsável



pelas atividades da MEA na Escola B) e da professora Carolina (responsável pelas atividades da MEA na Escola C). Estes foram retirados via levantamento de dados do material, que foi gravado e transcrito. Primeiramente, apresentaremos o perfil das participantes deste grupo, procurando conhecê-las um pouco mais e também deixar em evidência o assunto que iniciou as entrevistas.

Samira tem 37 anos, é solteira e trabalha há 14 anos no município de Tiradentes como professora efetiva. Já atuou como supervisora, durante três anos lecionou na alfabetização e há dois anos desenvolve as atividades na MEA. Samira cursou o antigo Magistério em uma escola privada na cidade vizinha de São João del-Rei e possui graduação em Pedagogia pela UFSJ e especialização *lato sensu*, na modalidade a distância, em Práticas de Letramento e Alfabetização pela mesma instituição em uma parceria com a UAB.

Carolina tem 34 anos, é solteira, atua há 11 anos na Rede Municipal de Tiradentes e há cinco anos é efetiva. Possui experiência de cinco anos com as classes de alfabetização. Este representa seu primeiro ano como professora eventual. Concomitantemente, ela desenvolve as atividades na MEA. Possui o curso Normal Superior pela UNIPAC. Também cursou a especialização *lato sensu*, na modalidade a distância, em Práticas de Letramento e Alfabetização pela UFSJ/UAB.

Um aspecto comum que pode ser ressaltado é a questão de ambas as educadoras serem pós-graduadas na área de alfabetização, o que aparentemente pode ser um aspecto positivo; afinal, o título de especialista pode vir a contribuir de forma significativa em suas práticas. Além disso, esse dado correlaciona-se com a questão da expansão das políticas da EaD no território brasileiro. Em 2005 com a criação da SEED, ampliou-se consideravelmente a oferta do ensino a distância e foi criada a UAB, que funciona em parceria com uma IES federal, oferecendo cursos preferencialmente na área de formação de professores. Tiradentes possui um polo de EaD da UAB fundado em 2008 e atualmente possui cursos de variadas universidades federais, inclusive o PLA da UFSJ.

Essa política de democratização do ensino superior acabou por favorecer o enriquecimento e o nível da formação de professores desta Rede de Ensino, uma vez que a titulação de especialista foi conferida a uma grande parcela de profissionais, como também observa Almeida (2012). A referida pesquisadora, que também investigou a realidade de ensino tiradentina, ainda assinala que a experiência dessas docentes no magistério indica que elas não são professoras iniciantes, pois 50% atuam há mais de cinco anos e a outra metade atua há mais de dez anos.

Nossos indicadores são pequenos perto do montante que formata o corpo docente da Rede, mas nossos dados também revelam uma porcentagem semelhante: do total de quatro sujeitos de investigação, apenas uma trabalha há oito anos; as outras três trabalham há mais de dez anos na Rede.

Para conduzir o trabalho nas MEA, obviamente, é necessário conhecer e dominar os

recursos que essa tecnologia disponibiliza. Por se tratar de um aparelho adquirido via contrato de compra e venda de uma empresa privada, estamos falando do grupo empresarial Positivo. Este esteve no referido município no ano e ato da compra com uma equipe especializada, que forneceu um curso a uma parcela de profissionais de sua Rede de Ensino. As participantes foram escolhidas pela Secretária de Educação. Aqui, encontra-se o ponto divergente.

Dando continuidade ao processo de interpretação das informações extraídas das falas das participantes de nossa pesquisa, as referidas análises serão efetuadas partir das categorias identificadas no tratamento dos dados, conforme mencionamos no capítulo metodológico.

Assim, o Quadro 3 expõe os temas emergentes e categorizados neste trabalho.

### **Quadro 3 – MEA – Temas emergentes e categorizados.**

Categoria	Núcleo de significação
Capacitação Docente	Formação Precária
Uso dos Recursos Tecnológicos	O papel da MEA no processo de alfabetização e letramento
Aspectos Positivos da MEA	Perspectiva de Inclusão Digital e Potencialidades Pedagógicas

#### **3.1.1 Capacitação Docente: formação**

Teóricos da área, como Valente (2007), apontam que o componente chave para o desenvolvimento de atividades na área da informática associada à educação é a formação do profissional devidamente capacitado para usar o computador como ferramenta educacional.

Quando questionamos as docentes sobre a capacitação realizada pela equipe especializada do grupo empresarial Positivo junto ao conteúdo que o curso priorizou, Samira e Carolina revelaram que:

*curso de... das Mesas Pedagógicas, eu fiz em uma formação que aconteceu durante uma semana, oferecido pelo Departamento de Educação... que aconteceu em julho de 2008 (SAMIRA).*

*Na verdade, eu mesma não passei por um curso de capacitação. Algumas professoras, coordenadora da minha escola... passaram por esse curso e...*

*com a ajuda da coordenadora, algumas questões me foram repassadas e a gente planejou junto é... os conteúdos que iriam ser trabalhados na alfabetização e... e eu fui trabalhando, fui mexendo, fui aprendendo a cada dia o que poderia ser utilizado de acordo com a faixa etária de cada criança, e a gente foi desenvolvendo esse projeto, né? (CAROLINA)*

Como somente Samira participou do restrito (de tempo, conteúdo e público participante) curso de formação, ela relata que a capacitação foi desenvolvida a partir de uma apresentação do conteúdo das Mesas, para que as professoras pudessem conhecer os *softwares* educativos que compõem as máquinas. Estes são instalados por meio de CDs, que são compostos por diversos aplicativos, cujo conteúdo envolve as diversas áreas do conhecimento.

Porém, a capacitação, ofertada pela empresa que elaborou a referida tecnologia, englobou apenas o aplicativo voltado para a alfabetização. Samira ainda esclarece que, nesta modalidade do ensino da leitura e escrita, são três CDs: *“Tem o introdutório, o de aperfeiçoamento e um de enriquecimento”*.

Ela ainda esclarece, quando indagada sobre qual o conteúdo/CD trabalhado na referida capacitação:

*É... são vários CDs, esse é o Introdutório . O Introdutório. Que é a sala de aula, a casa de jardim, aquário, o básico mesmo, que trabalha com... a introdução de palavrinhos, letras, sílaba, letra inicial, letra final... (SAMIRA)*

Apesar de afirmarem que houve o curso focado na aprendizagem da funcionalidade das máquinas, elas reiteram que sentem necessidade de se atualizarem, recebendo uma capacitação contínua, de modo a aprimorarem suas práticas e trocarem experiências e conhecimentos. Samira e Carolina (mesmo sem terem participado) expressam com clareza:

*[...] Secretário de Educação que volte a procurar essa equipe do Positivo para nos capacitar, porque é uma Mesa que eu tenho certeza que deve ter outros aplicativos, outros CDs interessantes, outras formas de estar trabalhando. Às vezes, em outra cidade, um trabalho muito bom que deve ter sido feito. Então, o que a gente... o trabalho que a gente está iniciando com essas Mesas em nossa Escola, ele é assim muito pequeno, é como se fosse a pontinha, assim, do iceberg mesmo, [...] (Samira).*

*[...] eu sinto um pouco é falta de mais capacitação, de mais pessoas capacitada pra estarem utilizando esse recurso, porque eu acho que a gente tem... tem muito coisa que pode ser utilizada e que, no entanto, assim como a gente não passa por capacitação, assim... mas constante. Então, eu acho, assim, que faz falta isso pra gente está até mesmo melhorando as práticas, né?... e está melhorando é... o atendimento a essas crianças que têm*

*dificuldades e estar sempre aprimorando, né?... ajudando nesse período de alfabetização das crianças (CAROLINA).*

Isso conseqüentemente nos leva a interpretar que a formação ofertada foi insuficiente, tanto no sentido de não contemplar um conteúdo pedagógico contextualizados às suas práticas, como também determinante para atualização dessas profissionais. Afinal:

O papel primordial do educador frente às novas tecnologias vai estar ligado à sua preparação e capacitação diante das mesmas, pois há a necessidade, na prática, de que os mesmos saibam operar com os diferentes signos linguísticos propiciados pelo universo midiático, e assim garantir uma verdadeira práxis pedagógica frente à incorporação das práticas tecnodigitais (FERREIRA; FRADE, 2010, p. 25).

Além disso, os professores devem ser levados a refletirem que a propagação das TDIC nas escolas requer um modelo didático diferenciado e também que essas influenciam e promovem mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita. Sobre esse último aspecto, Freitas (2010) explica que as novas tecnologias, “além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas práticas de leitura-escrita” (p. 337).

Desse modo, é preciso reconhecer que o domínio tecnológico pode ser entendido como alfabetização digital e letramento digital, e não se restringe ao uso mecânico da técnica, mas a um domínio crítico da linguagem tecnológica (SAMPAIO e LEITE, 1999).

Na voz de uma das docentes, é possível captar a preocupação dela de estar aprendendo mais sobre esse contexto e aperfeiçoando o domínio dessa linguagem pela complementação da capacitação dela:

*[...] porque muitas coisas, assim, está mexendo no computador, como instalar o CD, como desenvolver as atividades ali no dia a dia com as Mesas, é porque já é um conhecimento que eu já tenho em relação à... assim, nos outros cursos que eu fiz de informática, até eu em casa mexendo no meu computador, através da curiosidade, perguntando às vezes o monitor, corre aqui, corre ali, mas eu gostaria, sim, que tivesse mais capacitação pra gente poder estar aperfeiçoando o trabalho, porque às vezes quer fazer um bom trabalho mas você não domina tudo que tem na Mesa, porque às vezes você precisa de um suporte maior para estar trabalhando junto com os alunos, [...] eu não domino todos (SAMIRA).*

Essa busca traduz a percepção da falta do letramento e da alfabetização digital tanto no contexto concreto do uso das tecnologias em sala como na ausência de capacitação que abarque a temática dos recursos computacionais (SAMPAIO e LEITE, 1999) tecem uma opinião que vai de encontro a essa questão. Para as autoras:

Esta alfabetização significa um domínio das técnicas e suas linguagens, mas está relacionada também a um permanente exercício de aperfeiçoamento mediante o contato diário com as tecnologias. Relaciona-se ao conhecimento técnico e pedagógico que o professor deve ter das tecnologias e de seu potencial pedagógico (p. 75).

O relato de Samira traduz a percepção de que, para não conceber pontos lacunares na integração das TDIC em salas de aula, deve-se preparar o professor para interpretar a nova linguagem que elas carregam, o que também observa Freitas (2010). Conforme aponta essa autora:

Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. **Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento.** O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno (p. 348: grifo meu).

### 3.1.2 Uso dos Recursos Tecnológicos: o papel da MEA no processo de alfabetização e letramento

O objetivo da MEA é que os jogos educativos que fazem parte da sua composição auxiliem significativamente a alfabetização infantil. No depoimento das professoras, fica evidente essa questão:

*A Mesa vem com o objetivo mesmo, com o propósito de estar ajudando esses meninos que se encontram com dificuldade, né? [...] leitura e escrita, [...] auxiliando as professoras com esses alunos que se encontram, né? [...] com essas dificuldades entre aspas, né? [...] dentro da alfabetização e do letramento [...] (SAMIRA).*

*[...] tem a ver com a alfabetização. Só que algumas são voltadas pra crianças menores, como as crianças do primeiro período que vão só utilizar as letras, e outros como a casa de doces já são mais voltados pra turma da alfabetização mesmo, porque já começam com a formação da palavra, a criação de palavras através das letras [...], e... e têm alguns outros também que são voltados pra essa turma mesmo de primeiro ano... (CAROLINA)*

Ainda de acordo com essas profissionais, os conteúdos lúdico e interativo dessa mídia educacional são os elementos que mais chamam a atenção das crianças e contribuem de forma positiva para o processo de alfabetização:

*[...] trabalha muito o lúdico, ele é interativo, é... o... as atividades, é muito assim... as imagens são de fácil acesso, são atrativas, despertam o interesse, a curiosidade, chamam a atenção. Eu acho que deveria sim, a... nova Secretária da Educação<sup>9</sup> estar implementando, colocando essas Mesas em toda a... em toda a rede, que é um suporte pedagógico muito interessante para se ter em todas as escolas (SAMIRA).*

*[...] é um material muito dinâmico, muito, assim... interessante, muito divertido e, dessa forma, até mesmo as crianças que têm muita dificuldade de atenção, que não conseguem se concentrar, eles conseguem, assim... interagir com... com os conteúdos, interagir com os colegas [...] então, assim, eu acho que é um... que tem um reflexo muito grande na aprendizagem deles, sim! O interesse é muito grande, o material é bonito, né?... é uma forma de aprender bem lúdica (CAROLINA).*

Esse olhar apregoadado no recurso interativo das mídias justifica-se, na leitura feita por Barreto (2001b), que, “na focalização dos novos materiais são comuns as menções ao seu caráter lúdico não apenas por conta da atratividade que lhes é constitutiva, mas pela transformação da leitura, pelo suporte que a materializa” (p. 186). Na visão de Coscarelli (1998), “os recursos usados pela multimídia – imagem, som e movimento – têm como objetivo chamar a atenção da plateia ou do usuário a todo momento” (p. 38).

No que tange às características do seu *software* educacional as docentes ainda compreendem que:

*[...] são Mesas, assim, que oferecem muitos recursos, um suporte muito interessante junto aos alunos, desde que ele seja planejado, revisto, tem... tem a proposta, né?... para estar atendendo aos alunos, suas dificuldades, seja um trabalho, assim, interativo mesmo, que proporciona aos alunos diferentes atividades, tendo esse propósito, eu acho que é muito significativo, sim [...] (SAMIRA).*

Essa fala mostra que a professora Samira tem consciência de que, para que sua prática alcance bons resultados diante do uso de toda interatividade das atividades lúdicas da MEA, é necessário planejá-la. O planejamento também está presente na prática da professora Carolina:

*É... é feito como eu disse, né?... inicialmente, foi feito planejamento, né?... que acabou sendo um planejamento anual e a gente acaba, assim,*

---

<sup>9</sup> Ela reporta à Secretária da Educação do município em 2013, pois, no período de realização da entrevista, a Rede de Ensino estava em processo de escolha da nova Secretária devido à mudança de prefeito prevista para este ano.

*interagindo, sim, a gente vai conversando, a gente vai... planejando junto e... a gente vai... vai de acordo até mesmo com as necessidades das crianças porque, como ela, essa Mesa, ela é... um incentivo pra alfabetização, é um auxílio, então, sim, a gente planeja, sim, de acordo até mesmo com as necessidades das crianças (CAROLINA).*

Quando indagadas se elas mantêm um diálogo com as professoras regentes de turmas, já que a responsabilidade das atividades nessas Mesas são delas e todos os alunos das escolas têm acesso a elas, percebemos que o diálogo vem complementar o planejamento de uso desses recursos feito junto às supervisoras:

*Existe, sim, porque, como a gente tá no mesmo espaço no mesmo horário, então, a gente tá sempre conversando, entrando em acordo pra poder ver o que pode tá fazendo, né?... pra... pra... pra essas crianças terem se desenvolvendo melhor, então, tem, sim, esse diálogo, a gente tá sempre em contato, sempre ela me falando o que precisa, a gente falando como que foi, eu também, eu falando pra ela como que foi a proposta da aula, se eles conseguiram alcançaram os objetivos, então, existe, sim, esse... esse comum acordo entre as professoras das Mesas Pedagógicas, que sou eu e a professora regente da sala (CAROLINA).*

*[...] então, o planejamento sou eu que faço, né?... com o acompanhamento da supervisora, que trabalha aqui na escola, as professoras, assim, perguntam – como está o andamento, como que é feito, se o alunos estão se interessando [...] (SAMIRA).*

Todos esses elementos que circunscrevem as práticas de utilização da MEA elencados nas respectivas falas das professoras vão ao encontro do que Coscarelli (2005) pontua: “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas” (p. 27). Ferreira e Frade (2010) fazem uma relação direta com essa ideia de planejar ao pontuarem que “cabe, portanto, ao corpo docente, uma avaliação pedagógica dos recursos apresentados, averiguando seus conteúdos, verificando seus limites, suas possibilidades e perspectivas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (p. 25).

O conteúdo expresso nos depoimentos das educadoras nos dá indícios de que a MEA cumpre uma função secundária no espaço escolar, ou seja, ela é usada de forma complementar ao processo de alfabetização e letramento das crianças. As falas a seguir reafirmam nossas análises:

*Todos os trabalhos, todos os jogos, todos os... tantos os de português, como o de matemática são voltados para a alfabetização, sim, é... é... um auxilia... um... é um auxílio, né?... é uma complementação do que o professor trabalha na sala e é uma forma bem lúdica sem que aquela forma*

*de... de... de ter que escrever, né?... Então, eles vão produzindo é... eles vão interagindo como os conteúdos de uma forma bem lúdica (CAROLINA).*

*[...] porque ela vem com esse propósito ajudando, porque têm muitas atividades que o... a criança que está naquele processo de alfabetização, ele precisa ter, né?... esse suporte todo, às vezes, ele levanta as suas hipóteses durante a escrita, leitura e essas Mesas vêm para contribuir [...]* (SAMIRA).

Essas reflexões vão ao encontro do que observa Freitas (2010) a respeito da integração das novas tecnologias nas práticas escolares. Segundo a teórica, não é necessário abandonar as práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas é necessário que elas se acrescentem ao novo.

Identificado o papel complementar da MEA em relação às práticas alfabetizadoras, não resta dúvida de que, ao menos neste contexto de continuidade ao que é e ou foi desenvolvido em sala de aula, “os computadores são usados para acessar fatos já confirmados, para reproduzir grande parte do que é feito com o lápis e o papel [...]” (VALENTE, 2011, p. 23).

Essas questões descortinam para nossas lentes investigativas um aspecto interessante da apropriação tecnológica que Bruno e Mattos (2010) sinalizam como necessidade de mudança e de readaptação das práticas pedagógicas, fundamentalmente no que diz respeito aos papéis que o professor deve assumir de integração das diferentes mídias digitais na escola. Sendo assim, a postura dos docentes é o diferencial diante dessas mudanças.

Quando indagamos às educadoras se existia algum trabalho articulado da Mesa da Positivo aos *laptops* do PROUCA, as respostas conferidas foram contraditórias. No discurso de Carolina:

*Olha, eu vejo todas essas tecnologias, todo esse... esse processo que as crianças passam como articulado, sim, porque a gente visa usando essas... essas metodologias, esses recursos que a gente tem, a gente visa a alfabetização da criança, o letramento, né?... a união das... das duas coisas juntos pra que essa criança se desenvolva de forma positiva, né?*

A fala de Carolina demonstra que o objetivo comum do fazer pedagógico voltado para o uso dessas tecnologias é o aprendizado das crianças, mais especificamente a alfabetização e o letramento. Assim, para compreendermos melhor, pedimos para ela exemplificar essa integração entre as tecnologias:

Por exemplo, é... os professores quando... quando tem que fazer alguma pesquisa, alguma coisa, a gente trabalha junto [...], então, a gente trabalha, pesquisa é... muito... é... digamos, assim, texto da internet, é... nos... nos *laptops*, né?... a gente consegue inserir isso também voltando para as Mesas através é... de... digitação e... e muitas outras coisas, porque, como eu disse, essa Mesa, ela é muito completa pra gente especificar uma só [...] é um



coisa que a gente tenta fazer, uma coisa bem unida, uma coisa que vai de alguma forma chamar a atenção da criança pra que a alfabetização aconteça.

Já no contradiscurso de Samira:

*Não. Um vinculado ao outro não tem, um... as Mesas Educacionais, ela tem uma proposta e o Projeto UCA tem outro, mas o manuseio, o contato com o laptop é... como utilizar, assim, os diferentes aplicativos no laptop vêm facilitar, quando eles chegam para as Mesas, eles já conhecem algumas... alguns aplicativos, como mexer, abrir, fechar uma janela, clicar, alguns ícones que são comuns às Mesas Pedagógicas são comuns no laptop. Então, esse conhecer, essa linguagem que existe dentro da informática facilita lá nas Mesas Pedagógicas o manuseio com o computador. Então, assim, não é que um é junto, acontece com o outro, mas ao manusear o laptop facilita no manuseio das Mesas também.*

Na fala de Samira transparece melhor a questão do objetivo articulado dos recursos tecnológicos, principalmente quando ela afirma: “*As Mesas Educacionais, ela tem uma proposta e o Projeto UCA tem outro*”. Isso mostra uma leitura mais crítica da situação em análise. No recorte de sua fala, é notório:

*[...] no futuro, eu pretendo estar fazendo o mestrado, mas não agora, que concilia ‘como que as tecnologias e mídias, né? [...] poderiam estar auxiliando nesse processo de alfabetização e letramento’, **porque com tanto recurso como que a gente tem ainda está encontrando crianças que chegam ao final do ciclo de alfabetização sem estarem totalmente alfabetizado? O que que leva a essa questão? Por que que eles não saem alfabetizados?**” (SAMIRA: grifo meu).*

A integração de que Carolina fala remete mais ao trabalho docente do que às práticas desenvolvidas por ela e as demais professoras. Elas são conjuntas no sentido de que uma complementa a outra, como já foi comprovado e explanado. Isso, em nossas interpretações, não resulta em articulação do uso dos recursos tecnológicos.

Samira também compreende que as práticas se complementam e que o contato que existe entre as diferentes tecnologias proporciona a familiarização com esses recursos, o que vem facilitar o aprendizado dos componentes dessas ferramentas. Assim, a articulação, mesmo visando ao uso agregado entre MEA e *laptop* do PROUCA, não existe.

Esse ponto divergente entre esses depoimentos de Samira e Carolina, focalizando o trabalho articulado entre as tecnologias digitais, encontra-se justificado no quesito formação docente e no advento das TDIC, que Bruno e Mattos (2010) colocam: “a utilização das TICs e demais possibilidades que delas fluem continuam a ser um desafio para a educação, especialmente para a

formação dos educadores” (p. 207). Elas ainda reforçam essa abordagem quando esclarecem:

Nesse sentido, as condições para um trabalho pedagógico com o uso das tecnologias não se restringe a cursos de formação, mas a práticas de estudo que devem ser incorporadas no cotidiano escolar. Isso significa que ações formativas devem ser assumidas pela escola [...] precisam fazer parte desse processo (p. 219).

### **3.1.3 Aspectos Positivos da MEA: perspectiva de inclusão digital e potencialidades pedagógicas**

O tema Inclusão Digital tem suscitado estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, além de ser pauta das políticas governamentais, como assinalam Bonilla e Oliveira (2011). Os autores reforçam essa argumentação, tecendo os seguintes questionamentos:

Treinar pessoas para o uso dos recursos tecnológicos de comunicação digital seria inclusão digital? Para alguns autores, tais iniciativas não seriam suficientes para incluir digitalmente. Democratizar o acesso a tecnologias seria, então, incluir digitalmente? (p. 24)

Não vamos aprofundar nos debates conceituais e políticos que abrangem o termo, pois ultrapassam os limites da nossa pesquisa. Interessa-nos compreender a ótica das professoras sob a inserção das tecnologias digitais em seus respectivos espaços de atuação, o que, para muitos teóricos no assunto, significa que a inclusão digital está sendo realizada. Sendo assim, essa consideração é fundamental para nosso trabalho, como já foi apontado em nosso capítulo teórico.

Quando questionamos as professoras entrevistadas se elas consideram que a MEA poderia contribuir para a inclusão digital dos alunos, percebemos uma recorrência afirmativa para a questão. Isso nos levou a entender como um aspecto positivo de suas perspectivas sobre o referido instrumento. Os depoimentos a seguir indicam suas opiniões sobre o assunto:

*Sim! Com certeza porque as crianças começam a ter acesso a essas tecnologias muito pequenas, quer dizer, desde os quatro anos, na Escola, eles já começam a ter acesso a essas tecnologias, então, contribui, sim, com certeza! (CAROLINA)*

*Sim, que é uma forma dos alunos terem contato, né?... com os... computadores, porque a Mesa, além de ter CDs, diferentes aplicativos, ela é um computador, e ali dentro do computador eles têm contato com o monitor, com a CPU, com o mouse, com o teclado. Então, eles vão mexendo nesses diferentes é... aplicativo, que faz com que às vezes a criança que não tenha acesso ao computador, né?... convencional em sua casa, ela tem*

*acesso a essas Mesas Pedagógicas e ao Projeto Uca, que cada criança tem seu laptop que ali já é uma forma dele estar tendo... estar tendo... contato com o computador e é trabalhada a inclusão digital com os alunos, eu acho que acontece, sim, é uma forma deles terem acesso a essas novas ferramentas (SAMIRA).*

Para as docentes, o acesso às TDIC inseridas no ambiente escolar levam o aluno a obter o contato e conhecimento dos elementos que compõem esses artefatos. Essa questão de possibilitar o acesso é válida, porém os teóricos da área alertam que,

*para efetivamente transformar a escola num locus de inclusão digital, não basta o acesso às TIC (embora este seja fundamental, e necessário ser de qualidade!), precisamos investir na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais, em especial dos professores (BONILLA, 2010, p. 44).*

Desse modo, deparamo-nos com a questão da apropriação tecnológica do professor. Agora, observamos que ela é ponto fundamental para que a inclusão digital ocorra de forma mais efetiva. Interligada a isso, existe a demanda de a escola estar formulando estratégias de fomento à cultura digital em seu interior, já que ela já faz parte do cotidiano do seu alunado. Em um comentário, a professora Carolina faz menção a esse contexto tecnológico:

*[...] as crianças hoje, desde muito cedo, pequenas, eles têm acesso à internet, eles têm acesso à televisão, eles têm acesso a rádio, eles têm acesso a... ao mundo, aos meios de comunicação, e hoje, desde muito de pequenininhos, eles têm acesso à internet é... que a informação acontece a todo o momento, então, sim, com certeza.*

É unânime a visão das docentes de que esse novo recurso didático é parte integrante do nosso contexto social. Entretanto é preciso lembrar que estar presente no cotidiano pedagógico não garante a inclusão digital. Segundo Bruno e Mattos (2010) “Não é suficiente apenas conhecer os recursos tecnológicos disponíveis. É fundamental, acima de tudo, que haja constante atualização na forma de trabalho e nas propostas pedagógicas” (p. 208). Essa concepção um pouco deslocada de inclusão digital é identificada na fala de uma das professoras:

*[...] essas Mesas, principalmente quando voltado para atender à Educação Infantil, que é uma forma de você estar trabalhando a inclusão digital, manuseio do mouse, conhece... e nomeando... facilita para criança nomear as partes do... do... do computador, trabalha muito o lúdico, ele é interativo, é... o... as atividades é muito assim... as imagens são de fácil acesso, são atrativas, despertam o interesse, a curiosidade, chama a atenção (SAMIRA).*

Tais perspectivas nos dão indícios de que “a escola começa a se constituir em espaço estratégico para promoção da inclusão digital” (BONILLA, 2010, p. 44). Logo, é preciso que se dimensione, no lócus escolar, o uso das TDIC frente a essa contemporaneidade.

Outro aspecto presente na fala apresentada e que demarca uma perspectiva positiva da MEA é a atratividade representada no conteúdo das atividades lúdicas. Ou seja, percebemos no depoimento das professoras uma apreciação pelos jogos junto à sua riqueza interativa, revelando-se como uma potencialidade do recurso que acaba por influenciar a aprendizagem das crianças. Samira considera que “[...] as Mesas oferecem muitos recursos, têm muitos CDs assim interessantíssimo, muita coisa para ser trabalhada...”; e Carolina: “essa Mesa... esse recurso que a gente tem além de ser uma coisa muito bonita e interessante para as crianças”.

Ficam também expressos nas falas das educadoras os aplicativos de uso mais recorrentes nas classes de 1º ano. Samira especifica quais opções ela trabalha nesse período inicial da alfabetização: “Que é a sala de aula, a casa de doces, aquário, o básico mesmo, que trabalha com... a introdução de palavrinhas, letras, sílaba, letra inicial, letra final...”. Já a fala de Carolina revela quais conteúdos os referidos aplicativos abordam:

[...] jogos de formação de palavras, até mesmo porque eles estão nesse processo de alfabetização bem avançados, têm algumas crianças que já consegue lê. Então, eles vão, é... colocando as letras iniciais das palavras e logo, conseqüentemente, eles formam as palavras. Então, eles conseguem através daquela palavra dá exemplo de outras palavras [...].

Fica evidente nesses comentários que os jogos da MEA oportunizam o contato com os conteúdos didáticos a serem ensinados no processo de alfabetização. Dessa forma, na ótica das professoras, a multimídia interativa agregada ao lúdico confere um potencial educativo a essa mídia eletrônica como suporte dos elementos de ensino da língua escrita. Porém, de acordo com Coscarelli (1998), resta verificar se as tarefas intelectuais são realizadas mais eficientemente em função dos recursos da multimídia. Em relação às atividades lúdicas, já é comprovado cientificamente que elas auxiliam no aprendizado infantil.

Torna-se inevitável, então, alguns questionamentos, tais como: quais dimensões da alfabetização esses jogos alcançam? A interatividade estimula as capacidades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem?

Os fragmentos a seguir apresentam alguns aspectos que caracterizariam essas práticas e ajudam a responder a essas questões:

[...] assim, os jogos de português são muito interessante pra eles porque eles estão em um período de alfabetização. Então, eles vão construindo novas palavras, eles

*vão criando... é, eles vão até criando formas pra tá até lendo através do desenho, através do... da escrita deles (CAROLINA).*

*[...] eles gostam, interagem, ou acha prazeroso, interessante as Mesas. Eles se sentem muito à vontade, porque, por ser assim um... um recurso, né?... inovador e diferente, eles não se sentem intimidados; pelo contrário, eles querem ir lá pra Mesas, serem desafiados, e está... está aprendendo a cada dia mais a desenvolver aquelas atividades propostas (SAMIRA).*

O destaque na fala da Carolina é a menção aos jogos e sua função educativa, que atuam de forma positiva na etapa da alfabetização. Assim, os jogos da MEA contribuem para que tais práticas cumpram com suas ações objetivas lúdicas e alfabetizadoras, constituindo uma potencialidade materializada via exercício prático das docentes. Entretanto, um aspecto importante de mídias educativas como essas Mesas é esclarecido por Coscarelli (1998), e deve ser examinado, pois

muitos programas em multimídia dão uma ênfase maior a atividades que trabalham principalmente os mecanismos de percepção, trazendo para a tela do computador uma grande quantidade de estímulos de diversos tipos, como sons, desenhos, fotos, textos e movimentos, deixando de lado as tarefas que exigem do usuário o exercício de processos cognitivos mais complexos (p. 44).

No discurso de Samira, o destaque encontra-se no caráter interativo da MEA, pois, quando ela menciona o desejo das crianças em participar das atividades lúdicas, ela está reportando a atração de seus alunos por esse elemento da multimídia. Porém, pela exploração dos dados que já foram realizados, é perceptível que os jogos dos *softwares* em análise privilegiam atividades como a codificação e a decodificação das palavras, trabalhando apenas o aspecto mecânico da língua. Desse hibridismo entre conteúdo da alfabetização e a interface interativa, resulta o que Coscarelli (1998) pontua:

um grande número de títulos da multimídia educacional que não explora as capacidades cognitivas dos usuários pode ser explicado pela falta de conhecimento que os idealizadores dos programas têm a respeito do conceito de aprendizagem, ou de um conhecimento simplista e, não raro, equivocado a esse respeito (p. 42).

Considerando que o lúdico torna-se a aprendizagem significativa, é possível dizer que a MEA trabalha com a dimensão mecânica da língua, uma necessidade válida ao processo de alfabetização; porém pouco contempla a dimensão de seu uso social, ou seja o letramento. Dessa forma, Ferreira e Frade (2010) auxiliam-nos a tecer considerações relevantes para essa questão ao

explicarem que:

**Torna-se, pois, primordial e necessária uma constante integração entre produtores de *software* e educadores, para que a constituição de uma mídia educativa contemple, em sua produção e estruturação, tanto a otimização dos aplicativos como a dos pressupostos pedagógicos, para que estes venham propiciar processos de ensino-aprendizagem significativos através das tecnologias digitais** (p. 24-25: grifos meus).

Observamos que as docentes avaliam positivamente o auxílio conferido pelo conteúdo da MEA ao processo de alfabetização. Os recortes das falas exemplificam essa situação:

*Eles estão descobrindo ali as letras, que eles estão descobrindo textos, que eles estão descobrindo de certa forma o mundo. Então, eu acho que sim, isso auxilia e muito na, nessa, formação deles... e esse... esse projeto da Positivo, né?... como... como eu disse, ele é uma coisa bem completa. Então, ele consegue, sim, atrair as crianças pra esse lado da alfabetização* (CAROLINA).

*Porque ela tem muito a contribuir, sim, para esse processo de alfabetização e letramento, junto aos alunos, é um... é um recurso, assim, muito bem elaborado, e muito significativo no processo de ensino-aprendizagem, desde que seja bem trabalhado* (SAMIRA).

Outro ponto sinalizado foi a questão de essas Mesas propiciarem o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais. Samira elucida essa questão:

*[...] além de se trabalhar a questão da inclusão digital com as Mesas Pedagógicas, ela tem um propósito também de trabalhar a inclusão, ela vem também com vários aplicativos para atender crianças com necessidades especiais. Então, também têm muitas atividades voltadas a esses alunos [...].*

Compreendemos que, nas vozes das professoras, as MEA constituem um artefato midiático que aufere um importante auxílio no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. A disponibilização conjugada entre escrita, som e imagem contribui para o resultado desse olhar sob a introdução dessa tecnologia no campo educacional.

É fundamental, diante desse quadro de dados explorados, encerrarmos esta seção analítica com as palavras de Barreto (2001b), que remetem a precisas reflexões sobre incorporação do discurso lúdico junto às novas tecnologias:

No lúdico pode estar uma mediação importante entre informação e conhecimento. Entretanto, é necessário desconfiar da atratividade e da interatividade como ‘certificado de garantia’ da presença do discurso lúdico. [...]. Mais ainda, a configuração da multimídia dos materiais didáticos pode servir como maquiagem para a versão mais autoritária do discurso pedagógico. Podem apenas serem

atraentes fins didáticos, assim como adaptados para os mesmos fins já foram muitos outros materiais que, via de regra, perderam alguns dos seus atributos em nome da simplificação (p. 187).

### **3.2 O Uso do *Laptop* PROUCA nas Práticas Alfabetizadoras: a voz das professoras**

Dando continuidade, as análises deste segmento são direcionadas para os depoimentos das professoras alfabetizadoras que atuam em sala como regente de ou das turmas.

Assim como na análise anterior, será apresentado primeiramente o perfil das educadoras e, posteriormente, serão realizadas as ponderações sobre seus discursos, lembrando que a professora Anita teve suas falas transcritas. Já os registros das concepções da professora Guilhermina foram de próprio punho.

Anita tem 30 anos, é casada, mãe de dois filhos e atua na rede há oito anos na Rede Municipal de Tiradentes. Possui experiência de seis anos como professora alfabetizadora. Este representa seu primeiro ano que leciona como professora efetiva desde que foi aprovada no último concurso público do município em 2010. Sua formação é o curso Normal Superior pela UNIPAC. Ela possui especialização em Psicopedagogia realizada em outra instituição privada e também cursou a especialização *lato sensu* em Práticas de Letramento e Alfabetização na UFSJ/UAB.

Guilhermina tem 40 anos é casada, mãe de dois filhos e sua experiência com magistério totaliza 20 anos. Na Rede Municipal de Tiradentes, ela atua há 14 anos como professora efetiva. Este corresponde ao seu sétimo ano como professora alfabetizadora. Cursou o antigo Magistério em nível médio e possui graduação em Normal Superior pela UNIPAC. Guilhermina também foi cursista da especialização *lato sensu* em Práticas de Letramento e Alfabetização da UFSJ/UAB, porém não finalizou o curso.

Um aspecto importante que inclui todas as quatro professoras com as quais estamos trabalhando, e é válido de ser mencionado neste momento, é o fato de elas terem experienciado serem alunas da modalidade a distância de ensino. Isso mostra que, de certa forma, elas possuem uma determinada familiaridade com as TDIC. No entanto, deve ser clarificado que são aspectos bastante diferenciados possuir o domínio dessas ferramentas pedagógicas e passar por uma formação mediada pelas TDIC, sendo que esse último é o que abrange nosso comentário. Essa questão pode vir a demonstrar que as práticas de uso do computador portátil do PROUCA poderiam ser facilitadas.

Retomando algumas ideias que foram explanadas no item anterior em relação à formação dessas professoras regentes de turma em específico, é possível apontar que ambas possuem o mesmo curso superior, porém apenas Anita possui especialização; duas, aliás, sendo uma na área da alfabetização, representando, assim, um ponto que difere suas respectivas formações acadêmicas.

Quanto à experiência profissional, Guilhermina possui uma carreira mais longa no magistério. Entretanto, as duas acumulam um período de atuação como alfabetizadoras quase semelhante. Com isso, conclui-se, como já foi exposto, que elas não são professoras principiantes, possuindo um bom nível de escolaridade e uma bagagem considerável de prática de sala de aula.

Dando prosseguimento, as próximas reflexões terão como referência o contexto histórico-social em que as entrevistadas encontram-se imersas. O Quadro 4 expõe as unidades de significados levantadas a partir dos temas identificados e categorizados, que serão os fios condutores de nossas análises das vozes das professoras.

**Quadro 4 – *Laptop* PROUCA – Temas emergentes e categorizados.**

Categoria	Núcleo de significação
Alfabetizar e Letrar: concepções e ações docentes	Perspectivas Didático-pedagógicas
Uso dos Recursos Tecnológicos	Estratégias de utilização do <i>laptop</i> do PROUCA nas práticas de ensino
Formação PROUCA	Capacitação Precária e Perspectiva de Inclusão Digital

**3.2.1 Alfabetizar e Letrar: concepções e ações docente – perspectivas didático-pedagógicas**

Nas últimas três décadas, com a difusão aqui no Brasil das teorias construtivistas e sociointeracionista, houve uma mudança no paradigma de ensino da língua escrita. No entanto, uma nova abordagem teórico-metodológica passou a imperar o discurso acadêmico e também os documentos oficiais do governo, que formatam as diretrizes curriculares e pedagógicas do processo de alfabetização escolar. Ou seja, estamos reportando a disseminação do termo letramento e da divulgação dos estudos no âmbito da psicogenética em nosso país, que resultou na “condenação” dos antigos métodos de ensino e do uso das cartilhas na aprendizagem da língua materna.

A partir de então, buscamos examinar quais concepções têm embasado esses trabalhos no sentido de compreender o que tem guiado as práticas das professoras, para melhor entender e situar a presença das mídias educacionais neste contexto alfabetizador. Assim, procuramos tomar



conhecimento quais dimensões e perspectivas tais processos de alfabetização alcançam.

Seus discursos revelam que suas práticas cotidianas priorizam o ensino dos conteúdos do sistema alfabético de escrita, leitura e produção de textos junto a seus diferentes gêneros, indicando uma preocupação em trabalhar com seus alunos a aprendizagem da cultura escrita, como se pode observar nos fragmentos de seus depoimentos:

*O que mais foco meu trabalho... é a criança... ter o conhecimento do mundo letrado... ela... conhecer... todas as letras do alfabeto conhecer... começar aprender a... a escrever pequenas palavras, a ler pequenas palavras e... é isso... e conhecer mesmo... trabalhar bastante esse... esse mundo letrado, fazer o conhecimento com ela e... misturar o lúdico com a teoria para vê se... consegue, assim, um interesse maior na criança... (ANITA)*

*Considero a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento e, conseqüentemente, as informações deste processo no aprendizado dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Para que isso ocorra, é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suporte de textos escritos [...] (GUILHERMINA).*

Esse é um fenômeno típico da cultura escolar ao abordar a relação que existe entre alfabetização e letramento, sendo estes fundidos e até mesmo confundidos, como explica Soares (2004). Existe, portanto, nas entrelinhas dos trechos citados, uma espécie de paradoxo entre o “dito e o visto” que nossas observações nos permitem afirmar.

Sendo assim, percebemos que fazer menção ao trabalho com gêneros textuais não é garantia de desenvolvimento do letramento em sala de aula, focando a função social da escrita. Não observamos o uso de textos de circulação social em tais práticas. O que vimos foi uma ênfase em atividades impressas extraídas de manuais didáticos, que, por vezes, retratava algum tipo textual e também o uso e a presença destes no próprio livro didático. Essa questão é comprovada com a seguinte fala de Anita: “Então, eu pesquiso em vários livros, minhas atividades são feitas de vários livros pedagógicos... de alfabetização... são... é... ‘alfabetização e letramento’, é... ‘alfabetização divertida’... são essas coleções mesmas que eu uso no meu trabalho...”

Contudo, o que conferimos são interações de letramento desencadeadas via conteúdo didatizado, que configuram práticas consolidadas vinculadas a atividades de escolarizadas de leitura e escrita.

Retomando as análises a respeito dos vocábulos letramento e alfabetização, podemos concluir que, nas escolas, a compreensão desses termos se dá com fusão entre eles, o que, para Soares (2004), resulta na diluição da alfabetização no conceito de letramento, que acaba causando a perda da especificidade de cada um deles. Ademais, o fato de que os debates dos aspectos que envolvem o letramento, ainda hoje, ficam restritos à esfera acadêmica. Assim, geralmente, as

concepções de alfabetização e letramento no âmbito escolar derivam de definições e interpretações equivocadas.

Dessa forma, o que ocorre é um descompasso nas formas de apropriação por parte do professor dos elementos que dimensionam os saberes relativos à alfabetização e ao letramento. O paradoxo entre o “visto” e o “dito” é produto da falta de consistência teórica desses conceitos.

Tais equívocos são oriundos do impacto das teorias da psicogenética nos paradigmas de alfabetização, que imperam hoje em nossas práticas educativas. Sendo assim, essa perda da especificidade remete a questão de essas concepções teóricas serem fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, que prioriza, assim, apenas uma faceta da complexa e multifacetada natureza da alfabetização, como explica Soares (2003a).

A organização e o planejamento do trabalho pedagógico envolvem consulta a diversas fontes e são conduzidos de modo a oportunizar às crianças o contato com vários exercícios de leitura e escrita. Ou seja, as docentes, como autoras de suas práticas, organizam e selecionam os materiais que irão viabilizar e materializar suas ações em sala de aula. Os recortes a seguir exemplificam isso:

*Olha, eu procuro, assim, um trabalho bem variado, eu procuro os livros de alfabetização, uso vários livros... é... gosto muito de pesquisar atividades na internet é... gosto de ver também o dia a dia da criança, o que pode está adaptando com... o que... condiz com o aprendizado da criança. Então, a gente vai fazendo essa interação livro, folha, música... é história, alfabetização, é boa de trabalhar, por isso tudo dá para você encaixando uma... atividade adequada a essa faixa etária (ANITA).*

*Eu desenvolvo atividade de leitura através de projetos (GUILHERMINA).*

Embora Guilhermina tenha demonstrado de forma vaga o que norteia sua prática alfabetizadora, é possível inferir a partir disso que, na concepção das professoras, focar seu trabalho pedagógico no conhecimento que a criança já possui garante um processo de alfabetização simultâneo ao letramento. Os comentários expõem essa questão:

*A criança vem desde pequena, já ela já vive em um mundo letrado hoje em dia... então, eu acho que pode, sim, porque... ela já vem de casa com esse embasamento, é um número de telefone, é um... então, vem de casa com esse... com esse trabalho de casa e da continuidade na escola (ANITA)*

*[...] é importante que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suporte de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços (GUILHERMINA).*

De acordo com Albuquerque (2007) “é importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita” (p. 18).

Essa postura pedagógica das professoras demonstra que elas têm consciência da necessidade de focar a cultura escrita em que o aluno vive imerso em suas práticas. No entanto, o que acontece é que, ao padronizar a aprendizagem da leitura e da escrita centrada nos manuais e livros didáticos, elas estão priorizando o “letramento escolar”, que é diferente dos modelos de práticas de leitura e escrita que ocorrem no contexto social.

Logo, para que as práticas de letramento fomentadas no espaço escolar adquira características de sua dimensão social, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa da língua escrita, é importante que a escola trabalhe em prol da formação de leitores e produtores de texto, oportunizando as crianças a interações com diferentes gêneros textuais, levando-as a produzirem diferentes tipos de texto com base em contextos diversificados da comunicação, como assegura Albuquerque (2007)

Uma questão interessante que foi observada em uma pesquisa realizada (ALMEIDA, 2012) em uma escola da rede municipal de Tiradentes e que coincidentemente é uma das instituições onde também efetuamos nossa coleta de dados, é o fato de que o que tem norteado as práticas alfabetizadoras do município são avaliações sistêmicas junto à preocupação com a alfabetização focada na aquisição do código. Nas palavras da autora,

as avaliações oficiais representam as vozes presentes no discurso das docentes, que optaram por um trabalho que privilegia a aquisição do código escrito por meio de métodos sintéticos, que valorizam as partes como letras e sílabas, em detrimento de uma metodologia que contemple os usos e as funções sociais dos textos. Ainda que, no discurso delas, o trabalho com a variedade de gêneros seja recorrente, não percebemos, ao longo das falas, evidências de usos desses textos de modo a favorecer a compreensão dos alunos acerca da função real da escrita na sociedade (p. 89).

Essas observações, junto às nossas, evidenciam que a ação dos mecanismos institucionais do governo regula e define o que deve ser ensinado e aprendido no processo de alfabetização. Mesmo vivendo num extenso período de pós-reformas de mudanças radicais na concepção de alfabetização, Soares (2004) especifica que

apenas uma metodologia: assim fazem os métodos hoje considerados como ‘tradicionais’ que, como já foi dito, voltam-se predominantemente para a faceta fônica, isto é, para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita.

Considerando que alfabetizar é uma tarefa que vai exigir uma concorrência de vários saberes Oliveira (2011), por isso é necessário investir numa capacitação em serviço para as alfabetizadoras, visando a ensejar mudanças em suas práticas, de modo a reajustar as formas com que elas vêm se apropriando dos principais conceitos que embasam seus fazeres pedagógicos: alfabetização e letramento.

Logo, isso implica

reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16).

Destacamos, diante desse cenário, que é necessário ampliar a visão do processo e acrescentar e sistematizar os programas de preparação para a alfabetização. Isso inclui uma preparação do professor alfabetizador que o leve a compreender todas as facetas que envolvem esse processo: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e lingüística, além da elaboração e uso adequado de materiais didáticos que o levem a assumir uma postura política diante do papel atribuído à alfabetização. Ademais, faz parte dessa reformulação que as pesquisas que se fundamentam nas práticas cotidianas de alfabetização e letramento das escolas públicas contribuam com suas políticas públicas, para que seus formuladores as adequem por meio dos resultados dessas investigações (SOARES, 2003a, 2010).

Essas alternativas funcionam como uma adaptação dos termos que embasam as práticas alfabetizadoras, além de democratizar as publicações que abarcam essa área e, principalmente, contribuir de forma determinante com a formação didático-pedagógica do professor que irá alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

### **3.2.2 Formação PROUCA: capacitação fragilizada e perspectiva de inclusão digital**

Esta categoria irá ressaltar o que perpassa e o que envolve a formação docente em decorrência do processo de adesão do projeto UCA. Dessa maneira, buscamos ouvir das professoras entrevistadas que tipo de capacitação elas receberam para estarem utilizando os computadores portáteis em salas de aula com seus alunos. Os depoimentos das educadoras revelam que essa formação constitui-se como um fator essencial no desencadeamento da inclusão digital, um dos princípios do PROUCA.

Como já foi esclarecido neste trabalho, este projeto político contempla um programa de formação e visa a fomentar a inclusão digital, promovendo o acesso e a distribuição das tecnologias digitais às escolas públicas, como atestam Bonilla e Oliveira (2011):

Nos últimos anos, os projetos governamentais para inserção das TIC nas escolas vêm trazendo como um dos objetivos principais a promoção da inclusão digital, como é o caso do Programa Um Computador por Aluno (UCA) e o Programa de Tecnologia Educacional (Proinfo) (p. 40).

Partindo do pressuposto de que para ser um processo bem-sucedido o PROUCA deve propor uma atualização dos docentes no sentido de atribuir e sinalizar as diretrizes para o uso dos *laptops*, uma das professoras nos relatou que, durante o processo de implementação do Programa no município, foi viabilizado

*[...]foi um curso onde só te mostrou conhecimento da máquina para você... então assim... e... foram dado algumas... algumas apostilas para que você pudesse está visualizando em casa e conhecendo melhor a máquina foi só isso que foi passado (ANITA).*

A fala de Anita indica que ocorreu uma capacitação como prevê o Programa de formação do PROUCA, no qual, de acordo com um dos documentos que o embasa, tal proposta abrange a apresentação e exploração das ferramentas que compõem o dispositivo. Esta transcorreu de forma presencial, com durabilidade de uma semana e totalizando 20 horas. Nesse período, elas puderam levar o *laptop* para suas casas. Ela foi ministrada pelos responsáveis pelo projeto em Minas Gerais, a equipe da PUC-Minas.

Observamos, assim, que, aparentemente, o projeto UCA, no território brasileiro, cumpre com um dos aspectos fundamentais que é apontado no discurso de um de seus idealizadores. Valente e Martins (2011) reforçam que:

como já foi mencionado por Kay, somente a presença da tecnologia não garante as mudanças pedagógicas tão necessárias e desejadas; além da tecnologia, é necessário formar os professores para que tenham condições de integrar o uso dos *laptops* nas atividades curriculares (p. 120).

No entanto, nos depoimentos das educadoras, constatamos que tal capacitação não abarcou um conhecimento mais específico focado nas potencialidades pedagógicas do *laptop*. Segundo elas:

*Foi um curso muito bom, apesar de alguns contratempos, mas valeu a pena*

(GUILHERMINA).

*Foi... assim, um curso bastante teórico, onde não houve é... aquela... prática especializada de... da sua prática pedagógica, foi um curso sobre o conhecimento da máquina... então, assim... ajudou, neste ponto, de você como utilizar a máquina, mas como você usar a máquina com os seu alunos (ANITA).*

Isso nos leva a compreender que as professoras sentem a necessidade de obter um conhecimento teórico e prático mais profundo das interfaces desse artefato pedagógico; em outras palavras, de uma formação pedagógica para que a condução de suas práticas se adequem ao uso do *laptop*. Almeida e Prado (2011), a esse respeito, elucidam que os educadores devem ser preparados para utilizarem os *laptops* em sala de aula como instrumentos que irão influenciar suas práticas pedagógicas. É nesse momento que o PROUCA começa a se concretizar.

De acordo com o projeto de formação do PROUCA, a capacitação estende-se a cursos oferecidos via internet, ou seja, *online*, e efetiva-se com o desenvolvimento contínuo de cinco módulos de trabalho, com exceção do primeiro módulo, que é ofertado presencialmente. Os temas abordados em cada um deles são elucidados no documento do programa BRASIL (2009, p. 18):

- Compreensão da Proposta UCA e Apropriação dos Recursos do *laptop*.
- Inovação Pedagógica no uso das tecnologias digitais.
- Atualização do PPP da escola, para incluir as tecnologias digitais.
- Socialização da proposta UCA nas escolas.

Quando questionadas sobre suas respectivas participações nesses cursos, nas respostas redigidas por Guilhermina, ela não faz menção a essa capacitação. Porém, em uma conversa informal, ela nos afirma que estava cursando o quinto e último módulo junto com a diretora da sua escola. Já na voz de Anita, ela explica:

*[...] depois, teve um curso online... onde... a gente... respondia algumas questões a respeito da máquina, a respeito da... da prática e... e... sem... eles avaliaram de alguma maneira esse curso e algumas pessoas... não entendiam o porquê foram excluídas desse curso algumas só... só que... que... finalizaram esse curso.*

Continuamos as indagações sobre esse processo de formação e a docente nos informou:

*Olha, eram tarefas que eram pedidas online e... e... você tinha o prazo de entrega, agora eu não sei de que forma... eu não sei te falar de que forma*

*foi essa avaliação eu... eu... eu não entendi, eu só sei que foi, apareceu para gente online lá... algumas amigas minhas que trabalham juntas acharam difícil... que... que... é falar é difícil porque a... gente não... não entendeu como que foi avaliação eu... eu desconheço essa avaliação, não sei como foi, só que pareceu lá, que eu fui desclassificada do curso, não pude continuar esse curso online (ANITA).*

Esse fragmento da fala de Anita mostra que foram ofertados os processos formativos que abrangem o PROUCA, porém a maioria das professoras da rede municipal foi excluída do curso no decorrer de suas etapas modulares por razões que envolvem os critérios de avaliação dos trabalhos a serem realizados, cujos motivos mais específicos dessas questões ela e suas parceiras desconhecem.

Esse fato acaba por comprometer a capacitação docente, configurando-se numa capacitação frágil e insuficiente, cujos reflexos alcançam suas práticas pedagógicas; afinal, a bibliografia da área assegura:

Outro dado importante é o fato de os professores serem mencionados em praticamente todos os estudos como papel fundamental na implementação do *laptop* na escola. Para tanto, eles devem ser capacitados para saber usar os microcomputadores, desenvolver uma educação mais centrada no aluno, poder ajudá-lo e criar um ambiente de aprendizagem favorável ao uso dessas novas tecnologias (VALENTE, 2011, p. 8).

A formação presencial é ou foi uma ocorrência de maior representatividade e de maior impacto nas práticas de uso do *laptop* educacional. As razões encontram-se no fato de que seu período de realização marcou também o processo de instauração do PROUCA no município de Tiradentes e, pela abrangência da sua mobilização, todos os profissionais do ensino, tanto da rede municipal como da rede estadual, compartilharam esse momento do projeto.

Como foi bastante reforçada pelas professoras, essa capacitação enfatizou o domínio das operações técnicas dos dispositivos, como destaca a professora Anita: “A gente não teve um preparação pedagógica quanto ao uso dessas máquinas. A gente teve só um conhecimento da máquina”. Nos demais módulos oferecidos via internet, em determinados momentos, os educadores frequentaram cursos diferentes de acordo com suas funções, ou seja, os gestores e professores foram separados. Além disso, o percentual de participantes foi decrescendo gradativamente. Dos 64 funcionários que iniciaram, somente seis finalizaram a referida capacitação, que envolve o programa de formação do PROUCA por completo.

Essa consciência de que a formação técnica não é suficiente para o trabalho docente mostra que, para as professoras, conhecer as características do *software* computacional não é o bastante para garantir o uso do *laptop* pertinente aos princípios educativos do Programa. Consequentemente,

elas vislumbram a importância de que outros conhecimentos precisam ser supridos para a realização prática dessa proposta tecnológica. Essa visão das professoras vai ao encontro dos que as autoras Bruno e Mattos (2010) chamam a atenção, pontuando que apenas conhecer os recursos tecnológicos é insuficiente. É fundamental que haja constante atualização nas propostas pedagógicas, sendo estas fortalecidas por discussões sobre inclusão e letramento digital.

Esse se configura em um dado de relevância, pois Almeida e Prado (2011), autoras referência do assunto, reforçam essas concepções ao afirmarem que

[...] para viabilizar a integração do *laptop* educacional às práticas escolares é importante que os educadores da escola e do sistema de ensino ao qual ela pertence tenham oportunidade de participar de programas de formação continuada com foco nas práticas escolares baseadas no uso do *laptop* educacional, na identificação e análises das mudanças ocorridas, das dificuldades enfrentadas e das decisões necessárias para que essas práticas possam se concretizar (p. 39).

Essa lacuna presente no processo de formação das professoras reflete nas formas de apropriação e incorporação do projeto UCA por parte das delas e dos gestores escolares. Além disso, acaba gerando incongruências nessa importante via de propagação da inclusão digital.

Essa questão encontra-se presente nos depoimentos das entrevistadas, sendo que até Guilhermina, que concluiu todos os módulos do curso oferecido, percebeu a fragilização nesse tipo de investimento focalizado na atualização do trabalho docente. Os fragmentos a seguir confirmam isso:

*[...] eu acredito nessa inclusão digital. Mas para que isto aconteça, precisamos, então, continuar investindo na formação dos professores (GUILHERMINA).*

*[...] a gente não tem esse apoio para está... ajudando esse aluno a ter essa... esse conhecimento mesmo tecnológico, então, assim... tudo bem, eles se interessam muito, eles gostam... mas... não sei se já chega ser um suporte, assim, tecnológico para eles (ANITA).*

É notório que o que as docentes questionam é que, para que haja uma integração dos computadores em suas práticas, é preciso fornecer e favorecer as condições pedagógicas. Afinal, como constatam Bruno e Mattos (2010), é importante observar que o domínio tecnológico não garante a sua utilização. É necessário que se desenvolva o letramento dos atores desse processo: professores e alunos, atribuindo um olhar crítico e criativo deles mediante o uso das diversas linguagens disponíveis nesses aparatos tecnológicos.

Assim, o trabalho de formação deve focar uma articulação entre a linguagem técnica e a



linguagem digital no sentido de promover reflexões acerca da relação que existe entre tecnologia e educação, ou de uma possível aproximação dessas áreas, pois, como é apregoada, a inserção dos microcomputadores em salas de aula funciona como estratégia de inclusão digital escolar.

Como podemos perceber, o professor necessita ser letrado digitalmente para que a inclusão realmente se efetive, ou melhor, Bonilla (2010) destaca que, para transformar a escola num lócus de inclusão digital, não basta acesso às TDIC, é preciso investir na democratização do uso e na formação dos sujeitos sociais, em especial os professores.

Nossos dados revelam que a implantação dos *laptops* “na situação 1:1” (expressão utilizada pelos estudiosos do UCA) nas escolas públicas beneficiam a democratização das mídias nesses espaços. Resta, agora, que as pautas das políticas públicas que as fomentam contemplem o caráter inclusivo para além da distribuição de computadores, pois, “como menciona Kay, as ideias não estão nos *laptops*, mas na cabeça das pessoas. São elas e não a tecnologia que criará melhores condições para a educação coerente a necessidade da era digital” (VALENTE, 2011, p. 31).

### **3.2.3 Uso dos Recursos Tecnológicos: estratégias de utilização do *laptop* PROUCA nas práticas de ensino**

As mudanças, inovações e implicações pedagógicas são os elementos que dimensionam o uso do *laptop* em salas de aula. Partindo dessa premissa, foram identificadas, no discurso das professoras, suas estratégias de utilização dos computadores portáteis, definindo, assim, a temática desta categoria.

De acordo com os “Princípios orientadores para o uso pedagógico do *laptop* na educação escolar”, os seguintes pontos caracterizam a proposta de uso do PROUCA (Brasil, 2007, p. 12):

- Imersão na cultura digital: permite o uso do *laptop* na situação 1:1 por todos, estudantes e educadores nas escolas públicas;
- Mobilidade: possibilidade de uso do equipamento em ambientes dentro e fora da escola;
- Conectividade: processo de utilização se dará por meio de rede sem fio conectadas à Internet;
- Integração das Mídias: uso pedagógico das diferentes mídias disponibilizadas no *laptop*.

Esses tópicos representam um aspecto fundamental desta categoria de análise, pois as professoras entrevistadas, em seus depoimentos, mencionam que o uso do *laptop* em suas práticas manteve-se restrito aos recursos do próprio dispositivo. Logo, verificaremos quais desses quatro princípios perfizeram tais práticas.

No comentário de Anita, alguns aspectos dessa questão são assinalados:

*[...] nós não usamos a internet, nós usamos só os recursos que o próprio... que a própria máquina nos oferecia diante da... da... da faixa etária da alfabetização mesmo, foram só os joguinhos ou às vezes em aula de artes para que a criança pudesse pintar [...]* (ANITA).

Embora a docente afirme que não houve uso da internet, posteriormente ela justifica que os jogos educativos voltados para as crianças em processo de alfabetização instalados já no próprio computador foram a ferramenta utilizada por ela; aliás, a única, como a mesma confirma “*Esse uso desse laptop, o único recurso que eu utilizei foi os joguinhos de... de alfabetização que... que ele tem*”.

Esses trechos da fala de Anita evidenciam que foi criada uma estratégia de utilização em sua prática educativa articulada ao conteúdo didático desenvolvido em seu trabalho focado no ensino-aprendizagem da língua escrita. Este, além de cumprir em parte a proposta de uso do projeto UCA, pode vir a ser um aspecto positivo, pois o lúdico agregado à tecnologia “tem possibilitado novos jogos e atividades produzidos com intenção de ajudar as crianças a construir e a compreender, de forma lúdica, reflexiva e colaborativa, o nosso sistema linguístico” (Coscarelli e Cafiero, 2011, p. 16).

As práticas de uso da professora Guilhermina também foram planejadas via utilização de jogos, porém a disponibilização desses recursos efetivou-se via *web*. Como a docente não fez menção a essa prática, recorreremos às nossas observações em sua sala de aula para conceber essa inferência. Quando a docente reporta aos *laptops* educacionais, ela elenca a seguinte opinião: “*Acho que a utilização desta ferramenta possibilita a busca e a consulta para trabalhos escolares e até mesmo para projetos de aprendizagem na educação*”.

Tais elucidações vão ao encontro das seguintes argumentações teóricas tecidas por Coscarelli (2010): “[...] o computador é explorado para entretenimento, como fonte de pesquisa, e o aluno tem acesso livre a *sites*, jogos, programas variados. Dessa constatação, surge inevitavelmente a pergunta: precisamos realmente separar o lúdico do pedagógico? (p. 522).

Assim, concluímos que o lúdico é o atrativo que sobressai na operacionalização dos computadores portáteis nas duas salas de aula pesquisadas. No entanto, é preciso estabelecer um olhar analítico para os jogos disponíveis na internet gratuitamente. Segundo uma pesquisa realizada por Coscarelli (2010), a maioria dos jogos encontrados na internet são atividades que eram feitas no papel e que foram levadas para *web* sem muitas alterações e com poucas incorporações do quesito diversão e de outros mecanismos que o mundo digital possibilita, tornando-se, assim, apenas uma extensão *online* da didática tradicional aplicada nas escolas para o processo de alfabetização.

A respeito das práticas de uso do *laptop* educacional, a professora Guilhermina ainda afirma: “*Costumo planejar o uso do laptop nos conteúdos que pretendo trabalhar*”.

O planejamento é um elemento que sistematiza o trabalho pedagógico e é elaborado a partir da definição de objetivos, critérios e estratégias do que se deseja ensinar. Diante dessa situação inovadora, inusitada, organização e flexibilidade devem ser aspectos característicos do uso individualizado de computadores. Almeida e Prado (2011) fazem uma relação direta com essa assertiva ao explicarem que:

As TIC entram na sala de aula como fonte de informação e de interação muito ampla, e nem sempre previsível, nos objetivos propostos no planejamento do professor, o que demanda dela a criação de estratégias de mediação e uma postura diferenciada, ou seja, flexível e aberta [...] (p. 53).

Este processo de estruturação do uso dessa tecnologia móvel envolve não só o docente, mas também supervisores e gestores. É um trabalho conjunto que visa à definição de mecanismos de utilização desses recursos e que viabilizam a apropriação tecnológica tanto do professor quanto do aluno.

Quando indagadas se elas recebiam algum apoio pedagógico para planejar tais práticas de uso, as respostas que obtivemos das professoras foram as seguintes:

*Não, nós não... não temos nenhuma ajuda pedagógica quanto aos laptops você mesmo que... que procura... a... a preparar sua aula (ANITA).*

*Não, sempre faço meu planejamento sozinha, não tenho muito apoio (GUILHERMINA).*

Esse se constitui em mais um entrave relatado pelas docentes, o que acaba por desconfigurar a dinâmica de uso dos *laptops*. A falta de apoio pedagógico da gestão escolar resulta em ações isoladas e pouco articuladas às propostas do projeto UCA.

Isso revela que, com uma gestão omissa, o funcionamento do PROUCA fica debilitado, pois a equipe gestora exerce um grande papel na condução de suas atividades. Cabe aos gestores alicerçar o fazer pedagógico no sentido de empreender questões políticas pedagógicas a favor da aprendizagem dos alunos, eles são elementos fundamentais nesse processo (FRANÇA; RAMOS; BORGES, 2011).

Ainda de acordo com as professoras, o único investimento que foi consolidado em termos de preparo para implantação do projeto UCA que o município recebeu foram as modificações na infraestrutura física das escolas. O comentário a seguir evidencia isso:

*[...] a única preparação que a escola teve foi um armário para ser colocado os... as máquinas, os laptops não têm nada, nenhum... um professor de apoio nada que possa estar te ajudando na sua prática pedagógica (ANITA).*

Percebemos que as reformas operadas envolveram a distribuição dos mobiliários adequados para alocar os *laptops* nas salas de aula junto à instalação da internet banda larga. Assim, a falta de suporte técnico e pedagógico foi um ponto bastante questionado e até mesmo apontado como um fator necessário a um manejo mais eficiente dos *laptops* educacionais:

*[...] eu acho que esse UCA poderia, assim, ser um projeto muito interessante desde que tivéssemos suporte mais amplo, um suporte pedagógico, uma preparação mais ampla para os professores estarem trabalhando com seus alunos, é mais apoio, uma pessoa específica para está ali te apoiando nessas aulas. Então, desde que fosse um... um projeto com suporte maior, com mais didáticas mesmo para... para você está atuando na sua prática pedagógica seria, sim, um projeto legal [...]* (ANITA).

Na opinião da professora Guilhermina, também é revelado que “*as escolas precisam sofrer transformações frente a essa ‘nova tecnologia’ e, assim, constituir uma aprendizagem inovadora*”. Esses depoimentos mostram que as concepções que as educadoras possuem frente à introdução dos microcomputadores nas práticas educativas e suas demandas. Almeida e Prado (2011) compartilham desse mesmo prognóstico ao expressarem que:

Para que a presença do *laptop* possa agregar valor aos processos de ensino-aprendizagem, é importante o professor conhecer os principais recursos, funcionalidades e serviços oferecidos por essa tecnologia e respectivas potencialidades pedagógicas, de modo que ele possa criar situações nesse contexto nas quais o computador traga efetivas contribuições à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno (p. 51).

Diante desse quadro, observamos que foram escassas mudanças na infraestrutura pedagógica, o que de certa forma justifica os mecanismos estratégicos de utilização dos computadores portáteis suplantados nos jogos de alfabetização. As transformações ficaram restritas à esfera técnica.

Um dado interessante e que cabe ser neste momento citado foi trabalho desenvolvido pela professora Anita. Um dos mecanismos de uso adotado por ela foi enviar o *laptop* educacional para a casa de seus alunos. Um bilhete explicativo acompanhou o aparelho até as residências das crianças para que os pais pudessem manipular junto a seus filhos um dos jogos de alfabetização nele instalados. A fala da professora explicita essa questão: “*[...] então, foi só mesmo algumas vezes ou*

*de tarefa para casa, mas sempre usando o recurso do... da própria máquina, os joguinhos que tinham de alfabetização da máquina”.*

Essa medida funcionou como uma espécie de dever de casa e constitui-se em mais uma estratégia de utilização dos computadores deslocada do tempo e do espaço escolar, dando a ênfase, assim, à sua característica técnica da “mobilidade”. Nas análises de duas pesquisadoras do PROUCA (MENDES; ALMEIDA, 2011), “a mobilidade influi nas dimensões educacionais e potencializa a inovação pedagógica e a criação da cultura tecnológica da escola (p. 52).

Apesar dos investimentos na infraestrutura tecnológica, pelo depoimento de uma das educadoras, é perceptível que a conectividade foi um aspecto inviabilizado do projeto. Segundo ela, essa foi uma das grandes dificuldades enfrentadas em sala de aula, pois, nas tentativas de uso do *laptop* conectado à internet, ou os aparelhos apresentavam problemas técnicos, ou não havia conexão. No trecho extraído da fala de Anita, ela comenta um pouco sobre os problemas enfrentados em sala de aula, além de expressar influencia da maturidade de seus alunos no manejo dos *laptops*:

*[...] é um trabalho muito difícil porque como eles ainda não têm ainda essa maturidade para está ajudando essa máquina, você está ajudando, um ou outro computador já travou e a criança já está te chamando a todo momento. Então, é um trabalho bem cansativo e... a criança acaba ficando frustrada porque nem sempre dá para concluir o uso do que você pretendia com máquina (ANITA).*

Desses dizeres, podemos concluir que existe a necessidade de um gerenciamento consistente que melhor direcionem as atividades do projeto. A manutenção do PROUCA não foi assegurada, o que acabou por prejudicar o seu desenvolvimento, ao menos no município pesquisado. Isso é fruto da descontinuidade que acompanha as políticas públicas da educação, que, ao invés de garantir mais investimentos e otimizá-las, extingue o fornecimento dos suportes, defasando-as. A esse respeito e remetendo ao projeto UCA em específico, Almeida e Prado (2011) comentam que os desafios enfrentados pelas escolas no uso das tecnologias processam via tomadas de decisões de instâncias superiores, as quais muitas vezes são interrompidas pela falta de encaminhamento das providências necessárias à sua concretização.

No discurso da(s) docente(s), fica a reivindicação de que o programa forneça uma capacitação mais afinada às propostas práticas de uso pedagógico. Vemos, contudo, que a formação foi iniciativa fragilizada em nosso contexto. O resultado é uma integração tecnológica desconexa da política de origem, já que

*[...] na ocasião de colocar os *laptops* para serem utilizados em sala de aula,*

o foco das preocupações centra-se na urgência e na necessidade de preparar os educadores para preparar os educadores para atuarem com os *laptops* na prática pedagógica. Em outras palavras, e nesse momento, em que professores e alunos interagem com o *laptop* na sala, que o Projeto UCA ganha vida e começa a se concretizar na escola (Almeida e Prado, 2011, p. 35).

Em outras palavras, Guilhermina afirma de forma bem simplificada: “*Para isso, é importante o professor familiarizar-se com essas ferramentas*”. Só assim mobilidade, imersão na cultura digital, integração das mídias e até mesmo conectividade serão características abordadas por completo nas práticas de uso do *laptop* educacional.

### 3.3 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises

Neste segmento analítico, foram apresentados os dados obtidos, ou melhor, os resultados das reflexões produzidas a partir das vozes das professoras participantes de nosso estudo. Em outras palavras, foi realizado o processo de interpretação das informações extraídas do conteúdo das entrevistas e, na busca de seus significados, estes foram categorizados segundo seus aspectos nucleares.

Considera-se relevante fazer emergir um pouco mais o eco dessas vozes de forma a tornar explícitas algumas questões de nossa investigação que se encontram diluídas nessas falas.

O que sustentou o discurso das profissionais foi referenciar a ausência de capacitação que primasse por um domínio contínuo, tanto da MEA como do *laptop*, no sentido de trabalhar no professor capacidades para ele saber lidar com essas no processo educativo prático.

Estas constatações baseadas nas declarações das educadoras levantam uma série de questões sobre as quais devemos fazer sobressair em nossas análises. A primeira delas é fundamental é situar os docentes na era digital. Ou seja, é preciso desenvolver o nível do letramento digital do professor, pois as implicações pedagógicas são possibilitadas via esse processo; caso contrário, continuaremos obtendo insucesso na tentativa de modernização das escolas com a introdução das TDIC nelas.

Isso significa que:

Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar (FREITAS, 2010, p. 340).

Falamos, então, em formação do professor entrelaçada a uma formação que contemple o

domínio das novas tecnologias. Marques (2009) traz um comentário pertinente feito por Mercado (1999) ao expor que

a formação de professores engloba vários estudos sobre: saber e perfil docente – tipo de conhecimento que o professor utiliza em sua prática e a consciência que ele tem disso. [...] Em razão desses aspectos, a formação do professor apresenta grandes desafios, envolvendo mais do que prover conhecimentos sobre as tecnologias. No preparo do professor, devem ser propiciadas vivências de experiências que contextualizem o conhecimento que o professor constrói, pois é o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação (p. 39).

Bruno e Mattos (2010) ainda completam ao afirmarem que ainda representam um desafio para as escolas os processos formativos para o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, principalmente computador e internet.

Um fato interessante que também foi posto em relevo nas vozes das docentes e merece ressaltar aqui é a questão da inclusão digital. Sabemos que inclusão e exclusão correlacionam e seu tratamento deve associá-las ao cunho social. Bonilla e Oliveira (2011) explicam que “não se trata de uma discussão sobre o termo inclusão digital, mas, sim, de uma leitura social, associada ao interfaceamento político” (p. 35). Posto isso, esclarecemos que nosso objetivo é a linguagem digital necessária para que o domínio tecnológico se efetive. Todavia, com a provocação tecida por alguns teóricos da área, indagamos como contemplar a inclusão se o idioma da informática é o inglês?

Outro indicador também presente no discurso das educadoras diz respeito às potencialidades das tecnologias. No entanto, estas são reconhecidas no processo de formação que, por sua vez, definem suas formas de apropriação tecnológica.

Compreendemos, assim, que o que dá sustentação ao fazer pedagógico mediante o uso das TDIC é a capacitação docente. Afinal, “a informática, assim como qualquer outro instrumental que possa ser usado em situações de ensino aprendizagem, depende do uso que se faz dela. Não se pode esperar milagres das novas tecnologias” (COSCARELLI, 1998, p. 37).

Percebemos, observando os dados da pesquisa mostrados no tópico anterior, que existe a necessidade de se potencializar o protagonismo do professor diante deste cenário permeado pelas tecnologias digitais. O que foi apurado é que equipar as escolas com computadores não é o suficiente. Esse fato requer novas práticas e nova formação focada na alfabetização digital e no letramento digital do professor, pois só assim as TDIC serão incorporadas pedagogicamente de modo a conferir qualidade em seu uso e na educação.

Segundo Rojo (1999), essa tão discutida “melhora na qualidade do ensino” é um tratamento genérico que se refere à busca de aperfeiçoamento ao acesso, por parte do aluno, ao conhecimento e

à informação, o que para ela é o letramento.

Na unidade de análise sobre o que perfaz o direcionamento metodológico das práticas alfabetizadoras, pode-se observar que a alfabetização inicial é tomada como eixo de suas concepções com ênfase no aprendizado da leitura e escrita segundo as vozes das docentes. A inserção dos alunos na cultura escrita é vista apenas com a aprendizagem do sistema notação alfabética. Com isso, é possível afirmar que os conceitos de alfabetização e letramento são confundidos e compreendidos de forma restrita e mecânica, fruto de uma escolha centrada na adoção de um método; aliás, dos antigos e tradicionais métodos da alfabetização.

Mesmo com a revolução conceitual ocorrida na década de 1980 com a chamada querela dos métodos, nas quais estes passaram a ser criticados (MORTATTI, 2010), encontramos indícios desses métodos ainda hoje presentes nas propostas didático-pedagógicas investigadas. Estamos aqui criticando a adesão metodológica única e intensiva, pois sabemos que se trata, sobretudo, de um movimento complexo do ensino da língua no Brasil.

Seguindo essas argumentações, deparamo-nos novamente com formação do professor como algo determinante em tais práticas. Mortatti (2010) ainda revela que o sobressalto da apropriação e concretização didático pedagógica embasada nas conceituações da alfabetização e do letramento, está na formação do alfabetizador.

É possível observar diante dessas análises que, o fato da alfabetização ser alvo, base dos ideais políticos de redemocratização do ensino neste país, Mortatti (2010), entendemos que se deve haver uma reforma em que a concepção de alfabetização seja mais ampla imbricada obviamente ao letramento e às novas tecnologias também. Esta deve abranger as produções teóricas e as práticas pedagógicas, de modo a atingir as políticas de implementação de reformas na educação, afinal ainda hoje assistimos que a crise da alfabetização ainda perpetua.

Na tentativa de sintetizar o que foi explanado, entendemos que os empreendimentos governamentais de colocar tecnologias nas escolas deve privilegiar, de forma incisiva, a alfabetização digital e o letramento digital tanto dos professores como de alunos. De acordo com Sampaio e Leite (1999):

Assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje se torna cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual (Demartini, 1993), uma educação para a mídia (Belloni, 1991), enfim, uma alfabetização tecnológica para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação (p. 66).

Do contrário, os mesmos descompassos das complexas questões que envolvem a alfabetização estarão sendo reproduzidos no contexto da alfabetização auxiliada pela tecnologia. E



essa questão fundamental das ponderações aqui ressaltadas é nitidamente elencada em um trecho da fala de uma das professoras:

*porque, com tanto recurso, como que a gente ainda está encontrando crianças que chegam ao final do ciclo de alfabetização sem estarem totalmente alfabetizado? O que que leva a essa questão? Por que que eles não saem alfabetizados? (Samira)*

#### **CAPÍTULO 4 – AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR: EVENTOS CONSTITUÍDOS EM SALA DE AULA**

Neste capítulo, serão abordadas as práticas de alfabetização e letramento a partir do enfoque analítico das atividades desenvolvidas em ambas as salas de aula observadas. As reflexões subsidiam, como o próprio título remete, um conjunto diversificado de práticas que envolvem a leitura e a escrita no contexto escolar.

No entanto, baseamos nas considerações de Barreto (2002), que concebe práticas como situações concretas de ensino, focalizada em políticas educacionais com significados social e historicamente desenvolvidos; e, também, nas concepções de Soares (2003b) ao afirmar que, na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados afinados aos conteúdos curriculares a serem ensinados.

Soares (2003b) ainda destaca que eventos e práticas não necessitam dissociarem-se quando

conceituados. Afinal, a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces da mesma realidade. Ou seja, “práticas de letramento como instrumento de análise permitem a interpretação do evento para além da descrição” (p. 105).

Aqui, é válido sublinhar que os eventos e as práticas em análise contemplam também a alfabetização e o letramento. A intenção não é estudar e prescrevê-los de forma isolada, mas, ao contrário, relacioná-los como práticas escolares e sociais, já que a escola é a principal instituição social responsável pelo ensino da língua escrita.

Nesse sentido, os apontamentos de Mortatti (2004) são bem significativos e respaldam nossa ótica, pois, para ela:

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização **sistemática e metódica**, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, [...], visando a alcançar um objetivo primordial: a aprendizagem por parte do aluno (p. 113-114: grifo meu).

Contudo, o que direciona nossa proposta de trabalho é interpretar a relação existente entre alfabetização, letramento e escolarização que ambas as autoras, que nos embasam acerca dessas reflexões, denominam de “pedagogização do letramento”.

Para tanto, descreveremos inicialmente a rotina escolar das duas salas de aula observadas, objetivando captar como esses eventos constituem-se em seu cotidiano. Colocaremos em relevo as atividades de leitura e de escrita, buscando interpretá-las no âmbito de sua utilização escolarizada. Além disso, procuraremos identificar como se configuram suas dinâmicas de interatividade, em se tratando do uso das TDIC tanto no que diz respeito às MEA e também quanto ao uso do *laptop* do PROUCA em específico.

#### **4.1 Descrevendo e Analisando as Rotinas das Turmas**

##### **Escola B**

Ao chegarem à Escola, as crianças aguardam do lado de fora o sinal soar às 12h30min marcando o início das aulas. Professora e alunos seguem juntos para sua sala. Inicialmente, e assentados em suas carteiras dispostas em fileiras, eles recebem de Anita a saudação “Boa-tarde!” Depois, são orientados a colocarem o caderno de tarefa em cima da mesa da professora.

A primeira atividade a ser feita é o registro do calendário. Este é construído coletivamente a partir do diálogo estabelecido entre alunos e professora. Assim, ao final de sua elaboração, a atividade fica registrada no quadro-negro. Ademais, com o passar do tempo, a professora vai

adicionando mais informações que as crianças também devem acrescentar em suas cópias grafadas em seus respectivos cadernos.

Dando continuidade, enquanto os alunos realizam a cópia, a professora Anita aproveita para conferir os cadernos de tarefa, recortar a margem da próxima atividade de registro a ser desenvolvida e orientar os alunos a irem ao banheiro e beber água, liberando dois por vez.

As atividades desenvolvidas em sala de aula são em sua maioria cópias mimeografadas em folhas brancas de ofício (tarefa realizada pela professora eventual) e ocupam uma boa parte da rotina da sala, sendo a mais utilizada. Elas são feitas coletivamente e, por vezes, Anita auxilia individualmente aqueles alunos que apresentam dificuldades.

Para a entrega da folha mimeografada, Anita recorre ao aluno “ajudante do dia” para a referida distribuição e sempre anexa uma cópia da atividade no quadro-negro ou registra nele diretamente as respostas de questões trabalhadas.

Outro recurso usado em sala de aula é o Livro Didático. Suas atividades são realizadas tanto em sala como em casa em forma de tarefa. O primeiro ano do EF, de acordo com a legislação vigente, utiliza dois livros: um de conteúdo matemático (DANTE, 2011) e um de linguagem (PRADO; HULLE, 2008).

O eixo norteador do trabalho por conteúdo é o horário escolar composto pelas disciplinas curriculares que devem ser trabalhadas. O horário foi elaborado pela supervisora e considera a carga horária necessária de cada disciplina e a demanda espaço-temporal da escola, já que existem mais turmas para frequentar o pátio no período do recreio e da educação física por exemplo.

#### **Quadro 5 – Horário do Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Escola B.**

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12h30min	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>
13h	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>
13h30min	<b>L.P</b>	<b>Mesas Pedagógicas</b>	<b>L.P</b>	<b>Mesas Pedagógicas</b>	Mat.
14h	Mat.	<b>Mesas Pedagógicas</b>	Mat.	<b>Mesas Pedagógicas</b>	Mat.
14h30min	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.	Mat.	Mat.
14h50min	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
15h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15h10min	Geo.	Geo-Hist.	Ciê.	Hist.	Ciê.
16h	Geo.	E.F	Ciê	Hist.	Ciê
16h30min	Edu. Rel.	Geo-Hist	Edu. Patri.	E.F	Artes

16h50min	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída
----------	-------	-------	-------	-------	-------

\*Seguem, em negrito, as atividades escolares que fizeram parte do foco das nossas observações. Isso não significa que só estivemos em sala nesses dias e nesses horários. O que queremos evidenciar é o que será enfatizado em nossas análises. Ademais, é bom lembrar que, a linearidade não foi aspecto característico na condução das nossas observações e nem das práticas analisadas, como já foi e será justificado.

Nem sempre Anita segue rigorosamente esse horário. Afinal, imprevistos acontecem, como visitas a exposições e exibição de filmes, dentre outros típicos do espaço escolar, como foram observados. Além disso, sabemos que a linguagem é a base do trabalho de todos os conteúdos escolares, viabilizando, assim, um trabalho interdisciplinar que pode ser desenvolvido tanto oral como escrito.

No desenrolar da rotina, acontecem dois intervalos. O primeiro, para a merenda escolar, com dez minutos de duração, acontece em sala, e a professora serve o lanche a todos os alunos. O outro corresponde ao recreio. Este acontece no pátio e também tem dez minutos de duração. Nesse momento, a professora toma seu café e a professora eventual “vigia” a recreação.

Quando retornam para sala, a professora libera os alunos em dupla, para irem novamente ao banheiro e beberem água, e prossegue com a sua rotina baseada praticamente em atividades impressas como já foi explanado.

Às sextas-feiras, os alunos levam para casa um livro de sua escolha, conforme a professora Anita seleciona e lhes apresenta uma “Ficha Literária” a ser preenchida com dados sobre a obra conforme ilustra o recorte a seguir:

Paralelo à confecção do desenho, as crianças foram escolhendo um livro em uma seleção disponibilizada por Anita em cima de sua própria mesa. O livro era guardado em uma pasta junto com a ‘ficha literária’ e entregue à criança; previamente, a professora informou aos alunos que hoje é dia de ‘Ciranda de Livros’ (Retirado da Nota de Campo 20/04/2012).

Já de segunda a quinta-feira, os alunos levam uma atividade para ser feita em casa, o conhecido “Para casa” ou “Dever de Casa”. Este é entregue geralmente no fim do dia, antes do término da aula, e é corrigido logo no início do dia como já foi falado anteriormente.

Contudo, utilizamos a rotina da sala de aula para tomar conhecimento de como se desenvolvem as práticas reais de ensino nessa sala de alfabetização. Isso possibilitou elencarmos as diferentes atividades desenvolvidas cotidianamente nesse ambiente. Podemos defini-las e agrupá-las da seguinte forma:

**Quadro 6 – Principais atividades desenvolvidas – Escola B.**

Tipo de Atividade	Suporte
Registro	Caderno
Impressa	Papel
Impressa	Livro Didático
Jogos com Conteúdos Educativos	Mesas Pedagógicas <sup>10</sup>
Jogos Educativos	<i>Laptop</i> <i>ClassMate (UCA)</i> <sup>11</sup>

**Escola C**

As aulas nesta Escola iniciam também às 12h30min. Quando toca o sinal anunciando o início da aula, professora e alunos encaminham-se para a sala de aula sem formarem as conhecidas filas.

Ao chegarem à sala, apesar de as carteiras estarem dispostas em fileiras, Guilhermina, junto a seus alunos, modifica tal disposição de modo a organizá-las em duplas e/ou trios, dependendo da quantidade de crianças presentes.

Como hoje as crianças estavam assentadas em duplas, puderam contar com o apoio de seus pares (Retirado do Caderno de Campo 16/02/2012).

A cópia do calendário nem sempre representa a primeira atividade do dia. Guilhermina diversifica e, às vezes, inicia sua rotina com uma atividade impressa, ou, na semana reservada para as provas, inicia seus afazeres aplicando tais atividades avaliativas. Porém, posteriormente, a elaboração do calendário ocorre a partir da interação verbal entre professora e alunos.

As atividades desenvolvidas em sala de aula são também, em sua maioria, cópias mimeografadas em folhas brancas de ofício (tarefa realizada pela professora eventual) e ocupam praticamente toda parte da rotina da sala, sendo a mais utilizada.

Para a entrega da folha mimeografada, a professora Guilhermina recorre sempre ao auxílio

<sup>10</sup> Essas atividades serão descritas em um tópico dedicado totalmente a elas.

<sup>11</sup> Esse tipo de atividade também será discutido em um item separadamente.

de uma aluna. Ela não trabalha com essa dinâmica de ajudante do dia. A escolha é aleatória apesar de optar pelas meninas com mais frequência.

O eixo norteador do trabalho por conteúdo, apesar de percebermos que a professora não o segue rigorosamente, é o horário escolar, composto pelas disciplinas curriculares que devem ser trabalhadas. Ele foi elaborado pela supervisora e considera a carga horária necessária de cada disciplina e a demanda espaço-temporal da escola, já que existem mais turmas para frequentar o pátio e o refeitório no período do recreio e da educação física por exemplo.

### Quadro 7 – Horário do Primeiro Ano do Ensino Fundamental – Escola C.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1h30min	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>
1h	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.	<b>L.P</b>	Mat.
10min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
1h	Geo.	Geo-Hist	Ciê.	Hist.	Ciê.
1h30 min.	Educ. Rel.	Edu. Patri.	E.F	Artes	E.F

\* Seguem, em negrito, as atividades escolares que fizeram parte do foco das nossas observações. Isso não significa que só estivemos em sala nesses dias e nesses horários. O que queremos evidenciar é o que será enfatizado em nossas análises. Ademais, é bom lembrar que a linearidade não foi aspecto característico na condução das nossas observações e nem das práticas analisadas como já foi e será justificado.

No desenrolar da rotina, acontecem dois intervalos apesar de não constarem no horário. O primeiro, do recreio, acontece no pátio da Escola. Este tem dez minutos de duração e conta com o apoio da professora eventual. O outro corresponde à merenda. No refeitório, alunos e professores do 1º e 2º anos lancham juntos.

Sempre que retornam do intervalo, o prosseguimento da rotina acontece baseado nas folhas mimeografadas. Comparado à Escola B, pelo fato de essa turma possuir um número menor de alunos, as atividades nela parecem desenrolar de forma mais ágil. Em compensação, a professora Guilhermina aplica uma atividade seguida da outra, chegando a somar um número maior de atividades mimeografadas diariamente. Na passagem a seguir, é possível visualizar o excesso de atividades também de folhas mimeografadas.

‘- Quem terminou pode abrir o Caderno de Aula e fazê o alfabeto!’ expressa Guilhermina após um determinado tempo dirigindo a palavra para algumas crianças que já haviam concluído o colorido do índio. **Depois de um tempo, a professora mesma entregou a sexta folha mimeografada à classe** (Retirado da

Nota de Campo, 19/04/2012: grifo meu).

De segunda a quinta-feira, os alunos levam uma atividade para ser feita em casa, o conhecido “Para Casa” ou “Dever de Casa”, que é entregue em momentos alternados, sem horário fixo na rotina da sala de aula. Às sextas-feiras, os alunos levam para casa um livro de sua escolha, conforme a professora seleciona e lhes apresenta, e uma “Ficha Literária” a ser preenchida com dados sobre a obra. Essas tarefas são distribuídas por Guilhermina durante o intervalo de alguma atividade, conforme a passagem a seguir:

Enquanto as crianças copiavam as frases da lousa, a professora aproveitava para entregar o caderno de ficha literária (este caderno, conforme a mesma me explicou, será usado para somente colar as fichas literárias, ou seja, a atividade que as crianças devem fazer relacionada ao livro de histórias que levam para casa toda sexta-feira (ver anexo). Ela chamava criança por criança e as orientava a escolher um livro no ‘Cantinho de Leitura’ (um móvel de madeira que fica localizado na própria sala onde os livros são disponibilizados); daí, entregava o ‘Relatório Literário’ já colado no caderno (Retirado da Nota de Campo, 16/03/2012).

Contudo, assim como na turma da Escola B, utilizamos a rotina da sala de aula da Escola C para tomar conhecimento de como se desenvolvem as práticas reais de ensino nessa sala de alfabetização. Isso possibilitou elencarmos as diferentes atividades desenvolvidas cotidianamente nesse ambiente. Podemos defini-las e agrupá-las da seguinte forma:

#### **Quadro 8 – Principais atividades desenvolvidas – Escola C.**

Tipo de Atividade	Suporte
Impressa	Papel
Impressa	Livro Didático
Registro	Caderno
Jogos com Conteúdos Educativos	Mesas Pedagógicas <sup>12</sup>
Jogos Educativos	<i>Laptop</i> <i>ClassMate (UCA)</i> <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Essas atividades serão descritas em um tópico dedicado totalmente a elas.

<sup>13</sup> Esse tipo de atividade também será discutido em um item separadamente, já que constitui o principal foco da pesquisa.

Logo, por essas descrições, é possível identificar as atividades que delineiam o cotidiano de uma das turmas observadas. No entanto, ambos concretizam-se a partir das interações estabelecidas entre alunos e professores e abrangem sentidos diversos, assim como uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem inicial da língua escrita.

Cabe destacar que as aulas de Matemática, Geo-História, Ciências, Artes, Educação Física, Educação Religiosa e Educação Patrimonial, conforme consta nos horários que norteiam o desenvolvimento das atividades, não serão analisadas. Nossa ênfase serão as atividades que reportam em específico à aquisição do código alfabético.

Retornando para nosso foco investigativo, em relação ao Quadro 6 e também ao Quadro 8, que aliás são idênticos, podemos observar que o material impresso predomina como suporte das atividades tanto no que diz respeito às folhas mimeografadas quanto ao livro didático. Ademais, como suporte tecnológico, identificamos os recursos informáticos MEA e o *laptop* do PROUCA.

Assim, propomos a seguinte categorização geral das práticas de leitura e escrita escolares de modo a formatar nosso primeiro bloco de análise: cópia do calendário e de pequenos textos, alfabetização – aquisição do código alfabético e leitura e interpretação de textos.

#### **4.1.1 Práticas de Alfabetização e Letramento Escolar: cópia do calendário e pequenos textos**

Como já foi anteriormente mencionado, a elaboração do calendário constitui uma atividade realizada cotidianamente em ambas as turmas e remete à atividade de registro, cujo suporte é o caderno. Esta é marcada pela oralidade e pela escrita, é construída coletivamente com a participação de aluno e professora e funciona como um marco do trabalho desenvolvido em sala.

Na Escola B, a professora Anita questiona seus alunos sobre qual é a data do dia, como se escrevem tais palavras e números, e quais letras formam o alfabeto. Ao final, ficam registradas na lousa três frases, que são demarcadas pela letra x: a saudação, a data e o alfabeto. Com o passar do tempo, a professora vai acrescentando mais informações nessa atividade, registrando mais conteúdo. Segue uma passagem que ilustra esse processo:

- Vocês já sabem fazer o xizinho, pode abri o caderno e procurar uma folha em branco depois da última atividade de ontem!
- Quem já sabe falar pra tia que dia é hoje? Ontem foi quinta-feira! (professora)
- Sexta-feira! (alunos)
- Ontem foi 12, hoje é...? (professora)
- 13! (alunos)
- Como faço o 13? (professora)
- O 1 com 3! (alunos)
- Qual é o mês que nós estamos? (professora)
- Abril! (alunos)

Em pouco tempo, a lousa assim ficou:



**X BOA TARDE!**  
**X HOJE É SEXTA-FEIRA, DIA 13 DE ABRIL DE 2012.**  
 X A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15\*

\* Estes constituem fichas de números disponibilizados pela professora logo abaixo do quadro-negro utilizado para que as crianças visualizem os números e usado pela professora nas atividades de matemática (Retirado da Nota de Campo, 13/04/2010).

Na escola C, a professora Guilhermina geralmente questiona seus alunos sobre qual é a data do dia e como se escrevem tais palavras e números. Por vezes, registra no quadro o número de crianças, separando meninas e meninos, e, às vezes, acrescenta o nome da cidade e o do Estado. A cada dia, ela inova com uma informação. A passagem a seguir, retirada da Nota de Campo 28/04/2012, evidencia isso:

Bem, com a conclusão da atividade do circo, a turma iniciou a elaboração do CALENDÁRIO coletivamente, pois a professora perguntava para seus alunos sobre o dia/data de hoje. A turma não respondia, somente os alunos olhavam atentos a professora grafar as seguintes palavras no quadro:  
 QUARTA-FEIRA  
 28 DE MARÇO DE 2012  
 MENINAS 3  
 MENINOS 8

Visualizamos, portanto, uma prática de escrita inserida no cotidiano da sala de aula, que, segundo Rojo (2009), simboliza “uma típica prática de letramento escolar que apresenta características sublinhadas por Lahire (1995): objetivar em textos escritos, despertar a consciência para os fatos da linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras)” (p. 60-61).

Entretanto, enquanto na Escola B a ênfase é colocada nos conteúdos voltados para o processo de ensino da leitura e escrita (em negrito), na Escola C a pauta se dá no contexto da realidade local e social da criança (em negrito), como é possível conferir nos exemplos a seguir:

**X BOA TARDE!**  
**X HOJE É SEXTA-FEIRA, DIA 11 DE MAIO**  
**X DE 2012**  
**X A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z**  
**X 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17- 18-19- 20**  
**X NOME TODO:**  
**X ESCREVA AS CONSOANTES (a completar)**  
**X MAMÃE! (centralizado-título)**  
**X MAMÃE É UMA FLOR**  
**X MAMÃE É O AMOR**

**X É MEU VIVER!  
 X QUEM SABE SE UM DIA,  
 X O MUNDO TIVESSE UMA MÃE ASSIM  
 X PRA PODER CUIDAR DE TODAS AS CRIANÇAS, COMO,  
 X CUIDA DE MIM.**

(Nota de Campo, 11/05/2012 – Escola B: grifo meu).

Em sala, a turma efetuava a cópia do calendário da lousa:

**X QUINTA FEIRA  
 X 17 DE MAIO 2012  
 X EU MORO EM TIRADENTES  
 X MINHA PROFESSORA É GUILHERMINA  
 X MINHA DIRETORA É MARIA  
 X MEU ESTADO É MINAS GERAIS  
 X MEU NOME É**

(Nota de Campo, 17/05/2012 – Escola C: grifos meu).

Observa-se, então, nessa atividade, que a escola geralmente desenvolve o ensino da leitura e da escrita preocupada mais com a apropriação dos princípios do sistema de escrita alfabética sem uma reflexão do sistema de escrita. Afinal, essa cópia é feita pelas crianças sem que haja uma discussão acerca do conteúdo que foi abordado. Cagliari (1997), em relação a esse aspecto da escrita, nos lembra que “o grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com as crianças sem lhe ensinar as regras do jogo” (p. 97).

As regras, nesse caso, remetem à necessidade de se explorar a funcionalidade de escrita diante dessas práticas, já que elas foram efetuadas para trabalhar a exercitação (escrita) e a memorização (dias da semana e conteúdo alfabético). Apesar da presença do diálogo na sua elaboração, percebemos que a prioridade é o “domínio da mecânica da língua escrita” (SOARES, 2003a).

Ainda segundo Cagliari (1997), é um absurdo todas as atividades de alfabetização na escola girarem em torno da escrita. Até a fala que se pretende ensinar assume forma de escrita na escola.

Contudo, sinalizamos um ensino da língua focado somente na aprendizagem do código alfabético, negando, assim, na visão de Soares (2003a), a especificidade e a natureza do processo de alfabetização. A crítica pondera ser necessário sistematizar o processo, pois,

sem organizar o ensino para que esses conhecimentos sejam tomados como objeto de reflexão paralelamente aos conhecimentos relativos ao domínio do sistema alfabético, tem se tornado um grande risco. Risco porque podemos permitir que os alunos nem se alfabetizem, como nos termos de Soares (1998): compreendam a tecnologia da leitura e da escrita; nem se tornem letrados, fazendo usos das práticas sociais de leitura e escrita em seus diferentes contextos (SILVA, 2005, p. 145).

#### 4.1.2 Prática de Alfabetização e Letramento Escolar: aquisição do código alfabético

A prática de alfabetização e o letramento escolar constituem atividades que ocorreram cotidianamente no espaço de ambas as salas de aula observadas, às quais reportamos como atividades mimeografadas ou impressas, cujo suporte é o papel.

Para a realização delas, as professoras sempre anexam uma cópia no quadro, para melhor visualização por parte dos alunos, antes ou depois de efetuarem a leitura do enunciado. Assim, as crianças geralmente são solicitadas a detectarem a letra inicial das palavras, formarem palavras com letras e sílabas faltosas, completarem cruzadinhas e caça-palavras, escreverem palavras ditadas ou a partir de figuras e separarem palavras em sílabas.

A observação diária nos permite afirmar que se trata das alternativas prático-metodológicas compromissadas com o ensino-aprendizagem da língua materna. As análises demonstram que o processo de alfabetização é desenvolvido a partir da apresentação das letras do alfabeto, dando ênfase à divisão existente de vogal e consoante. Posteriormente, o ensino focaliza a formação das famílias silábicas. Em seguida, palavras, frases e texto. Para tanto, basta conferirmos o conteúdo enfatizado na grafia do calendário (tipo de atividade já analisada) junto à articulação que fizemos da fala de uma das professoras, que comprovamos com a afirmação:

Eu peço para eles copiarem o calendário todos os dias a partir do momento em que o material chegar, um dia trabalho consoante e no outro vogal, [...] assim eles aprendem rapidinho (Caderno de Campo, 07/02/2012 – Escola C).

A passagem da Escola B evidencia isso de forma mais detalhada:

Enquanto as crianças pintavam as figuras, Anita veio comentar comigo que ela **já vai iniciar os ‘grupos silábicos’ seguindo a ordem alfabética** na próxima semana. Segundo ela, agora que *‘eles já sabem as vogais e as consoantes, eles dão conta de aprender as sílabas!’* E ainda enfatizou: *‘Eles já estão lendo os encontros’*. E acrescentou que, **seguindo o alfabeto, irá começar o trabalho com as famílias**. E comentou também sobre o tempo de trabalho dedicado as vogais (desde fevereiro). **Perguntei se ela irá retirar a cópia diária do alfabeto no calendário e Anita disse que ‘não, vou até o fim do ano, pois muitos tem muitas dificuldades’** (Nota de Campo, 13/04/2012 – Escola B: grifos meus).

Essa prática vai ao encontro do que Rojo (2009) critica como uma prática simplista do ensinar a ler, em que alfabetizar envolve conhecer o alfabeto realizando a discriminação visual e a memorização dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que deve ser associada ao som da fala

(fonemas) e, “uma vez constituídas essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e, delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, assim, linear e sucessivamente, seus significados” (p. 76).

Por meio dos elementos em destaque na fala de uma das professoras e ao averiguar boa parte das folhas mimeografadas disponibilizadas quando estivemos em campo, é notório que o trabalho desenvolvido em ambas as práticas alfabetizadoras segue a hierarquização dos conteúdos: letras, sílabas, palavras, frases e textos (que será o tema da nossa próxima análise).

Essa organicidade nos leva a compreender que tais práticas encaixam-se na utilização do “antigo(s)” método(s) sintético(s) de alfabetização, corroborado por sua definição:

Os métodos sintéticos são os métodos que preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente ‘mais simples’, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos) (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18).

Ainda segundo as autoras, o objetivo desses métodos é o ensino das unidades menores, das mais simples para as mais complexas e significativas, “ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18). É válido frisar que, neste conjunto nomeado de forma plural “métodos sintéticos”, encontram-se aglomerados vários tipos de métodos, como: silabação, fônico, soletração e consciência fonológica, mas não nos cabe entrar na discussão de suas diferenças conceituais nesse momento.

Entendemos, porém, ser necessário colocar em evidência que o ensino da língua materna deve também priorizar as atividades voltadas para a sistematização do código, mas sem ringi-lo às falsas inferências didático-pedagógicas decorrentes dos estudos da Psicogenética junto ao Construtivismo, que acabou por gerar a “desmetodização da alfabetização”, como explica Mortatti (2010). Sobre essas questões equivocadas concebidas frente ao uso dos “métodos tradicionais”, Soares (2003a) elucida que “o problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (p. 17). Ainda, segundo ela, esse fato contribuiu para que houvesse a perda da especificidade da alfabetização nas práticas escolares, e isso não deve ser desprezado.

No entanto, o ponto fundamental que deve ser salientado é que as práticas em análise priorizam a aprendizagem da leitura e da escrita como simples processo de codificação e decodificação, sem exercer uma reflexão do aspecto social da língua, possibilitado pelo contato com o texto de circulação social.

Logo, as atividades em ambas as turmas encontram-se circunscritas basicamente no trabalho de ensinar a combinatória entre fonemas e grafemas. As passagens a seguir ilustram o que estamos pontuando:

- Agora, quem acabou pode fechar o caderno e esperar a Cristiane entregar a folha da próxima atividade! (professora)
- Olha, só vamos fazê atividade agora! (professora)
- Então... nós aprendemos que quando juntamos uma consoante com uma vogal... o que a gente forma? (professora)
- Sílabas! (crianças)
- C com A, que sílaba que forma? (professora)
- CA! (crianças)
- C com E, que sílaba que forma? (professora)
- CE! (crianças)
- C com I, que sílaba que forma? (professora)
- CI! (crianças)
- C com O, que sílaba que forma? (professora)
- CO! (crianças)
- C com U, que sílaba que forma? (professora)
- CU! (crianças)
- Então... nós vamos descobrir quais palavras estão dentro do coco! (professora) (ver anexo)
- Qual sílaba está no primeiro coco? (professora)
- CA! (crianças)
- E a outra? (professora)
- CAU! (crianças)
- Que palavra formou? Vamos ler! (professora)
- CACAU! (professora e crianças)

Recorrendo às sílabas escritas dentro das figuras do coco, foram formando automaticamente as palavras e lendo termo a termo. Anita e seus alunos foram montando silabicamente cada palavra que foi grafada na lousa pela professora (Nota de Campo, 11/05/2012 –Escola B).

- Nós vamos trocar os desenhos pelos nomes deles! (professora)
- Oh... o queijo é feito de quê? (professora)
- De leite! (alunos)
- No traço grande, vocês vão escrever! (professora)
- Como eu faço o **que**? (professora)

Sem resposta, a professora segue grafando a frase na lousa O QUEIJO É FEITO DE ...

- Como eu faço o LEI? (professora)
- L com E! (alunos)
- L com E e I! (professora)
- E o TE? (professora)
- T com E! (alunos)

Assim, completa a grafia... LEITE.

Passaram para a próxima frase e Guilhermina pergunta:

- O que é isso aqui?
- Banana! Responde os alunos.
- Não é quiabo! Exclama a professora.

Então, imediatamente, Guilhermina traça no quadro sem muitas indagações. Ela somente pronuncia palavra por palavra: O QUIABO ESTÁ NA PANELA.

Daí, passa para a outra frase, indagando inicialmente:

- DEN... como eu faço? (professora)

Sem resposta, grafa na lousa e continua....

- TRO, como eu faço? (professora)

- T com R com O! (Bruno)

- Se TRO é T R O, como eu faço o TRA? (professora)

- T com R com A! (alunos)

- O TER, como eu faço? (professora)

- T com R com E! (alunos)

- O TRI ? (professora)

- T com R com I! (alunos)

- E o TRU? (professora)

- T com R com U! (alunos)

De imediato, Guilhermina segue traçando no quadro: DENTRO DO AQUÁRIO TEM UM PEIXE.

Para encerrar, informa à turma que o pássaro do desenho é um periquito. Escreve no quadro-negro silabando oralmente: O PERIQUITO FUGIU DA GAIOLA

(Nota de Campo, 19/04/2012 – Escola C).

As duas situações nos permitem tecer análises interessantes a partir do que Soares (2003a) sinaliza: “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão de significados por meio do código escrito” (p. 16). Dando continuidade, ela salienta:

A língua escrita não é mera representação da língua oral, [...]. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é de forma alguma um registro fiel dos fonemas da língua oral, [...] não se escreve como se fala, [...] não se fala como se escreve (p. 16-17).

Seguindo essa argumentação, Rojo (2009) posiciona-se afirmando que professores, ao utilizarem o “acartilhado” dos métodos, fazem seus alunos acreditarem que “há uma letra para cada som”. Como consequência, cria-se o mito de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira, e isso deveria ser expulso da sala de aula.

Tais práticas retratam, seguindo as observações de Rojo (2009), “outro mito que permeia as práticas alfabetizantes que é o de que a sílaba padrão do português Brasil é a sílaba simples consoante + vogal (CV)” (p. 69). A mesma autora esclarece que a língua portuguesa falada no Brasil possui outras estruturas silábicas: V, VV, CVV, CCV e CVC, entre outras, que ela categoriza como regulares e irregulares.

Soares (2003a) complementa essa questão pontuando que “o processo de alfabetização significa, do ponto de vista linguístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (p. 21).

Diante dessas exposições, chegamos em um momento crucial, que é apresentar as discrepâncias capturadas entre as estratégias de ensino das classes observadas. O comentário a seguir elucida essa questão:

Todavia, Guilhermina dá mais ênfase a textos, não ficando presa apenas ao disponibilizados no Livro Didático. Ela também desenvolve atividades que envolvam o trabalho com sílaba só que sem seguir a ordem alfabética. Já Anita trabalha as famílias silábicas ordenadas alfabeticamente e recorre a um texto em função daquele grupo silábico estudado, ao contrário de Guilhermina que escolhe o texto em função do eixo temático desenvolvido entre as várias disciplinas. Embora falte produção de texto por parte das crianças, é possível afirmar que ambas as turmas estão no mesmo nível de escrita. Em relação à leitura, arrisco a afirmar que a turma de Guilhermina está um pouco mais desenvolvida, já que conseguem ler palavras de sílabas simples independente do grupo silábico a que pertencem. Já a turma de Anita só lê palavras de família silábica já estudada em sala (Nota de Campo, 17/05/2012 – Escola C).

Esse recorte permite concluir que o paradigma didático das turmas se distingue quanto à sequenciação dos grupos silábicos selecionados para formatar o contexto de ensino-aprendizagem. Enquanto o eixo norteador da professora Anita é a sequência alfabética, o da professora Guilhermina é conduzido aleatoriamente, porém imbricado ao assunto estudado naquele momento. Essa última, por mais que utilize de forma intensificada o ensino de vocábulos compostos pela sílaba padrão C+V, é comum em suas atividades nos depararmos com outras composições. Sendo assim, percebemos que a preocupação recai mais sobre a temática curricular a ser trabalhada do que com o conteúdo alfabético embora o fim seja a alfabetização.

A crítica aos aspectos que permeiam esse processo de aprendizagem gradual das unidades que compõem as palavras polemiza que:

Esse progressivo domínio do código não pode ser excetuado, de maneira adequada, por intermédio de uma seleção aleatória de grafemas e fonemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; essa seleção deveria obedecer a ‘etapas’ (cf. Lemle, 1984), que se definissem, por um lado, a partir de uma descrição das relações entre sistema fonológico e ortográfico e, por outro, a partir de processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras de transferência, para o sistema fonológico do dialeto oral que domina SOARES (2003a, p. 21).

Sendo assim, esse apontamento clarifica que a variação composicional das estruturas linguísticas das palavras deve ser considerada no ato de alfabetizar em consonância com a maturidade cognitiva dos aprendizes.

Outro elemento diferenciador das práticas alfabetizadoras que reflete no processo de alfabetização é a divisão dos cadernos utilizados pelas duas professoras de modo a organizar essas atividades de acordo com o conteúdo curricular trabalhado. Ou seja, para cada disciplina existe um caderno no qual as respectivas folhas mimeografadas devem ser coladas. Sobre essa divisão, ficou assim estabelecido:

A professora Anita também estava de pé auxiliando algumas crianças e me disse que ela já separou os conteúdos por caderno: Português, Matemática e Aula. E explicou que quando a Prefeitura entregar o material às crianças irá separar Geo-História, Ciências e Educação Patrimonial (Diário de Campo, 09/02/2012 – Escola B).

Quanto à divisão dos cadernos, a professora Guilhermina disse que fará a seguinte distribuição por disciplinas: Geo-História, Ciências, Produção de Textos, Artes, Educação Patrimonial e Tarefa, e que não vai dividir Língua Portuguesa com Matemática, tudo será colado no caderno de aula (Diário de Campo, 09/02/2012 – Escola C).

O caderno de leitura confeccionado pela classe da Escola C mostra que, nessa turma, o contato com texto de circulação social junto a outros gêneros textuais é possibilitado, já que, ao manuseá-lo, pode comprovar que esse é o seu objetivo como a passagem a seguir esclarece:

Aproveitei o ‘sossego’ para ‘analisar’ o caderno de leitura que será elaborado pela turma individualmente. Este contém uma espécie de apresentação com informações sobre o seu conteúdo e seu objetivo mediante a utilização deste por parte das crianças como, por exemplo, os seguintes dizeres: ‘Você poderá ler textos para se divertir, copiar, estudar...’ Colaremos nele vários textos: POESSIA, RECEITA, QUADRINHAS, ADVINHAS...’ E ao final há um recado para que a criança não esqueça de guardá-lo na mochila. Observei ainda que já continha um trabalho realizado, que era uma ‘RECEITA DE BOLO’ (Nota de Campo, 16/03/2012 – Escola C).

Embora constitua uma forma didatizada de trabalhar com os diferentes gêneros textuais, o que reforça uma típica prática do letramento escolar, pode-se concluir que os alunos da professora Guilhermina estabelecem um contato diferenciado com a diversidade textual. Já com os alunos da



professora Anita, esse contato se restringe mais via uso do livro didático ou mesmo às atividades mimeografadas.

Analisando esse processo via as concepções de Mortatti (2004), percebe-se que o que ocorre nas escolas a respeito das atividades voltadas para a função social da escrita, ou seja, o letramento, é uma “pedagogização”, na qual:

o letramento passa a integrar uma cultura especificamente escolar, entendida como certos eventos e práticas (de letramento), que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, passam a construir o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 114).

Assim, seguindo os objetivos delineados pelo contexto escolar, ocorre uma distinção entre letramento escolar, como prática concebida na escola, e letramento social, como prática concebida fora da escola. Mortatti (2004) ainda ressalta que não se pode, não se deve confundir letramento escolar como sinônimo de alfabetização e não se pode esquecer que o letramento escolar também é social, já que a escola integra o contexto social.

#### **4.1.3 Prática de Alfabetização e Letramento Escolar: leitura e interpretação de textos**

Os pontos de referência usados para formatar este tópico são as práticas de ensino que foram mediadas pelo trabalho desenvolvido com textos. É válido esclarecer que o suporte dessas atividades constitui também o impresso e que nosso foco será também as atividades mimeografadas, uma vez que não observamos um número suficientemente relevante, a fim de analisar as práticas direcionadas para o uso do livro didático nos dias escolhidos para irmos a campo.

Melhor explicando, em nosso período de observação, presenciamos apenas dois dias de uso do livro didático de LP na Escola B, enquanto que, na Escola C, não acompanhamos o uso desse recurso no momento em que estivemos em sala. Ademais, é bom frisar que, como realizamos um trabalho de reconhecimento da referida obra, essa ocorrência também dará subsídios às nossas reflexões.

Como já foi mencionado, o ensino da leitura e da escrita em ambas as salas de aula observadas ocorre de forma gradual com a apresentação das letras, famílias silábicas, palavras, frases e textos. Porém, algo diferencia as duas práticas em análise, na qual a professora da Escola B segue essa linearidade e ainda segue a ordenação das letras do alfabeto. Já a professora da Escola C enfatiza o trabalho com grupos silábicos diversificados a partir do eixo temático trabalhado em sala.

Sendo assim, pode-se dizer que o trabalho de ensino da leitura ocorre de forma sistematizada, determinado pelo conteúdo a ser ensinado, quer seja a letra do alfabeto a ser aprendida junto às famílias, quer seja estando afinado ao eixo temático de estudo em sala.

Para tanto, em ambas as situações, as práticas de leitura e interpretação trata-se de pequenos textos “escolarizados” constituídos sequencialmente de perguntas sobre seu conteúdo. Basicamente, tais práticas iniciam-se com a leitura oral realizada pelas professoras que, logo em seguida, realizam o trabalho de interpretação. Para melhor visualização, selecionamos dois textos, um de cada sala, para examinarmos melhor essa questão. Estes correspondem à parte de relatórios que compuseram as notas de campo dos dias 20/04/2012 (Escola B) e 19/04/2012 (Escola C).

Transcrevemos os trechos do diário de campo para ilustrar os procedimentos didáticos típicos de aulas de leitura:

A atividade constituía-se em um texto do índio (ver anexo). A professora anexou uma cópia na lousa e exclamou:

- Ontem, foi dia de que, mesmo?

- Do índio! (alunos)

- Prestem atenção que vocês vão ter de me ajudar a descobrir a resposta! (professora)

Então, iniciou a leitura oral da história para a turma. A leitura foi realizada duas vezes. Depois, explicou sobre as perguntas dizendo às crianças que elas deveriam *‘marcar a resposta certa!’* A primeira pergunta feita oralmente ‘ONDE MORA O ÍNDIO?’ teve várias respostas: toca, oco, floresta; mas Ana Lívia ditou a correta: tribo, que foi escrita no quadro-negro e pronunciada silabicamente pela professora e também marcada na folha anexada no quadro. A próxima pergunta que foi lida era ‘O QUE ELE FAZ? Nesta, também foram lidas as três opções de escolha. Assim, eles descobriram que deviam marcar duas opções. Quando Anita marcou a cópia na lousa, muitas crianças falaram: *‘O do meio não tem x!’*. Para a última pergunta, Anita procedeu da mesma forma lendo pergunta e opções de resposta. Juntos, marcaram raiz, porém o aluno Humberto questionou se o índio não comia peixe. Anita explicou que comia, sim, mas que *‘no texto está dizendo que ele só come raiz!’* As linhas que contêm essas informações são as linhas 3 e 4 (Nota de Campo, 20/04/2012 – Escola B).

Uma consideração interessante que merece destaque é: será que a professora, mediante o questionamento do aluno Humberto, não poderia ter marcado a opção peixe, já que o índio caça e pesca (como consta no texto em anexo)? Qual seria, então, a finalidade da pesca se ele só come raiz? Esse trabalho de interpretação de textos mostra que no espaço escolar ainda permeia a simples cópia fiel do que está grafado nas linhas do texto, em que as respostas não extrapolam o conteúdo explícito da história, restringindo-se, assim, à atividade de indagações e respostas objetivas.

Essa prática retrata o que Marcuschi (1997) revela a respeito do trabalho de compreensão textual desenvolvido na maioria das escolas, em que:

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permite a expansão ou construção do sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquecem-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos aspectos de compreensão (p. 51).

Ou seja, ainda hoje as práticas pedagógicas permanecem direcionadas para o ensino da leitura, nas quais se lê o texto com uma única finalidade, que é responder a um questionário de conteúdo roteirizado afinado somente às questões inscritas no corpo do texto. Esse procedimento revela uma total ausência de reflexão a respeito do sentido do texto ou do sentido por ele produzido, requisito fundamental à aprendizagem do ato de ler, já que

ler estende-se desde habilidades de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades do pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; [...] a habilidade de captar o sentido de um texto escrito, de construir significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, [...], de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2003a, p. 31).

O desenvolvimento dessas habilidades e capacidades mentais de leitura não é considerado nas práticas em análises. Voltemos o olhar agora para a Escola C:

Quando ambos, professora e alunos, retornam para sala, a atividade trabalhada foi o texto ‘Um dia de Índio’ (anexo). A professora Guilhermina iniciou a leitura da história e, quando achava pertinente, pausava como na leitura da linha 4. Nesse momento, indagou: ‘*o nome do índio é U...?*’ E as crianças completaram ‘*Ubirajá!*’ A professora prosseguiu com a leitura e, nas linhas 11, 12, 13 e 14 pausou e perguntou: ‘*O que o índio faz durante o dia?*’ A turma responde ‘*Brinca!*’ Essa resposta tem o aluno Augusto comandando a fala. ‘*Não, gente!*’, intercede Guilhermina, mas não aponta o que o personagem faz durante o dia, somente pergunta: ‘*E durante a noite?*’. Pietra responde: ‘*Ele oiá a lua!*’ Guilhermina continua: ‘*O que é oca?*’ Augusto responde: ‘*A casa onde ele mora!*’ Seguindo, leu mais um pouco e perguntou oralmente: ‘*Onde ele dorme?*’ A turma não respondeu e a própria professora disse: ‘*Rede!*’ E ainda acrescentou: ‘*A gente não foi na exposição do centro cultural e vimos a rede?*’ A turma simplesmente concordou. O texto foi lido ligeiramente e, sem abrir para comentários, debates ou até mesmo comparações com a exposição visitada, a interpretação ficou restrita às perguntas e respostas ‘objetivas’ e feitas oralmente. A turma foi orientada a colorir a ilustração do índio (Nota de Campo, 19/04/2012 – Escola C).

Este trecho extraído das Notas de Campo também ilustra o que Marcuschi (1997) informa

críticamente:

A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivo objetivamente escrito no texto ou uma atividade de cópia. **Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos** (p. 51: grifo meu).

Esses pontos de observação nos permitem dizer que ensinar a ler nesses contextos constitui práticas de letramento escolar centradas na leitura verbalizada realizada unicamente pelo professor, e ao aluno cabe a decifração de fragmentos do texto. A caracterização desses textos é de natureza e funcionalidade puramente didáticas, sem trabalhar o raciocínio crítico do aprendiz.

Prova disso é o exemplo dessa outra atividade típica do ensino de leitura nas realidades observadas mediadas pelo uso de textos de conteúdo “acartilhado” e/ou artificializado como Soares (2003a) nomeia. Transcrevo trechos do Diário de Campo para melhor entendimento:

Quando retornaram para a sala, Guilhermina efetuou a leitura do texto para a turma (trava-língua da letra X). Terminado, pediu às crianças que circulassem as palavras iniciadas com X. Depois de um pequeno intervalo de tempo, disse: ‘- Então, vamos lá, gente! Qual é a primeira palavra com X?’

A partir de então, a professora foi silabando cada um dos termos e grafou no quadro-negro as seguintes palavras: XERETE, XIXI, XILINDRÓ, XISTO, XADREZ, XAVECO, XERIFE, XALE, XODÓ. Terminado, esperou as crianças copiarem.

[...]

Daí, prosseguiu com a fala seguida da indagação: ‘- Vamos lá oh, onde Xisto fez Xixi?’

Como as crianças não efetuaram nenhum comentário, a professora exclamou: ‘- No xale xadrez, gente!’ Daí, grafou a resposta na lousa.

Passaram, então, para a questão de número 3 com a professora lendo o enunciado: ‘- Para onde o xerife mandou xisto xereta?’

No entanto, somente o aluno Augusto respondeu: ‘- Para a prisão!’

Mas a professora questiona: ‘- Mas como que lá chama?’

O aluno Daniel, então, responde: ‘- Xilindró!’

Então, a professora grafou no quadro-negro: ‘PARA O XILINDRÓ’ e recomendou e aguardou as crianças copiarem (Diário de Campo, 21/05/2012 – Escola C).

A professora Anita questiona a turma:

‘- Qual letrinha nós estamos estudando?’

‘- I!’, respondem as crianças.

‘- I é vogal ou consoante?’, pergunta a professora

‘- Vogal!’, respondem as crianças.

‘- Então, agora, nós vamos estudar a letrinha J. Se eu juntar J com A. o que forma?’ (professora)

- JA! (crianças)

- J com E? (professora)

- JE!

- J com I? (professora)

- JI! (crianças)
  - J com O? (professora)
  - JO! (crianças)
  - J com U? (professora)
  - JU! (crianças)
  - Então... a tia trouxe um textinho: ‘O JANTAR DO JABUTI’!
- A professora efetuou a leitura do texto e, posteriormente, pediu às crianças para circularem as palavras iniciadas com J.
- [...]
- As palavrinhas que vocês circularam no texto devem ser copiadas dentro do retângulo!, explica Anita.
- [...]
- Olha, só para o primeiro ano a pergunta de número 2: quem o jabuti chamou para jantar, o JU...? (professora)
  - Juriti! (crianças)
- Anita escreve o termo silabando no quadro-negro.
- Agora, o número 3: o que eles comeram? (professora)
  - Jaca! (crianças)
  - Milho! (crianças)
- Daí, a professora auxiliou dizendo e, posteriormente, grafou na lousa:
- CAJU, JACA, JENIPAPO e JATOBÁ (Diário de Campo, 19/06/2012 – Escola B).

Em ambos os casos, trata-se de textos que “não são mais que uma lista justapostas, sem elementos de coesão que estabelecessem a continuidade do discurso” (SOARES, 2003a, p. 108). Esse tipo de texto, também chamado de falso texto, é usado para exercitar a fixação do som e a escrita da letra e das famílias silábicas nele apresentada; no caso, estas são as letras J e X.

O que vemos é que, ainda hoje na escola, encontramos a perspectiva de uma prática de leitura voltada somente para o exercício de interpretação baseada no aspecto simplista de decodificação das informações explícitas no texto. Sendo assim, desconsidera-se a leitura como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além de grafemas e fonemas” (ROJO, 2009, p. 77).

Para tanto, de acordo com Marcuschi (1997), não se deve descartar a técnica de pergunta e resposta como alternativa adequada no treinamento da compreensão textual. O plausível é também abranger questões que denotem que o aluno faça inferências e reflexões críticas das informações circunscritas no texto de modo a desenvolver as estratégias e habilidades psicolinguísticas que a leitura demanda. Assim, “estaremos contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e capazes diante dos textos que eles recebem para seu uso na vida diária” (p. 61).

Não se deve esquecer que o contato com a diversidade de tipo e gênero textual é necessária de modo a viabilizar essa criticidade necessária e é o que resguarda a formação dos bons leitores e produtores de texto conforme a literatura assinala. Esta é arquitetada quando se possibilita aos

leitores interagir com textos de circulação social ou material impresso diverso, como jornais, revistas e folhetos propagandísticos, materiais que fazem parte do universo da criança.

Encerramos argumentando com Carvalho (2005): para “aprender a ler, é preciso conhecer as letras, os sons, mas é fundamental buscar sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para focar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento” (p. 51).

#### **4.1.4 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises**

Após a explanação dos eixos desencadeadores das análises relacionadas às práticas de alfabetização e letramento nas situações observadas, é importante tecermos algumas considerações embasadas nos resultados encontrados. Um aspecto que cabe ressaltar é que as propostas de organização das referidas análises foram elencadas a partir da interpretação do cotidiano das duas classes de alfabetização que formataram o contexto desta pesquisa. Ademais, essa categorização ainda não abrange o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

No que tange à rotina das turmas, um elemento que possibilita um desenho reflexivo é o horário escolar, que representa a materialização da função que é delegada à escola. Este demarca não só o cronograma temporal da escola, como também toda a estrutura curricular dos conteúdos a serem trabalhados e ensinados pelo sistema escolar.

Embora configurados um pouco diferentes, percebemos que, tanto na Escola B quanto na Escola C, existe uma tendência de se priorizar o ensino da língua. Para tanto, basta realizar um levantamento do número de horas/aula da disciplina de Língua Portuguesa (que compõe nosso foco) presente nos dois quadros. Essa questão é elucidada por Soares (2003a), que esclarece:

A escola é essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com sua sanção, a função da escola é levar às novas gerações à apropriação da cultura considerada ‘legítima’, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo ‘primeiro’ é aqui usado nos dois sentidos: cronológico, que indica a posição de aprendizagem da língua escrita na sequência de conteúdos culturais a serem adquiridos; e valorativo, que indica o prestígio dessa aprendizagem no conjunto dos conteúdos à que essa aprendizagem visa) (p. 90).

Daí, o valor social da escrita e, conseqüentemente, a importância da alfabetização. Ela funciona como pré-requisito para consolidar a trajetória escolar de sucesso, que, por sua vez, é validada e certificada pelo diploma. Além disso, somente as pessoas alfabetizadas conseguem a inserção plena e “permanente” nas sociedades grafocêntricas dado o valor que é atribuído à escrita.

Essa valorização social da alfabetização justifica o direcionamento do ensino da língua materna para a escrita, ou melhor, prioriza a escrita. A cópia diária do calendário que perfaz o cotidiano das classes observadas para realização desta pesquisa comprova isso. Encontramos respaldo em Cagliari (1997), que assevera: “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever” (p. 96). O autor ainda elucida que, “quando a criança começa a aprender a escrever, ninguém lhe diz isso e, muitas vezes, ela fica admirada diante das coisas que os adultos fazem com as letras. Com o tempo, acaba aprendendo indiretamente o que a escola pretende” (p. 97).

Sendo assim, deparamo-nos novamente com a “natureza teleológica” da escola, já citada neste mesmo item por Soares (2003a), sendo concretizada via seleção que ela faz dos conteúdos a serem ensinados, exercendo, assim, sua ortodoxia. Em se tratando dessa natureza junto à aprendizagem inicial da língua escrita, essa relação pode ser pensada a partir da assertiva de que, “tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização” (p. 80).

Melhor explicando, tanto alfabetização como letramento correspondem a práticas de linguagem vinculadas que a escola incumbe-se de fomentar. Assim, o processo de alfabetização passa a ser definido e articulado ao letramento, sendo, portanto, ambos componentes essenciais dessas práticas escolarizadas.

Todavia, analisando os dados encontrados, no que tange às práticas de alfabetização e letramento como eventos constituídos em sala de aula, auferimos que estes são mediados pela escrita que se perfaz quer de forma oral, quer de forma escrita, e são direcionados para o ensino da escrita alfabética. No que diz respeito às práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, observamos que o processo de ensino é conduzido a partir da aprendizagem dos elementos grafofônicos da língua. A ênfase pauta-se apenas no que Soares (2003b) chama de especificidade da alfabetização; ou, em suas próprias palavras: “ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever” (p. 106).

Ou seja, as atividades mimeografadas constituem dados oriundos dessa conclusão, pois elas representam a materialização do conteúdo ensinado, operacionalizando, assim, o processo de alfabetização focado em sua natureza técnica.

Já a abordagem do letramento vem associada à alfabetização, mas como “práticas de letramento a ser ensinadas”, que, nas palavras de Soares (2003b), “são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento, que, por mais que

tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; [...] (p. 108).

Outro exemplo delas são as atividades de leitura e interpretação de textos, nas quais os textos selecionados foram extraídos de coleções pedagógicas e sua interpretação restrita ao questionário de perguntas e respostas do mesmo. Outro uso que foi pouco observado, porém justificado pelo fato de não estarmos em sala no momento de seu manuseio, foi o Livro Didático, que, de certa forma, possibilita o trabalho com diversos gêneros e tipos textuais, porém proporciona boas reflexões originadas da discussão de seu conteúdo.

Essas explanações nos levam a afirmar que existe um descompasso entre o discurso do letramento articulado à alfabetização no âmbito. Esse descompasso é explicado por Soares (2003a) (2004) por dois motivos: primeiro, pelo equívoco conceitual que existe entre alfabetização e letramento. A mudança de paradigma na década de 1980 na realidade brasileira, tanto com a introdução do termo letramento como com a disseminação da teoria da Psicogênese pesquisadora Emília Ferreiro, na qual a escrita passa a ser vista como um processo que é construído a partir das interações que a criança com ela estabelece, e não como um mero exercício de memorização como era feito com os métodos, acarretaram alterações radicais na concepção de alfabetização.

Com esse (re)ordenamento teórico epistemológico, passou-se a acreditar que não se poderia utilizar um método para ensinar a ler e escrever, o que contribuiu para que a alfabetização perdesse a sua especificidade. Com isso, a faceta psicológica da alfabetização foi priorizada, obscurecendo a sua faceta linguística (grafemas/fonemas) (SOARES, 2003a).

O segundo motivo a ser assinalado é que, por ainda estar restrito à esfera acadêmica e por não haver um consenso conceitual devido aos seus diferentes significados e contextos, o termo letramento ainda encontra-se distante da esfera escolar. Como resultado, sua incorporação por parte dos professores que atuam nas escolas e nas salas de alfabetização ainda é lento, o que acaba ocasionando uma “falsa inferência”, na qual alfabetização e letramento são vistos de forma isolada, como se um fosse pré-requisito para o outro. Além disso, esse distanciamento é também representado pela falta de pesquisa abarcando essas temáticas nas escolas, o que proporciona a ausência e a defasagem do diálogo entre o campo educacional e o campo acadêmico, e gera os precários resultados das implicações das práticas de letramento e para as políticas de alfabetização e letramento (SOARES, 2010).

## **4.2 Práticas de Letramento e Alfabetização Mediadas pelas TDIC**

Dando continuidade, nesta seção, vamos delinear uma nova perspectiva de análise das práticas de alfabetização e letramento. Assim como já foi explanado, essa nova possibilidade é



resultante da integração das modernas tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas em questão.

Logo, estamos tratando agora de um novo arranjo das práticas de alfabetização e letramento escolar como eventos constituídos nesse mesmo espaço. A focalização estará pautada mais especificamente no que tange à influência das inovações tecnológicas em tais práticas sem nos abstermos ao polêmico discurso pedagógico que acompanha esses artefatos.

É necessário perceber, como alertam Bonilla e Oliveira (2011), que a inserção das tecnologias nas escolas configura-se como centros públicos de acesso às TDIC, de constituição da cultura digital e promoção da inclusão digital, além de se constituir em espaços pedagógicos com tecnologias disponíveis para a mobilização das aprendizagens dos alunos.

Estamos diante, então, de uma nova forma de trabalhar a leitura e a escrita, que corresponde à aprendizagem da linguagem digital. De acordo com Bonilla e Pretto (2011), “saber ler é hoje entender, produzir e distribuir informações sob os mais diversos formatos (texto, programas, sons, imagens...)” (p. 19). Assim, alfabetização e letramento passam a serem definidos nesse contexto junto ao qualificador digital, pois remetem às práticas sociais concebíveis na cultura digital.

Rojo (2009), a esse respeito, se pronuncia dizendo que isso significa trazer para os intramuros da escola as múltiplas práticas letradas abordadas pelas “diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação” (p. 119). Ela ainda complementa que “impõe-se a trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas [...] e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação” (p. 119).

É preciso ainda comentar que, associada às novas tecnologias, temos a questão da multimídia interativa, que abre espaço para o lúdico e o jogo de modo a refletir também no desenvolvimento dessas novas práticas de linguagem no cenário educacional. Na visão de Barreto (2002):

Os usos lúdicos tendem a ser aspecto mais destacado da multimídia. O espaço do lúdico pode vir a constituir uma questão central, já que a defesa da presença da multimídia, em particular, e das tecnologias, em geral, tem sido feita a partir da focalização de dois atributos: **atratividade e interatividade** (p. 71: grifo da autora).

Diante desse quadro, vale ressaltar que o ponto focal das análises será a forma como é concebida a utilização das TDIC no espaço da sala de aula, mais precisamente como esses recursos viabilizam a dinâmica do processo de alfabetização. Procuraremos identificar como se configuram suas dinâmicas de interatividade tanto no que diz respeito às MEA e quanto ao uso do *laptop* do PROUCA em específico, sendo estas as tecnologias educacionais presentes nas duas Escolas que

definem o contexto de nossos estudos.

#### **4.2.1 Práticas de Alfabetização e Letramento com a Mesa Educacional Alfabeto (MEA) (NÃO VAI TER TEXTO???)**

#### **4.2.2 Proposta de Trabalho das Mesas Educacionais Alfabeto**

A MEA é um elemento que faz parte da composição e organização da rotina escolar das duas salas de aula em análise. Apesar de constar de forma explícita apenas no horário da sala do 1º ano da Escola B, também se encontra presente na rotina da sala do 1º ano da Escola C.

Cada Escola dispõe de quatro mobiliários em seu espaço. Os termos designados para reportá-las em ambas as escolas é: “mesas pedagógicas” e “mesas da Positivo”. Porém, seu uso efetiva-se em cada uma de maneira um pouco diferenciada, como será exposto a seguir.

#### **Dinâmica de Uso da MEA na Escola B**

Conforme é possível verificar no horário escolar da classe do 1º ano da referida Escola, o seu uso é realizado às terças e quintas-feiras e conta com a professora Samira como profissional responsável especificamente para conduzir o trabalho nas MEA.

A dinâmica de funcionamento desenvolve-se em sessões que duram cerca de uma hora. Todas as oito classes da escola têm acesso às quatro mesas em funcionamento. Os 19 alunos do 1º ano são divididos em dois grupos (um de dez e outro de nove alunos), e cada grupo permanece na referida sala por cerca de meia hora.

Assim que chegam à sala, os alunos são acomodados em duplas e trios, e iniciam suas atividades sempre com a professora Samira orientando-os. Com os computadores (monitor de 15 polegadas) já ligados, a professora informa que eles devem clicar no ícone presente na tela de trabalho do computador “Mesa Alfabética”, que os alunos já reconhecem. Em seguida, são transferidos para a tela de registro de grupos, na qual devem digitar seus nomes como os jogadores daquele momento. A partir daí, escolhem uma das cinco modalidades de atividades lúdicas, assim nomeadas, para iniciarem suas realizações.

Como contam com o personagem “Patrulheiro das Galáxias”, que funciona como guia, e ainda com o áudio instrutivo, quase não solicitam auxílio da professora Samira no que diz respeito ao conteúdo do jogo. As interações entre os alunos que formam as duplas ocorrem de forma intensa e por meio do diálogo que mantêm entre si: um acaba auxiliando o outro na realização das atividades. Somente quando o computador apresenta algum problema técnico, a professora Samira é

requisitada:

- Samira, a gente tá apertando a mãozinha e não que saí ô!, disse uma criança à professora de modo a requisitar ajuda para trocar de jogo. Samira auxiliou a dupla a encontrar a opção de outra modalidade de jogos aglomeradas no *link* ‘A Casa de Doces’. Para tanto, é necessário manipular a janela principal do *software* (Nota de Campo, 31/05/2012).

Do contrário, ela segue passando nas Mesas e observando como estão as interações entre as duplas e trios, e o manejo das peças que compõem a MEA, sugerindo troca de jogos e/ou modalidade de jogos. Os jogos mais utilizados são “A sala de aula”, “A casa de doces” e “O aquário”, ao menos no período em que ocorreram as nossas observações, conforme pode ser conferido na passagem:

Samira me informou que com a turma de primeiro ano o trabalho é voltado para o conjunto de jogos agregados no conjunto intitulado ‘A CASA DE DOCES’ e ‘O AQUÁRIO’, lembrando que em ambas as seleções ainda possui outras subdivisões (Nota de Campo, 31/05/2012).

As atividades são encerradas com a educadora informando ao grupo de alunos que eles podem sair dos jogos e fechar a tela. Existe uma espécie de combinado entre a professora Samira e as crianças, pois, enquanto um aluno manipula o *mouse* de modo a finalizar as atividades lúdicas disponibilizadas no computador, outro começa imediatamente a organizar os cubos do alfabeto que ficam em cima das mesas. A professora apenas relembra qual é a função de cada um. A passagem a seguir ilustra essa ocorrência: “- Ô, o tempo desta turma acabou, o responsável pelos cubos deve arrumá-los e o responsável pela mesa fecha e arrume a tela para a próxima turma!” (Nota de Campo, 31/05/2012)

Além disso, ela acompanha cada grupo até a sala onde está a professora Anita, tanto no início quanto final das atividades nas Mesas, quando elas estabelecem um diálogo para verificar quais crianças vão compor cada grupo.

É válido ressaltar que as atividades nas Mesas vêm sendo desenvolvidas nessa Escola desde o início do ano e que, algumas vezes, ocorre a suspensão das atividades nas MEA, pois a professora Samira é requisitada a cumprir outra função, como ficar em sala de aula caso alguma professora regente de turma falte e a professora eventual não esteja presente ou cobrindo outra professora, como foi observado. Outro indício de não uso desse recurso ocorre também em função de algum acontecimento na escola. Por exemplo, no mês de junho, não houve trabalho nas Mesas, pois Samira estava confeccionando, junto à professora eventual, os enfeites da Festa Julina da Escola.

## Dinâmica de Uso da MEA na Escola C

Nesta Escola, a atividade das MEA (monitor 17 polegadas) não consta no horário da turma do 1º ano, porém ela é desenvolvida às quintas-feiras a partir das 13 horas e teve início somente no mês de maio. Quem conduz o trabalho é a professora eventual Carolina, que não frequentou a capacitação ofertada pelo Grupo Positivo no ano de 2009.

No entanto, ela conta com uma espécie de manual impresso elaborado pela supervisora da Escola. Nele, constam os principais jogos e seus conteúdos. Em uma oportunidade durante a observação, Carolina me esclareceu que essa mesma supervisora lhe apresentou a mesa, ensinando-a como se dá o funcionamento da tecnologia. A passagem a seguir esclarece essa informação:

Então, perguntei a ela se a mesma passou pela capacitação para trabalhar nas Mesas. Carolina me respondeu que não, que ela não fez o curso ofertado pela Positivo quando a Rede recebeu as máquinas e que quem lhe apresentou os computadores foi a supervisora da escola, que passou pela formação (Nota de Campo, 17/05/2012).

A dinâmica de funcionamento também se desenvolve em sessões que duram cerca de uma hora, e todas as quatro salas têm acesso a duas “mesas pedagógicas” em funcionamento, sendo que duas não funcionam. Os dez alunos do 1º ano – na verdade, essa quantidade, devido à ausência constante de crianças oscila entre oito e nove –, são divididos em dois grupos (um de quatro e outro de cinco alunos) e cada grupo permanece na referida sala por cerca de meia hora.

Quando chegam à sala onde ficam alocadas as Mesas, geminada com a Diretoria, a professora Carolina pede às crianças que assentem (duas em uma Mesa e outras três em outra) nos banquinhos que também fazem parte da composição do *kit* tecnológico. Como os computadores já estão ligados e na tela encontram-se dispostas as opções de jogos, Carolina indica quais opções devem ser escolhidas, conforme a seguinte fala: “Agora, nós vamos para outro jogo! Agora, nós vamos escrever a palavra!” (Nota de Campo, 10/05/2012)

Antes, porém, a professora explica como funciona cada jogo e direciona sua realização de modo com que cada integrante da dupla participe de forma alternada, um de cada vez. A interação entre os participantes é proibida: “O aluno Daniel utilizou T para o termo pantera e foi ajudado por Ana Maria, que teve sua atenção chamada por Carolina que exclamava: É a vez do colega, respeite! (Nota de Campo, 10/05/2012).

Quanto às modalidades de jogos, a professora Carolina desenvolve atividades nos grupos de jogos, como “A Casa de Doces” e “A sala de Aula”, e procura intervir sempre que uma criança termina a montagem de uma palavra, auxiliando-a e requisitando-a que leia o termo formado:

Pietra, após dizer ao olhar o desenho que havia montado a palavra neném, com o auxílio da eventual, lê: FI...LHO. Carolina auxilia a crianças a ler a sílaba LHO, manuseando a palavra, a professora retira a letra H e diz à criança: - L com O forma LO; com H, forma LHO. Então, o que formou? Então, Pietra diz: - FI...LHO! (Nota de Campo, 17/05/2012).

Além disso, ela parece estar aprendendo a manusear o referido dispositivo junto às crianças:

Observei que a professora eventual que conduz as atividades nas Mesas parece descobrir a dinâmica dos jogos e as intervenções realizadas à medida que cada jogo é executado (Nota de Campo, 17/05/2012).

As atividades são encerradas com Carolina informando ao grupo de alunos que o tempo deles se encerrou. Isso sempre ocorre depois de um jogo de conteúdo do “Memória”. Ela acompanha cada grupo até a sala onde está a professora Guilhermina, tanto no início quanto no final das atividades nas Mesas, onde elas estabelecem um diálogo para verificar quais crianças vão compor cada grupo.

No entanto, os únicos dias observados em que não houve uso desse recurso nesta Escola, de acordo com o dia selecionado para isso, foram os dias de prova. Quando a turma realiza as avaliações dos conteúdos trabalhados nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (exame mensal e bimestral) e Geo-História e Ciências (bimestral),<sup>14</sup> e também no período em que iniciaram os preparativos e planejamento para a esperada Festa Julina.

Um aspecto interessante que sinaliza uma diferença presente nas práticas de uso da MEA é a familiarização com essa tecnologia, ou melhor, os alunos da turma da Escola B foram alunos de Anita no ano anterior e logicamente tiveram acesso às MEA, ao menos aqueles que cursaram a EI nessa referida escola. Já os alunos da professora Guilhermina possuem uma realidade diferente. O fato de no ano anterior a Escola C não ter fechado turma de 2º período fez com que os alunos recebidos este ano para compor a classe sejam alguns transferidos da Escola A, que não possui MEA.

Ademais, é possível que essa familiarização interfira também, além da capacitação das educadoras realizada pelo Grupo Positivo, na coordenação das atividades nas Mesas Pedagógicas. Em outras palavras, podemos captar que o desenvolvimento dessas atividades na Escola B ocorre de forma mais fluídica, onde as crianças podem interagir com seus pares diante os desafios dos jogos. Assim, dependem menos da professora ao exercerem as ações participativas nesse *software* educativo. Já na Escola C, as crianças mantêm uma relação de interdependência com a professora mediante o desenvolvimento dos jogos. Como é vedada a interação entre as crianças, a professora

---

<sup>14</sup> A quantidade de avaliações é a mesma na Escola B.

intervém de forma mais enfática nas ações efetivadas pelas crianças nos comandos do referido *software*.

Enfim, na Escola B, os alunos manuseiam livremente quaisquer aplicativos disponíveis na tela dos jogos de modo a acessar o conteúdo interativo de todos eles. O trecho a seguir coloca essa questão em evidência:

Como as crianças manipulam o *mouse* com autonomia, elas mesmas encontram e clicam no comando de modo a repetir as informações necessárias que neste caso é escutar novamente o nome do desenho. Assim, elas fazem com algum tipo de informação perdida quanto à regra; por exemplo, elas possuem a liberdade e têm consciência de que estes comandos encontram-se na parte superior da tela do lado esquerdo. Então, quando necessário, recorrem aos devidos comandos [...] (Nota de Campo, 31/05/2012 – Escola B).

Já na Escola C, esse comando e esse controle ficam a cargo da professora responsável pelo trabalho nas Mesas. A passagem a seguir ilustra essa situação:

Interessante ressaltar que, ao término, Pietra, ao ver o desenho, leu peixe. Já Vinícius fica calado e aguarda o áudio. Quando Carolina percebeu a leitura executada pelo áudio, disse que iria tirar o som; porém, acho que ela percebeu que sem o áudio não dá para jogar. Bem, com o término da montagem das palavras, o computador informa: ‘Acho que precisamos retirar esses cubos!’ (Nota de Campo, 17/05/2012 – Escola C).

Apontar os benefícios e os prejuízos resultantes das discrepâncias existentes entre essas práticas ultrapassa os limites de nossas observações.

Contudo, diante desses dados apresentados, é necessário propormos algumas reflexões sobre o funcionamento da dinâmica e das implicações dessas práticas no processo de alfabetização de seus usuários: os alunos das referidas escolas. Para tanto, tomamos como referência as seguintes indagações:

- Como essa experiência com a MEA tem possibilitado a construção da linguagem escrita?
- Quais atividades de alfabetização e letramento caracterizam essa prática lúdica digital?
- Quais aspectos da alfabetização e letramento os jogos da MEA prioriza?

Elas serão analisadas e descritas no tópico seguinte.

#### **4.2.3 Questões da Alfabetização e Letramento Evidenciadas pelo Uso da MEA**

Atuar sobre essas problemáticas requer uma análise em nível global a respeito do conteúdo

lúdico interativo da MEA. Para tanto, vamos elencar a caracterização e os aspectos dos jogos que compõem o *software* dessa tecnologia. A abordagem focal será feita em ambas as turmas de alfabetização no sentido de uniformizar nosso olhar mediante essa proposta pedagógica, pois o que competia à singularidades delas já foi exposto.

Vale ainda acrescentar que, no período em que estivemos nas duas escolas observando o uso da MEA, as modalidades de jogos selecionadas para uso foram as seguintes: “O Aquário”, “A Casa de Doces” e “A sala de Aula”.

Esse(s) computador(es) usado(s) como suporte de jogos remete(m) a uma estratégia didática, que motiva e estimula o aluno a exercer práticas de leitura e escrita, as quais auxiliam a alfabetização. Repare no trecho descrito a seguir:

Quando chegamos à sala onde as Mesas ficam disponíveis, estas já estavam ligadas, e Carolina foi logo informando que o jogo de hoje seria o ‘LETRAS SUSPENSAS’, e, ao clicar na escolha, foi explicando como o jogo funciona. Cada dupla ficou em um computador: Bruno com Pietra e Ana Maria com Vinícius formaram os pares desse primeiro momento. Este jogo funciona da seguinte maneira: o jogador deve encaixar no módulo os blocos das letras correspondentes às letras ditadas pelo próprio computador de modo a formar palavras. Ao final, o áudio efetua a leitura da palavra soletrada (conta com a tradução em LIBRAS também) e o jogador ainda conta com a ilustração do termo; e, logo abaixo, as letras que compõem o nome do desenho são registradas na tela: à medida que a criança disponibiliza, a letra fica em evidência. Caso o jogador acerte a letra soletrada, o áudio lhe informa: ‘*Muito bem*’ ou ‘*Excelente*’. Já, se ocorre erro, o áudio expressa ‘*Epa*’ e repete qual é a letra em foco (Nota da Campo, 17/05/2012 – Escola C).

Nesse caso, além do recurso interativo, notamos a tarefa a ser executada pelo jogo em evidência: “ajuda a consolidar o princípio de que a ordem das letras corresponde à ordem da pauta sonora, levando as crianças, em grupo, a tentar analisar as unidades das palavras, estabelecendo uma relação termo a termo entre partes escritas e partes faladas” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 124). Esses argumentos vão ao encontro das considerações tecidas pelas autoras referenciadas que, de acordo com os princípios do Sistema de Escrita Alfabético classificam como “jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas (p. 119).

Portanto, a atividade lúdica “Letras Suspensas”, pertencente à categoria “A Casa de Doces”, encaixa-se no grupo dos “jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético”. Estes são jogos que ajudam a criança a entender a lógica da escrita, a familiarizar com as letras e seus sons, a descobrir unidades sonoras: sílabas e fonemas, fazendo com que elas compreendam as irregularidades presentes entre a fala e a escrita. Sua principal característica é um trabalho voltado para a composição e a decomposição de palavras, a comparação de palavras escritas e as que

incitam os alunos a ler ou reconhecer palavras, usando os conhecimentos já desenvolvidos sobre a escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005).

No entanto, após essa elucidação, é possível afirmar que toda a variabilidade de jogo de “A casa de Doces” engloba o desenvolvimento das dimensões da alfabetização explicitadas. Basta conferir na descrição feita da referida modalidade e também no seguinte recorte:

Samira auxiliou a dupla a encontrar a opção de outra modalidade de jogos aglomeradas no *link* ‘A Casa de Doces’. Para tanto, é necessário manipular a janela principal do *software*. O jogo escolhido por todas as duplas nesta nova opção foi ‘Escrevendo Palavras’, que consistia em completar com as iniciais das figuras dispostas na tela de modo a formar uma palavra ao final da sequência. Terminado, o jogador conta com o áudio que efetua a leitura do termo formado junto à sua ilustração (Nota de Campo, 31/05/2012 – Escola B).

As demais modalidades contemplam outros aspectos da alfabetização, como o aprendizado das letras do alfabeto e também o reconhecimento das iniciais das palavras. Estamos tratando das atividades dos grupos lúdicos “O Aquário” e “A Sala de Aula”. Os dois trechos a seguir exemplificam:

Na modalidade ‘A Sala de aula’, esta segunda turma optou pelo jogo ‘Qual é a letra’; neste, os jogadores, ou seja, as duplas, devem escutar o áudio pronunciar a palavra, e na tela ficam dispostas quatro opções de letras e a ilustração, e o jogador deve descobrir qual é a inicial do termo pronunciado. Outro jogo escolhido foi ‘O Desafio das Letras’, no qual são dispostos três desenhos na tela, cujas iniciais de seus nomes são as mesmas que devem ser descobertas pelo jogador. O áudio pronuncia o nome dos desenhos e a criança acha e completa com a letra inicial. Para escutar os nomes, basta clicar em cima de cada figura. No jogo ‘As letras estão caindo’, na tela aparece uma letra descendo e, antes que ela chegue à parte inferior da tela, o jogador deve encaixá-la usando os cubos móveis.

As crianças efetuaram tranquilamente cada jogada compartilhando a satisfação com seus pares (Nota de Campo, 31/05/2012 – Escola B).

Uma dupla jogava na opção ‘O Aquário’ ‘O peixe come come’, em que é necessário achar a letra que aparece na tela e completá-la antes que o peixe a devore. Neste, aparecem letras maiúscula e minúscula, porém a opção de letras do alfabeto móvel usado pelas crianças é o das letras maiúsculas no momento, mas o *kit* tecnológico dispõe do alfabeto minúsculo. Samira me explicou que, como Anita não apresentou à turma o alfabeto minúsculo, ela não trabalha com este também, pois, segundo ela, as crianças ainda ‘*não discriminam este tipo de letra*’ (Nota de Campo, 31/05/2012 – Escola B).

De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), essas atividades lúdicas privilegiam o que em suas categorização correspondem aos “jogos de análise fonológica”. São jogos cujo principal



aspecto é fazer com que as crianças compreendam que o princípio básico do sistema de escrita está na relação letras e pauta sonora, e não nos sinais gráficos e significados do objeto; ou seja, não se faz correspondência com a escrita.

Além dessas características da aprendizagem das primeiras letras, a questão da acentuação gráfica também é enfocada, uma vez que existem cubos específicos para esse direcionamento na MEA. Segue o recorte:

Bruno foi familiarizando com a máquina e rapidamente completou GORILA. Beatriz, ao completar MEIA, escutou ao tentar encaixar a letra Í: *'Essa palavra não tem assento!'* Acho que a garota usou esta letra acentuada por curiosidade mesmo. Augusto gostou da ideia e completou URSO. Para tanto, usou Ô e logo foi informado pelo áudio: *'Não precisa deste assento!'* (Nota de Campo, 10/05/2012 – Escola C)

Essas experiências ainda nos permitem demonstrar que a atração que as crianças obtêm pelos recursos interativos oferecidos pela MEA é justificada pela interface interativa do computador, mas que acaba tornando-se mais um elemento lúdico. Adiante, segue um trecho ilustrativo:

Danilo também levou tempo para completar e conseqüentemente entender a dinâmica de montagem das palavras usando mais de uma letra e não somente a inicial e o áudio. Logo, exprimiu: *'Foi dá uma voltinha!'* Assim, quando o garoto completou o termo BALDE, pôde escutar: *'Muito Bem!'* (Nota de Campo, 10/05/2012 – Escola C).

O interessante de se perceber nessas utilizações é que a ludicidade, junto à interatividade, é o que de fato inova a forma do conteúdo alfabetizador desenvolvido, proporcionando o que, muitas das vezes, fica ausente no impresso: a reflexão acerca do processo de construção da escrita. Sendo assim, a intenção de aprendizagem via dimensão lúdica se oficializa, pois já é comprovado que o jogo contribui para o desenvolvimento (cognitivo e afetivo) infantil. Quando usados especificamente na alfabetização, os jogos

[...] podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem necessariamente serem obrigados a realizar treinos enfadonhos. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica do funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 13).

É preciso reforçar que, para que os jogos atribuam resultado significativo no processo de alfabetização, as circunstâncias de aprendizagem devem ser criadas, a fim de que o potencial educativo do lúdico seja ativado. “Nesse sentido, o professor continua sendo o mediador das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar esses recursos e planejar ações sistemáticas para que os alunos possam aprender de fato” (BRANDÃO *et al.*, 2008, p. 14).

Dando continuidade, é importante lembrar que, para a consolidação do processo de alfabetização, é indispensável compreender os princípios básicos do nosso sistema de escrita. Além disso, não é fácil o entendimento dessa questão da correspondência grafofônica, pois sua natureza perpassa pelas regras ortográficas.

Porém, no que compete ao aprendizado da técnica do processo, este é valorizado, ou seja, a MEA “aplica-se” bem à alfabetização. Já no que compete ao aspecto social da leitura e da escrita, não se valoriza essa função. Leal, Albuquerque e Leite (2005) corroboram essa assertiva ao pontuarem que

[...] não é suficiente entender os princípios do sistema alfabético, ou seja, dominar a escrita alfabética, para ser capaz de ler e compreender textos. Isso acontece por vários motivos: falta de familiaridade com os gêneros textuais que circulam socialmente; falta de conhecimentos prévios referentes aos temas tratados nos textos; dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita; falta de fluência de leitura ou agilidade de escrita, entre outros (p. 126).

### **4.3 Práticas de Alfabetização e Letramento com o *Laptop* (PROUCA)**

#### **4.3.1 Estratégias de Uso do *Laptop***

Com base nas observações realizadas e também no discurso das docentes, é possível afirmar que Anita e Guilhermina conduzem o uso dos *laptops* sem apoio técnico e pedagógico. Diante dessa realidade auferida nas salas de aula, iremos revelar quais foram as estratégias de utilização dessas tecnologias encontradas pelas professoras.

#### **O Uso do *Laptop* Escola B**

Os 19 computadores disponibilizados para os alunos da classe da professora Anita ficam alocados em um armário na própria sala de aula. Esse mobiliário é adaptado para que os aparelhos fiquem com suas fontes conectadas na energia, carregando suas baterias o tempo todo. A

Coordenação etiquetou com nomes dos próprios alunos os *laptops* e também o compartimento do armário no qual cada máquina fica armazenada.

As práticas de uso do *laptop* nesse ambiente foram concretizadas como tarefas ou o famoso “para casa”, quando a professora proporcionou que seus alunos levassem o *laptop* para suas respectivas residências. Junto a este, ela ainda anexou um bilhete informativo de como deveriam ser desenvolvidas as atividades no computador. O bilhete serviu como uma espécie de manual explicativo aos pais de como acessar os jogos pedagógicos. Afinal, essa foi a atividade proposta de uso elaborada pela professora. A passagem a seguir ilustra esse dado:

Passados alguns minutos, Anita recolhe os desenhos e pede à turma que guarde o material explicando: - O *laptop*, vocês vão levar de novo pra casa pra brincarem novamente com o joguinho das letrinhas do alfabeto! A mamãe que não conseguiu tem o bilhetezinho do passo a passo na Agenda. Agora, com o fim de semana, ela tem tempo de lê e tentar mexer! Então, recomendando à turma: - Cuidado com o *laptop*. Segunda-feira, ele deve estar aqui na escola! E as liberou às 16h50min (Nota de Campo, 20/04/2012).

Ademais, em outra tentativa de uso junto à *internet* e em sala de aula, foi uma prática frustrante, já que, segundo a professora, muitas máquinas travaram e em outras não foi possível obter tal conexão. O relato da professora Anita reafirma o que foi exposto:

Nesse momento, a professora Anita me informou que o último dia em que ela usou os computadores junto à turma teve muitas dificuldades, pois algumas máquinas não se conectavam à *internet*, outras travaram e que ela sozinha, sem nenhum apoio/respaldo, ficou muito perdida. Então, ela me confessou que agora está pensando em desenvolver atividade do próprio *laptop* sem a necessidade de conexão à *internet* e afirmou que pensou em trabalhar digitação do nome, alfabeto, números, além de usar os jogos que já vêm instalados nas máquinas (Nota de Campo, 22/03/2012).

Logo, o uso do *laptop* manteve-se nessa turma com esta perspectiva de uso domiciliar, pois, semanalmente, eu verificava junto à docente se ela havia desenvolvido alguma atividade no microcomputador, e seu discurso era sempre o mesmo e com os seguintes elementos:

Quando cheguei, as crianças estavam iniciando a cópia do calendário que foi grafado na lousa como de costume. Reparei que os *laptops* estavam embaixo das carteiras e não dentro do armário. Então, perguntei à professora Anita se a turma iria usá-los. Ela me explicou que mandou no dia anterior os computadores para casa como uma espécie de tarefa a ser feita. Esclareceu-me que não dá para usar os *laptops* em sala porque eles não estão conectando à *internet* e que: -Outro dia, eu fui usar e foi um tumulto,

enquanto um abre, o outro trava, não dá para mexer sozinha! Continuou me explicando que ela por enquanto vai usar os recursos do próprio computador; ainda justificou que ela mandou o *laptop* para casa para as crianças jogarem um jogo do próprio computador. Para tanto, enviou um bilhete explicativo aos pais (ver anexo). Esse bilhete foi colado na agenda de cada criança. Segundo Anita, o retorno dos pais foi positivo. Eles agradaram da ‘iniciativa’ da professora. Ela ainda acrescentou: - Isso é para desenvolver a autonomia das crianças em relação ao uso dos *laptops*! (Nota de Campo, 20/04/2012)

Entretanto, observamos que os *laptops* nessa classe foram utilizados como um recurso lúdico em consonância com o conteúdo trabalhado, já que nesse período as atividades impressas desenvolvidas em sala abarcavam o alfabeto e a subdivisão das letras que o compõem em consoantes e vogais. Esse conteúdo é o mesmo presente nos jogos do computador portátil.

Essa constatação nos leva às seguintes reflexões de Coscarelli (2010) e Brandão *et al.* (2008) de que é preciso estar atento para o fato de que nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira e, por estarmos tratando do lúdico conjugado à interatividade, nem sempre a presença de elementos desse universo significa que o letramento digital tem sido abordado nas atividades e seja um objetivo traçado por esses materiais.

### **O Uso do *Laptop* na Escola C**

Os computadores disponibilizados para os alunos da classe da professora Guilhermina também ficam alocados em um armário na própria sala de aula. Esse mobiliário é adaptado para que os aparelhos fiquem com suas fontes conectadas na energia, carregando suas baterias o tempo todo. Nesta escola, a Coordenação etiquetou com nomes dos próprios alunos os *laptops* e também o compartimento do armário no qual cada máquina fica armazenada.

O uso dos computadores portáteis na classe do 1º ano da Escola C foi concretizado com busca na *internet* por *sites* de jogos educativos. A proposta surgia sempre após a realização de uma atividade impressa realizada em sala, quando a professora Guilhermina orientava seus alunos a resgatarem o *laptop* no armário no qual ficam armazenados e etiquetados. A passagem a seguir ilustra essa ocorrência:

O aluno Pedro foi novamente o primeiro a terminar a realização da atividade e foi orientado pela professora: - Pode pegar o computadorzinho! E me explicando que às vezes ela deixa as crianças as crianças à vontade no uso do *laptop* e às vezes ela direciona de acordo com o conteúdo trabalhado. Assim, dirigiu-se ao armário, pois as demais crianças também já haviam concluído a tarefa, e foi retirando as máquinas do armário e colocando-as em cima de algumas mesas ali próximas e desocupadas (Nota de Campo,

08/03/2012).

A escolha pelo aspecto lúdico também perfaz a prática dessa professora, e os problemas enfrentados com as máquinas são os mesmos da Escola B: a falta de conectividade a *internet* e a operação técnica, conforme a fala de Guilhermina: “- Hoje, eu vou deixar vocês escolherem os joguinhos! E ainda acrescentou... Vamos vê se tem *internet*, né! (Nota de Campo, 08/03/2012)

A dinâmica de uso voltado para as práticas que envolvam o conteúdo educacional desenvolvido foi observada nessa sala. Embora o foco também seja o elemento lúdico voltado para a alfabetização, a utilização, nesse caso, foi efetivada a partir da ferramenta da *internet* em conjunto com o assunto trabalhado em aula:

Foi com o computador da aluna Pietra que a professora realizou a primeira busca de um jogo de alfabetização, pois este foi o objetivo da utilização feita hoje: acessar jogos *online* que reportem a alfabetização. Para tanto, a professor digitou em uma janela do *Google* ‘JOGO DO CORPO HUMANO PARA O 1º ANO’ (Nota de Campo, 08/03/2012).

Em relação aos recursos do próprio computador, foi observado o manejo de outras ferramentas pela professora da Escola C. Se contrastarmos com a prática da professora da Escola B, é possível afirmarmos que Guilhermina, diante dos problemas técnicos que o *laptop* apresenta, tenta dar continuidade ao uso do aparelho. Veja:

O *laptop* de Augusto teve a conexão de rede interrompida e Guilhermina disponibilizou para a criança um recurso da própria máquina, o programa *KolourPaint*, no qual a criança, através dos comandos dispostos na tela, ‘manipulava’ uma espécie de aquarela digital onde era possível pintar a/na tela. Augusto mesmo disse: - Olha, tia, a arte que eu criei! A professora diz: - Que legal! E a criança acrescenta: - É uma televisão! (Nota de Campo, 12/04/2012)

Outro elemento diferente que identificamos nas situações observadas foi a caracterização dos computadores. A imagem de fundo da tela dos aparelhos dos alunos da professora Guilhermina encontra-se personalizada. Confira no trecho que segue:

Observei, nos computadores já em funcionamento, o fundo da tela, ou seja, as imagens que compõem a tela dos computadores são na verdade fotos das próprias crianças, de seu respectivo ‘dono’. As fotos são ou foram tiradas com a máquina que o próprio PC possui. Todo esse processo é efetuado junto à professora, é claro. As fotos são de vários formatos: tela cheia, fotos multiplicadas em uma mesma imagem (Nota de Campo, 08/03/2012).

Contudo, as práticas de uso do *laptop* foram efetivadas pela exploração da ludicidade. Na Escola B, um dos jogos pedagógicos que já se encontra instalado no *laptop* educacional foi a única ferramenta utilizada, ao menos no período em que se desenvolveram as observações que se referem a esta investigação. Já na Escola C, o trabalho foi desenvolvido por meio de jogos de *sites* educativos junto a outros recursos do computador portátil.

Visualizamos, assim, a necessidade de se pensar o desafio que o computador traz para a educação, pois seu uso deve se dar de forma crítica e criativa, em que a sua aplicabilidade não deve privilegiar apenas as vantagens operacionais, mas buscar uma utilização reflexiva pautada no reconhecimento de uma representação linguística comunicativa e educativa (FERREIRA; FRADE, 2010).

Diante da exposição desses dados, vamos elaborar um desenho analítico das potencialidades didático-pedagógicas das ferramentas utilizadas no manejo do referido dispositivo. Para tanto, assim como a tecnologia MEA, algumas indagações vão nortear nossas reflexões:

- De que forma o uso lúdico do *laptop* reflete na aprendizagem da língua escrita dos alunos?
- Quais as contribuições deste para o avanço e desenvolvimento no processo de alfabetização digital e letramento digital das crianças?

Sob a perspectiva da complexidade que é separar e analisar o que está envolvido nessas questões, elas não serão pensadas isoladamente. Traçaremos um painel unívoco para elas. Esse será o tema do item da nossa próxima discussão.

#### 4.3.2 Questões da Alfabetização e Letramento Evidenciadas pelo Uso do *Laptop*

As formas de uso prático do *laptop*, como já foi apresentado, caracterizou-se pela via da ludicidade. Assim, os jogos educativos de *sites* da internet e do próprio aparelho tecnológico permearam esse fazer.

Como suporte do ensino da leitura e da escrita na Escola B, escolhemos retomar a ação, que, aliás, configura-se como a única envolvendo computador portátil. O recorte a seguir se refere a essa situação:

- O *laptop*, vocês vão levar de novo pra casa pra brincarem novamente com o joguinho das letrinhas do alfabeto! A mamãe que não conseguiu tem o bilhetinho do passo a passo na Agenda. Agora, com o fim de semana, ela tem tempo de lê e tentar mexer! (fala da professora Anita)  
Então, recomendando à turma: - Cuidado com o *laptop*. Segunda-feira, ele deve estar aqui na escola! E as liberou às 16h50min (Nota de Campo, 20/04/2012).

Essa prática foi concretizada a partir do envio de um bilhete aos pais dos alunos (anexo). Neste, consta o passo a passo para chegar ao aplicativo do jogo *Piloto Alfabeto*. Este funciona da seguinte forma: na tela do micro, aparecem balõezinhos contendo as letras do alfabeto em seu interior. Os balões deslizam na vertical e, antes de chegarem ao final da tela, o jogador deve acertar as letras que estão dentro dele apertando a mesma na tecla do *laptop*. Ao final, o jogador acumula um determinado número de pontos. Não há *feedback* e nenhum recurso sonoro para amparar as jogadas realizadas.

Tais apontamentos vão ao encontro das análises realizadas no *software HAgiQuê* por Ferreira e Frade (2010). A pesquisa reconheceu que este apresenta ricos potenciais para dinamizar de forma lúdica o desenvolvimento da alfabetização infantil. Porém, as autoras esclarecem que o sistema de comunicação não se mostra tão eficiente, visto que a criança não recebe respostas do programa de modo incentivador, não recebe *feedback* e falta exploração de recursos de animações digitais.

No entanto, nossos dados revelam que, em relação ao conteúdo da língua escrita abordado, ele trabalha um aspecto da alfabetização, que é a aprendizagem de um dos princípios básicos da escrita: o Alfabeto (sendo este um conteúdo estudado em sala cotidianamente), e de forma prazerosa, afinal, dedilhar a tecla do computador é mais aprazível que efetuar maciçamente cópias com o lápis, como bem observamos essa ação diária no cotidiano dessa sala. Ademais, a aprendizagem desse conteúdo é fundamental para o processo da alfabetização

Já em relação à prática da professora, esta atendeu a uma das estratégias pedagógicas do PROUCA, assim explicitada em um dos documentos de orientação do próprio Programa:

A disponibilidade de um recurso móvel enseja uma oportunidade inédita no uso do computador na escola e para além dela. Fora dos tradicionais laboratórios de informática, o computador passa a ser utilizado nos mais diferentes ambientes, como as praças públicas e os museus. **A mobilidade permite a expansão das fronteiras da sala de aula e amplia os tempos de aprendizagem; ela rompe com uma prática de utilização pedagógica de equipamentos fixos em um único ambiente**, cujo uso depende de horários previamente agendados nem sempre condicionantes com a necessidade didático-pedagógica. [...] (BRASIL, 2008, p. 21-22: grifo meu).

A limitação do uso da sala de aula foi rompida nessa prática, porém essa dimensão da mobilidade foi pouco explorada, uma vez que essa utilização extrassala de aula poderia ter sido desenvolvida em outros momentos, como em vários episódios que foram oportunizados à turma: por exemplo, frequentar ambientes extraescolares, como acompanhamos em nossas observações. Ademais, esse uso poderia ficar restrito ou não à afinidade ao conteúdo pedagógico discutido na

sala de aula.

Constatamos que, apesar de ter sido uma boa ideia a utilização extraescolar, a linguagem digital foi pouco trabalhada de forma escassa, já que foi uma experiência única, imprimindo, assim, um ar de descontinuidade de uso nessa prática.

Na sequência, vamos pautar nos dados retirados das Notas de Campo referentes à Escola C, e algumas ações serão destacadas novamente. As práticas nessa Escola constituíram-se como práticas espontâneas que decorriam sempre após uma atividade mimeografada, como já foi apresentado, e, na medida do possível, as atividades lúdicas desenvolvidas estavam conectadas à internet.

O *site* mais acessado na busca de jogos educativos foi o [www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br). O jogo selecionado – “Brincando com as Vogais” – demonstra uma passagem interessante. Na tela do micro, ficam dispostos o desenho, a palavra incompleta e as vogais a serem completadas naquele termo. O jogador conta com o auxílio do áudio ao escutar a pronúncia da palavra disposta na tela. O jogador tem direito a três tentativas. Em caso de acerto, o jogador é informado em áudio e também aparece registrada em tela a mensagem “Parabéns”. Automaticamente, aparece outra palavra. A sequência é composta de quatro palavras. No caso de erros, aparecem na tela marcadas quais vogais foram colocadas incorretamente. Após três tentativas, a seção é encerrada, e o jogador pode clicar em “Jogar Novamente”. O trecho a seguir ilustra melhor nossa exposição:

Reparei que Gabriel já brincava com outro jogo, do *site* da ‘Escola Game’ onde a criança tinha que completar as vogais faltosas nas palavras. Acompanhei a sequência de duas palavras jogadas por Gabriel, sendo elas CADERNO e CAVALO. Ao acertar as duas palavras, automaticamente apareceu na tela um jogo, uma espécie de intervalo, onde a criança deveria martelar somente as vogais, um palhaço mostrava as diversas letras e atenta e rapidamente o jogador tinha de acertar as vogais. Gabriel acertou todas e o próprio jogo retornou com o complete as vogais, agora com as palavras: TOMATE e LIMÃO; com acertos neste também (Nota de Campo, 12/04/2012 –Escola C).

Nesse jogo, os elementos lúdicos e interativos aparecem agregados ao conteúdo centrado no domínio do código e de suas regras. Assim, essa atividade constitui-se como suporte da alfabetização, mais precisamente na sua mecânica. No entanto, ela se configura como um aspecto positivo, pois foi usada justamente para consolidar o conhecimento do conteúdo desenvolvido em sala nesse dia: as vogais. Sobre esse aspecto Kishimoto (2003) elucida que, “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (p. 36).

Os demais jogos acessados pelas crianças dessa classe também se circunscrevem no



desenvolvimento dessas mesmas habilidades relacionadas à aprendizagem do código. Veja:

Observei que a opção escolhida para Pedro foi ‘escola game’ e o jogo deste *site* (<http://www.escolagames.com.br/>) que a criança brincava constituía em completar a letra inicial de uma sequência de três desenhos que apareciam na tela. Ao término, acompanhado de um fundo musical, a criança era informada em áudio e registrada em tela a sua pontuação (total 15 pontos, sendo cinco para cada acerto) junto a uma mensagem ‘Parabéns’, para Pedro, que tudo acertou; possivelmente, existem outros tipos de mensagem, como, por exemplo, ‘Tente outra Vez’. Com o término da seção, automaticamente apareciam outras três palavras, ou seja, a seção é reiniciada automaticamente (Nota de Campo, 12/04/2012 – Escola C).

As ponderações desse tipo de atividades lúdicas são acentuadas por Coscarelli (2010), resultantes de suas pesquisas que envolvem o desenvolvimento de jogos que atendam aos requisitos linguísticos e pedagógicos. A autora nos informa, com base nesses experimentos, que os jogos disponíveis na internet, em sua maioria, normalmente lidam com um repertório de elementos visuais e linguísticos muito limitados, não havendo, assim, uma gradação das dificuldades e nem uma variedade de recompensas a serem alcançadas, com *feedback* restrito às terminologias pouco estimuladoras e enriquecedoras, como acertou: parabéns, ou errou: tente outra vez. Assim, conclui-se que:

Situações que trabalhem frases ou textos são raramente encontradas e questões relacionadas ao letramento, ou seja, aos usos e funções da escrita como próprias de situações de comunicação e interação para cumprir são inexistentes em *sites* que trazem atividades de alfabetização disponibilizadas gratuitamente (p. 524).

Dessas considerações, emerge uma prerrogativa já assinalada e que merece ser retomada, agora anunciada por Ferreira e Frade (2010):

Torna-se, pois, primordial e necessária uma constante e efetiva integração entre produtores de *software* e educadores, para que a constituição de uma mídia educativa contemple, em sua produção e estruturação, tanto a otimização dos aplicativos como a dos pressupostos pedagógicos, para que estes, por sua vez, venham propiciar processos de ensino e aprendizagem significativos através das tecnologias digitais (p. 24-25).

Outro aspecto importante a ser ressaltado a respeito do uso do *laptop* é que a qualidade do microcomputador interfere incisivamente na qualidade do uso, que reflete na aprendizagem dos alunos. Ou seja, a ocorrência de problemas técnicos é um elemento frustrante para as práticas como vimos na Escola B. A Escola C não se esquivou desse problema:

O silêncio foi interrompido quando a máquina da aluna Pietra começou a soar uma espécie de alarme ‘do nada’, ou seja, a criança jogava e o barulho iniciou. A professora pediu para a aluna ir até a Secretaria e pedir ajuda à diretora ou à professora eventual para averiguar o que estava acontecendo. A diretora Miriam logo adentrou na sala com a criança e o computador dela em mãos informando que teve que desligar e depois verificar o acontecido, pois estava em uma reunião (Nota de Campo, 08/03/2012 – Escola C).

Como nenhuma das escolas do município contempladas com o PROUCA dispõe de suporte técnico, as estratégias de manutenção são realizadas assim: requisita-se auxílio da gestão, para que a mesma comunique à secretária da Educação a situação do dispositivo. Isso fere um dos princípios do próprio Programa que visa a: “Disseminar e assegurar a continuação e manutenção do programa e o fornecimento de suporte técnico, pedagógico, financeiro e infraestrutura (BRASIL, 2008, p. 18).

As ações desenvolvidas via manejo dessa tecnologia móvel nas escolas restringem-se ao que evidenciamos, pois, no conjunto total das nossas observações da Escola C, dois dias representam os nossos registros, nos quais foi possível acompanhar o uso desse recurso. Sendo assim, é preciso ressaltar que o que definiu a experiência de uso do outro dia esteve voltada para o jogo que envolvesse o corpo humano (que já foi explanado), uma tentativa sem sucesso que foi substituída pelo jogo da memória. Foi uma utilização bem rápida conforme fica transparecido na fala da professora:

Guilhermina decidiu, então, dar início ao encerramento do uso das máquinas e disse a mim: “*É só um pouquinho assim pra eles descansar!*”, reforçando junto às crianças que ela já havia lhes ensinado a desligar e recomendou que elas desligassem os computadores e pediu para elas mesmas guardarem no lugar correto, já que o armário possui etiquetas com o nome da criança e o aparelho também de modo a sinalizar onde deve ser guardado e a quem pertence cada aparelho.

Quando todos terminaram as colocações dos computadores no armário, Guilhermina disse: ‘- *Vamos pegar os cadernos ?!*’ Então, ela distribuiu uma atividade mimeografada sobre frases e desenhos (ver anexo) e me entregou uma também (Nota de Campo, 08/03/2012 – Escola C).

Aqui, é interessante esclarecer que a decisão tomada pela professora de encerrar o uso do *laptop* aconteceu justamente depois que um dos maquinários apresentou problemas técnicos. Isso não justifica, mas ao menos serve de base para reflexões acerca da necessidade de se repensarem várias questões que cerceiam a introdução do *laptop* nas escolas, cujas concepções de ensino permanecem arraigadas na cultura tradicional e conteudista de educação. Moram (2000) corrobora nossas argumentações:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (p. 63).

Enfim, destacamos que não basta colocar a criança frente a uma tela atrativa para se fomentarem práticas de linguagem digital eficientes. Nas práticas observadas, notamos a necessidade de se integrar de forma mais sistemática esse rico suporte de escrita na modalidade digital e virtual, já que vimos que houve pouco uso. Além disso, a respeito dos jogos disponibilizados em ambientes digitais, Coscarelli (2010) nos informa que existe uma subutilização dos recursos propiciados pela computação e que esse pouco contribui para a aquisição do sistema de escrita, pois “a maioria das atividades de alfabetização desses *sites* não tem cuidado suficiente com o quesito diversão, o que torna os jogos em circulação na rede apenas uma extensão *online* da didática tradicional aplicada nas escolas para o processo de alfabetização” (p. 524).

Logo, ao que compete ao letramento, pouco podemos dizer diante dessa circunstância. Por isso, usamos as palavras de Snyder (2009):

[...] reprojeter linguagem e letramento na escola do século XXI inclui uma integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital, não deveria ser uma escolha entre a página e a tela, a educação necessita de ambos. A realização dessa meta requer um letramento mais amplo e poucas alterações práticas têm sido feitas em sala de aula (p. 39).

#### 4.3.3 Síntese e Discussão dos Resultados das Análises

Neste segmento, serão apresentadas algumas considerações das experiências analisadas, nas quais os jogos, tendo como suporte a linguagem multimídia, foram usados como ferramenta para o desenvolvimento da alfabetização e letramento no contexto escolar.

Os dados apresentados tiveram como base a utilização de duas tecnologias digitais diferentes: a MEA da Positivo e o *laptop* do PROUCA. Logo, a interação com esses materiais configurou-se de forma bastante específica; porém, ambas contemplaram e complementaram o processo de aquisição da língua materna. Ou seja, a cultura escrita na tela junto a operações lúdicas formatam as práticas em evidência.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem do sujeito se dá a partir do desenvolvimento de suas estruturas psicológicas. Estas progredem a partir das interações que o sujeito mantém com outros indivíduos e o ambiente sociocultural no processo estabelecido como interação social (OLIVEIRA, 2005).

No entanto, a partir dessa postulação que envolve a relação entre desenvolvimento e

aprendizado, Vygotsky cria o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que

refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, [...] é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Logo, é justamente sobre essas implicações para o ensino elencadas pelo referido teórico que os processos lúdicos observáveis atuaram fomentando aprendizagens relativas à alfabetização e ao letramento.

Tais dinâmicas interativas possibilitaram a descoberta do ambiente digital-virtual de aprendizagem. A MEA, por exemplo, ao integrar a organização da rotina das salas de aula e o espaço físico da escola, apresenta-se como um componente metodológico. Em nossas análises, ficou visível que esse recurso tecnológico prioriza a faceta da alfabetização voltada para aprendizagem do sistema alfabético, do sistema ortográfico e do sistema fonológico, todos necessários ao processo. No entanto, os jogos da MEA focalizam o ensino da técnica da escrita priorizando apenas um dos aspectos plurais do processo da alfabetização. Para Soares (2004), “privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial – talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem” (p. 4).

Assim, a versão de *software* criada pelo Grupo Positivo insere-se na categorização de “jogos didáticos”, que, na conceituação de Leontiev (2001)

[...] nada mais são que um certo número de operações preparatórias envolvidas no objetivo do brincar. [...] São jogos que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, [...] A aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo desenvolvimento psíquico anterior da criança (p. 140).

São, portanto, “atividades lúdicas” focadas na escolarização dos jogos, cuja finalidade é o desenvolvimento de um conhecimento já adquirido pela criança. O termo “atividade lúdica” é mais adequado por se tratarem de ações a serem executadas via objetos que compõem o *kit* tecnológico subordinando regras (implícitas). Já o jogo, o que o define como um tipo de brincar culturalmente reconhecido e determinado, é o seu elemento central, as regras (explícitas), ou, como Leontiev (2001) coloca: “jogo de regra fixa”.

No entanto, mesmo encaixando-se nesta categoria que contém uma função pedagógica, as atividades da MEA, não perdem, como já foi pontuado, o caráter de brinquedo que provê na teoria de Vygotsky uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significado, contribuindo para o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2005).

O uso do *laptop* a partir da valorização do lúdico focaliza outra questão desta pesquisa. A dinâmica interativa com essa ferramenta eletrônica também foi desencadeada a partir da aplicabilidade dos jogos como já apresentamos. Dessa forma, vemos que tanto o jogo como recurso do próprio *laptop* (prática realizada na Escola B) como os jogos manipulados com o auxílio da internet (prática realizada na Escola C) mantiveram o aspecto educativo do lúdico fomentando o progresso do conhecimento infantil. Ou seja, os jogos acessados, como foram utilizados objetivando dar continuidade ao assunto desenvolvido em salas, acabaram favorecendo o desenvolvimento das estruturas mentais-intelectuais, o que mostra que eles também se enquadram na seguinte tipologia definida por Leontinev (2001) como jogos didáticos:

Eles são de grande significação, mas uma significação subsidiária para isso tudo, uma significação que, embora muito importante, é, apesar de tudo, suplementar; não constitui a condição principal do desenvolvimento da criança. Sua significação só pode ser explicada examinando-se uma questão especial: o desenvolvimento das operações intelectuais das crianças (p. 140).

Notamos, assim, que o que determinou o uso desse elemento foi a sua funcionalidade pedagógica como suprimento dos conteúdos escolares. Essa possibilidade lúdica esteve agregada a outro elemento fundamental e bem peculiar das tecnologias digitais, que é a interface multimídia. Os recursos por ela oferecidos chegam a ser essenciais para as atividades de alfabetização. Frade (2005) a esse respeito, reitera que “o computador como recurso da multimídia oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises de linguagem escrita no processo de alfabetização” (p. 77-78). A autora ainda acrescenta que, para o ensino inicial da escrita, o som junto à voz, a imagem e a escrita no contexto das novas tecnologias são adicionais que podem acabar por gerar simplificações nas atividades.

Em contrapartida, Frade (2005) elucida que:

Contar com a simultaneidade de recursos, como o oral, o escrito e a imagem fixa e em movimento, talvez seja uma grande novidade que permite o comando oral para que o aprendiz possa entender: as regras das atividades, a realização da autoavaliação pelo confronto de hipóteses entre ‘acertos’ e ‘erros’, possível de ser materializada na tela com as múltiplas linguagens que dispomos (p. 81).

A partir dessas exposiçõe,s cujo contexto envolve nossas observações, torna-se questionável a questão da formação do professor, ou melhor, das políticas públicas que abrangem a disseminação das TDIC nos ambientes escolares. Nossos dados mostram que não basta adequar as escolas investindo em estrutura física e material para a introdução do computador. É preciso investir primordialmente na capacitação docente, pois este é o principal responsável que garante a usabilidade significativa desses artefatos.

Como nosso olhar enfoca uma política de governo (PROUCA) e a aquisição de um dispositivo de um grupo empresarial (Mesa da Positivo), cabe direcionar nossos questionamentos para a formação de professor no âmbito da esfera acadêmica das IES. Será que os cursos que formam esses profissionais têm contemplado as inovações tecnológicas como objeto pedagógico. O que as diretrizes políticas curriculares para a formação do professor têm discutido e proposto?

A teoria nos informa que “a mudança da função do computador como meio educacional acontece concomitante à função do professor” (VALENTE, 1999, p. 6). Estaria, então, o sistema escolar preparado para integrar as TDIC em seu espaço? Por meio de nossos dados, visualizamos uma subutilização (como muitos teóricos da área colocam) dessas mídias com educadores criando estratégias alternativas de uso e marcando a típica descontinuidade das políticas públicas da educação.

Parafraseamos Frade (2005) para argumentarmos que os problemas das alfabetizações anteriores às novas tecnologias perpetuam no contexto digital. Colocar a criança diante da tela associada às maravilhas da interface desse suporte usado para ler e escrever requer bons estímulos e motivações.

Sendo assim, as implicações para uma experiência que considere a alfabetização digital e o letramento digital são viabilizadas em situações “que as crianças possam utilizar o computador para interagir, para trocar correspondências, para busca de informações e tudo que essa nova cultura permite” (FRADE, 2005)

Embora as interações observadas estivessem agregadas à ludicidade, podemos afirmar que no contexto do letramento escolar o letramento digital foi trabalhado. Portanto, a dimensão escrita esteve presente, mas os gêneros discursivos oriundos da esfera digital (GOULART, 2005) tiveram abordagem insignificante, focando mais a alfabetização no sentido da aprendizagem da técnica de codificação e decodificação da língua.

Contudo, devemos lembrar que o jogo como prática social e cultural não deixa de ser uma prática de letramento e que temas como alfabetização, letramento e o brincar estiveram historicamente distanciados no currículo escolar, sendo necessário, portanto, aproximá-los (KISHIMOTO *et al.*, 2011).

## SÍNTESE DAS DISCUSSÕES DAS ANÁLISES

Após a apresentação dos dois eixos analíticos, considera-se importante retomar as ideias que circunscrevem nossa proposta de estudo. Inicialmente, o objetivo principal era investigar o projeto UCA, mais especificamente a influência do *laptop* e a internet, as práticas de alfabetização e letramento. Com a ampliação do escopo de nossa proposta, incluímos a MEA e nossa pesquisa passou a ter o objetivo de compreender como as TDIC têm influenciado as práticas de alfabetização e letramento em escolas do município de Tiradentes em Minas Gerais.

Portanto, as inferências concebidas a partir da referida problemática encontram-se embasadas na concepção de Bogdan e Biklen (1994): “o pesquisador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que o produto” (p. 49), ou seja, não buscamos apontar criticamente a forma de utilização dessas tecnologias digitais, mas, sim, entender e analisar quais as oportunidades de aprendizagem da língua escrita são geradas a partir do uso desses dispositivos.

Assim, em consonância com a definição com a abordagem metodológica qualitativa, será apresentada a triangulação das análises de modo a confrontar os dados obtidos em cada uma delas junto à proposição teórica. A triangulação é um recurso instrumental analítico construído tendo como base diversas fontes, que visa a explicitar um dado fenômeno. É um recurso que confere “valor de consistência às conclusões das pesquisas, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade” (MACEDO, 2010, p. 41).

Analisando as declarações das professoras que conduzem as atividades da MEA em conjunto com as declarações das regentes de turmas, profissionais responsáveis pelo UCA, foi possível captar que o principal entrave sinalizado pelas docentes foi a ausência de capacitação que beneficiasse suas práticas pedagógicas e a necessidade de aquisição do conhecimento digital.

As observações das práticas viabilizaram o reconhecimento de que o uso desse *software* da MEA é planejado previamente e funciona como um recurso tecnológico que auxilia o aprendizado da leitura e da escrita, no que compete ao seu aspecto mecânico. Porém, a falta de qualificação para conceber novos modos de trabalho pedagógico potencializados por essa tecnologia acaba impedindo a criação de novas formas de lidar e interpretar as diversas linguagem que esse *kit* tecnológico agrega.

Em relação ao *laptop*, percebemos que as docentes criaram algumas estratégias pedagógicas pouco diversificadas em suas práticas de ensino. Além disso, os problemas técnicos operacionais e a falta de um planejamento coeso à proposta do PROUCA funcionaram como barreiras que impediram o desenvolvimento de ações mais significativas no PROUCA.

Fazendo-se um levantamento das práticas em análise e considerando-se tanto os dizeres das professoras, assim como as observações realizadas nas salas de aula, pode-se dizer que a alfabetização e o letramento são os desafios quando as novas mídias são inseridas na escola. É importante frisar que pensar a alfabetização na perspectiva do letramento já é algo complexo; associada às tecnologias digitais, não é diferente.

Trata-se, no entanto, de duas facetas a alfabetização no contexto digital: saber alfabetizar e saber utilizar. Tais proposições perpassam pela reformulação curricular e concepção do ensino. De modo geral, o professor estar letrado digitalmente fará toda a diferença quanto ao uso didático pedagógico das TDIC.

Esses resultados encontrados vão ao encontro de nossa proposição teórica. Porém, com o processo de garimpagem dos dados, veio a descoberta da necessidade de uniformizar o olhar sobre os critérios estabelecidos para delinear as ponderações sob a perspectiva do papel da multimídia e dos elementos lúdicos e interativos que a compõem na alfabetização.

A partir dessas reflexões, a proposição teórica foi ajustada. Na verdade, foram acrescentadas outras bibliografias dessa produção de modo a buscar respostas aos nossos questionamentos. Reunindo novos aportes teóricos, acabou-se por favorecer a exploração dos dados, ampliando nossas interpretações ao invés de restringi-las.

Assim, no próximo item, serão abordadas as conclusões alcançadas por meio da coleta e análise de dados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias fundamentam o discurso pedagógico da atualidade, fato resultante dos novos aspectos, dos novos postulados que definem as relações sociais de informação e comunicação. Logo, estamos diante de um novo tempo e um novo contexto nos quais os profissionais da educação e tecnologia devem ocupá-los concomitantemente ao espaço escolar.

A escola defronta-se, assim, com um novo desafio concebido pela integração das TDIC em seu interior. Ao considerarmos que as novas tecnologias demandam novos letramentos, buscamos elaborar uma reflexão acerca da temática considerando a presença cada vez mais constante destas nas escolas públicas brasileiras.

Após efetuar os estudos que compõem este trabalho, enxerga-se um cenário educacional brasileiro demarcado por antigas buscas e novas interrogações, e vice-versa.

De fato, as observações realizadas nas duas salas de aula que constituíram o lócus empírico desta pesquisa nos permitem afirmar de modo geral que fornecer esses recursos digitais às escolas representa um elemento facilitador de inserção das TDIC nesses espaços, contribuindo, assim, para o fomento da inclusão e do letramento digital, principal emblema do PROUCA. Porém, as formas como os educadores se apropriam dessas tecnologias configura-se em um elemento “dificultador” desse processo de integração dos computadores nessa instituição.

Recorrendo à abertura de um leque de explicitações das ideias conclusivas, elucidamos que as práticas, tanto as mediadas pelo *laptop* como as mediadas pela MEA, foram estabelecidas de forma a dar continuidade às atividades didáticas relacionadas ao processo de alfabetização e restringem-se, exclusivamente, ao trabalho voltado para atividades lúdicas. Em relação ao

PROUCA em específico, estas foram realizadas quer dentro da sala de aula, como foi observado na Escola C, quer na extensão dessas atividades em casa, como foi observado na Escola B.

O que visualizamos, portanto, com base na situação analisada é que a escola funciona como terreno para implantação das TDIC e esse fato gera implicações políticas e econômicas. O que detectamos em nossos dados foi a instauração de uma política pública insuficiente e ineficiente do PROUCA. Já em relação à MEA, vimos, também, a falta de investimentos na manutenção de tais recursos por parte das políticas municipais.

Diante dessas colocações, é possível dizer que professores e alunos não se sentem protagonistas desse processo inclusivo, uma vez que seu uso fica restrito a ações isoladas em sala de aula e fora dela. Melhor dizendo, a falta de apoio técnico e a falta de apoio pedagógico contribuem para a presença de atividades não sistematizadas e que não viabilizam práticas reais de leitura e escrita.

Dessa forma, em relação ao PROUCA, é necessário que as posturas de todos os sujeitos da comunidade escolar devam ser revistas, principalmente do gestor, que é o responsável pela recepção e disseminação do PROUCA. Afinal, um planejamento pedagógico afinado requer participação de toda a equipe escolar. No entanto, é válido salientar que a formação docente é ponto fundamental para que todos os envolvidos tomem conhecimento do potencial desse dispositivo.

Contudo, o processo de realização desta pesquisa evidencia que, dentro da proposta do PROUCA, muitos aspectos ainda necessitam de mudança tanto no nível do que compete às escolas quanto à manutenção do referido projeto. As alterações no trabalho pedagógico não são indícios suficientes para apontarmos que houve uma apropriação das tecnologias em consonância com o que propõe o PROUCA. Isso significa que a apropriação dessa ferramenta associada a práticas de letramento digital será pouco efetiva. Logo, enquanto não se delinear uma capacitação docente voltada para o uso do *laptop*, de forma a contemplar e abranger todos os requisitos necessários para que este se concretize com eficácia, as múltiplas linguagens desse aparato continuarão sendo pouco exploradas.

Seguindo essa concepção, Valente (2011) esclarece:

*Os laptops jamais poderão ser integrados às atividades curriculares se elas continuarem explorando somente o lápis e o papel para representar e explicitar os conhecimentos do aluno. As atividades e os projetos desenvolvidos pelo **aluno podem explorar os novos letramentos** e, portanto, as facilidades que os *laptops* atuais oferecem, por exemplo, o uso de imagem, do som, da animação e da capacidade hipermidiática de navegar na informação (p. 30: grifo meu).*

Em relação às práticas que envolvem a MEA, foi observado que estas operam via transposição didática arraigada à cultura do papel. Com isso, descortina-se a demanda de um (re)ordenamento teórico epistemológico seguindo o princípio de que as TDIC devem ser catalisadoras de mudanças no ensino, mais precisamente na metodologia. Sobre esse aspecto, Ferreira e Frade (2010) pronunciam que “o paradigma da educação midiática requer uma revisão emergente do processo de ‘ensinar’ e ‘aprender’, bem como uma gestão consciente da pedagogia do ‘conhecimento em rede’” (p. 19). Ou conforme Sampaio e Leite (1999) mencionam que é preciso desenvolver uma nova pedagogia, pois não adianta empregar nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia. Afinal, a tecnologia e sua linguagem requerem e propiciam um modelo didático diferente.

Portanto, visualizamos que não tem havido revolução tecnológica na educação, pois já se passaram duas décadas de integração das inovações tecnológicas nas escolas e da difusão em nosso país das teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino-aprendizagem em que o conceito de letramento foi introduzido e os métodos “banidos” dos manuais e documentos que oficializam as diretrizes do ensino brasileiro.

Devemos apenas lembrar, sem culpar o professor, que a alfabetização já é complexa e, associada às tecnologias, fica mais complexa ainda, e que arquitetar e colocar em prática mudanças e reformas na educação depende impreterivelmente de empreendimentos políticos coesos e contínuos.

Assim, segundo Snyder (2009), em tempos digitais, os educadores assumem dois papéis: de consumidores da cultura digital e logicamente de seus artefatos e de professores do letramento digital. Nas palavras de Coscarelli (2010):

A escola não deve perder essa oportunidade de incorporar as novas tecnologias, sobretudo as digitais, em suas práticas educativas. Acredito que, nesse momento, ela precisa de projetos e pesquisa que possam lhe oferecer apoio, auxiliando, assim, a reflexão sobre a melhor forma de usar essas tecnologias como recurso didático e sobre como a escola pode ajudar seus alunos a desenvolver competências e habilidades importantes para o letramento digital (p. 524).

Esta discussão pode não ser uma janela aberta para o mundo, mas é um caleidoscópio no oceano dos problemas no campo educacional, principalmente no que tange ao trinômio TDIC, alfabetização e letramento.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Indicadores para a formação de educadores para a integração do *laptop* na escola. In: \_\_\_\_\_. **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 34-48.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001a. p. 10-28.

\_\_\_\_\_. Raquel Goulart. Novas Tecnologias na Escola: um recorte discursivo. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001b. p. 178-192.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELONNI, Maria Luiza. **Educação a distância mais aprendizagem aberta**. Caxambu, 21ª Reunião Anual da ANPED, GT Educação e Comunicação, 1998.

\_\_\_\_\_. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 54-73.

BENTO, Raquel Matos de Lima. **O uso do Laptop Educacional 1:1 nas séries iniciais do ensino fundamental: o que muda na gestão da sala de aula**. 2010. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Montrivivência**, ano 22, n. 34, jun. 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão Digital: Ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 23-48.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de Alfabetização**: manual didático. Recife: CEEL/UFPE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

\_\_\_\_\_. **Computador Portátil para Professores**. 2008a. Disponível em: <<http://www.computadorparaprofessores.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Coordenação de Publicações, 2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **UCA Projeto um computador por aluno**. Brasília: MEC/SEED, 2009.

BRUNO, Adriana Rocha; MATTOS, Luciana Narciso de. As tecnologias da informação e da comunicação nas escolas mineiras: Recursos Incorporados às Práticas Docentes? In: CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição; MARQUES, Glauca Fabri Carneiro (Org.). **Campos e Vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2010.p.207-226

BUZATO, Marcelo. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Revista Delta**, v. 25, n. 1, p.1-38, 2009.

\_\_\_\_\_.Novos letramentos e apropriação tecnológica:conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p.53-63.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. **Um Computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Série Avaliação de Políticas Públicas, Brasília/DF, n. 1, 2008.

CAMBOIM, C. E. **Cadê o computador que estava aqui?** As relações de poder e sua influência na compra dos *laptops* educacionais no governo Lula da Silva. 2008. Dissertação(Mestrado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARRANO, Ricardo Campanha . **Improving The Scalability And Reliability Of The Xo Mesh Network**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Fluminense,Niterói, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**, v. 4, n. 20, p. 37-45, 1998.

\_\_\_\_\_. **A informática na escola**. Belo Horizonte:FALE/UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento Digital. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **Letramento digital**: aspectos sociais

e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 25-40.

\_\_\_\_\_. **et al. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A cultura escrita na sala de aula(em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura, escrita e letramento.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 513-526.

COSCARELLI, Carla Viana; Cafiero, Delaine. Tecnologia Digital: a aprendizagem e o lúdico. **Revista Presença Pedagógica**, v. 17, n. 100, p. 12-19, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Alfabetização Matemática – 1º Ano.** São Paulo: Ática, 2011.

FERREIRA, Márcia Helena Mesquita; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao *software* HagáQuê. In: RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010. p.15-27.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

FIGUEIREDO, Adda Daniela Lima; PEIXOTO, Joana. **O “Programa Um Computador Por Aluno”:** análise de documentos do governo federal e de dissertações disponibilizadas no Domínio Público. Disponível em: <<http://www.rtve.org.br/seminario/4SeminarioAnais/PDF/GT6/qt6-5.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2012.

FRADE, Isabel. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana *et al.* **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 59-84.

FRANÇA, George; RAMOS, Leila; BORGES, Marilene Andrade Ferreira. Articulação e sintonia das instâncias da gestão: um caminho a favor da formação da escola para o uso dos *laptops* conectados. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola.** São Paulo: Avercamp, 2011. p.73-82.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p.335-352, 2010.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAES, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GOMES, Arthur Cabral Fernandes Guerrante. **Conectividade para utilização de laptops educacionais.** 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

GLÓRIA, Juliana Silva. **Letramento digital: estudo sobre práticas escolares de leitura e escrita no computador vivenciadas por alunos/usuários da rede pública de ensino.** 2004. Dissertação

(Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias. In: Carla Viana *et al.* **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 41-58.

HEATH, Shirley. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orally and literacy*. Norwood, NJ: Ablex, 1982. p. 91-117.

HOFFMANN, Daniela Stevani. **Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KATO, Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *et al.* Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.

KIST, Silvia de Oliveira. **Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita**. 2008. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-83.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAES, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, CORREIA, Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, LEV; LURIA, ALEXANDER; LEONTIEV, ALEX. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. Inspirações Filosóficas e Epistemológicas. In: \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p.15-47.

MANDAIO, Cláudia. **Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São

Paulo, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia: UFGO, n. 9, p. 48-61, 1997.

MARQUES, Antonio Carlos da Conceição. **O projeto um computador por aluno – uca**: reações na escola, professores, alunos, institucional. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDES, Mariza; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. Utilização do *laptop* educacional em sala de aula. In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Biaconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 49-53.

MENDES, Mariza. **Introdução do laptop educacional em sala de aula**: indícios de mudanças na organização e gestão da aula. 2008. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MIRANDA, Leonardo Cunha de; HAYASHI, Elaine C. S.; ASSIS, Rosângela de; MARTINS, Maria Cecília; BARANAUSKAS, M. Cecília C. **Laptop XO Dentro e Fora da Sala de Aula**: Expressão, Diversão e Alfabetização. Disponível em: <[http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/WIE-Trilha1/93284\\_1.pdf](http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/WIE-Trilha1/93284_1.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2012.

MONTEIRO, Sara Mourão. Aprender a ler e escrever. **Revista Guia da Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, p. 14-27, 2011.

MORAES, Artur Gomes *et al.* **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MOREIRA, Silma Rosa da Silva. **Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação**: o caso do projeto – uca – um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du' Noday (TO). 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.44, p.329-410, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Trabalhando com sílaba no ensino da escrita. **Revista Guia da Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, p. 76-90, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito Prado; BORGES, Marilene Andrade; FRANÇA, George. O



uso do *laptop* na escola: algumas implicações na gestão e na prática pedagógica. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 60-72.

PRADO, Angélica; HULLE, Cristina. **Letramento e Alfabetização Linguística – Ensino Fundamental 1º ano**. São Paulo: Saraiva, 2008.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

PONTES, Renata Lopes Jaguaribe. **O Uso da Web 2.0 na Educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA)**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. **Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Ergon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 15-36

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SALDANHA, Rubem Paulo Torri. **Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Marisílvia dos. **O Projeto Uca – Um Computador por Aluno – e a Prática Pedagógica no Ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Maximiliana Batista Ferraz dos. **Laptops na escola: mudanças e permanências no currículo**. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, Marta. Holanda. **Repercussões do projeto um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Roberta Kelly. **O impacto inicial do laptop educacional no olhar dos professores da rede pública**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SNYDER, Ilana. Ame-os ou deixe-os: Navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interações e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 54-67.

STREET, Brian. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 33-53.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTE, José Armando. **Formação de profissionais na área de informática em educação**. Disponível em: [http://moodle.iei.org.br/users/vanderlei/public\\_html/anteriores/2007/tecnico/teorias\\_aprendizagem/valente.pdf](http://moodle.iei.org.br/users/vanderlei/public_html/anteriores/2007/tecnico/teorias_aprendizagem/valente.pdf). Acesso em: 1º set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Diferentes usos do Computador na Educação**. 1999. Disponível em: <http://ged.feevale.br/bibvirtual/Diversos/0000001A.pdf>. Acesso em: 1º set. 2012.

\_\_\_\_\_. Um computador por aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **O computador portátil na escola**. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 20-33.

VALENTE, José Armando; MARTINS, Maria Cecília. (2011) **O Programa Um Computador por Aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à UNICAMP**. Revista Geminis (UFSCar). 2(1): 116-136. Disponível em: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/43>. Acesso em: 1º set. 2012.

VALLE, Lucia Helena Cavalcanti das Neves. **Um Computador Por Aluno**: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola. 2011. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

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

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

XAVIER, Luiz Guilherme de Souza. **O “Programa Um Computador Por Aluno” – PROUCA e o Ensino de Geografia**. 2011. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

**ANEXO**

**ANEXO A- Quadro 1 – Dissertações sobre o Tema.**

<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
CAMBOIM, Cristiane Edna	Cadê o computador que estava aqui? As relações de poder e sua influência na compra dos <i>laptops</i> educacionais no governo Lula da Silva	Universidade de Brasília - Educação	2008
CARRANO, Ricardo Campanha	Improving The Scalability And Reliability Of The Xo Mesh Network	Universidade Federal Fluminense - Telecomunicações	2008
KIST, Silvia de Oliveira	Um <i>laptop</i> por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2008
MENDES, Mariza	Introdução do <i>laptop</i> educacional em sala de aula: indícios de mudanças na organização e da gestão da aula	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação	2008
MARQUES, Antonio Carlos da Conceição	O projeto um computador por aluno – uca: reações na escola, professores, alunos, institucional	Universidade Federal do Paraná - Educação	2009
SILVA, Martha Holanda da	Repercussões do projeto um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday (TO)	Universidade de Brasília - Educação	2009
SILVA, Renata Kelly da	O impacto inicial do <i>laptop</i> educacional no olhar do professor da Rede Pública de Ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação	2009
SALDANHA, Rubem Paulo Torri	Indicadores de um currículo flexível no uso de computadores portáteis	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação	2009
SANTOS, Maximiliana Batista Ferraz dos	<i>Laptops</i> na escola: mudanças e permanências no currículo	Universidade do Estado de Santa Catarina - Educação	2010
MOREIRA, Silma Rosa da Silva	Análise de reações de professores face à introdução do computador na educação: o caso do projeto - uca - um computador por aluno no Colégio Estadual Dom Alano Marie du Noday (TO)	Universidade de Brasília - Educação	2010
SANTOS, Marisílvia dos	O projeto uca – um computador por aluno – e a prática pedagógica no ensino	Universidade Tuiuti do Paraná - Educação	2010
BENTO, Raquel Matos de Lima	O uso do <i>Laptop</i> Educacional 1:1 nas séries iniciais do Ensino Fundamental: O que muda na gestão da sala de aula	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Educação	2010
GOMES, Arthur Cabral Fernandes Guerrante	Conectividade para utilização de <i>laptops</i> educacionais	Universidade Federal Fluminense - Engenharia de Telecomunicações	2010
HOFFMANN, Daniela Stevanin	Modalidade 1:1: Tecnologia Individual Possibilitando Redes para Aprendizagem de Fluência Digital	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Informática na Educação	2011
MANDAIO, Claudia	Uso do computador portátil na escola: perspectivas de mudanças na prática pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação	2011
PONTES, Renata Lopes Jaguaribe	O Uso da Web 2.0 na Educação: um estudo de caso com professores participantes do Projeto Um Computador Por Aluno (UCA)	Universidade Federal do Ceará - Educação	2011
XAVIER, Luiz Guilherme de	O “Programa Um Computador Por	Universidade do Estado do	2011

Souza	Aluno” - PROUCA - e o Ensino de Geografia	Rio de Janeiro - Geografia	
VALLE, Lucia Helena Cavalcanti das Neves	Um Computador Por Aluno: trajetórias da pesquisa e do pensamento crítico discente na escola	Universidade Federal de Pernambuco - Educação, Matemática e Tecnológica	2011

## ANEXO B –BILHETE DE PAIS,ESCOLA B

Senhores pais

Estou enviando o laptop para que os alunos explorem e brinquem o jogo **Piloto Alfabeto**.

Para que eles cheguem até o jogo, devem:

Ligar o laptop\_ clicar em METASYS –  
APLICATIVOS – EDUSYST – FERRAMENTAS  
DE APRENDIZAGEM- DIGITAÇÃO PARA  
CRIANÇAS – DESTRUTOR DE COMETAS –  
PILOTO ALFABETO.

O importante é não mexer em tudo clicando sem parar para que ele não trave.

Bom trabalho!

Abraços, Ana Paula (Professora)

ANEXO C-ATIVIDADE 11/05/2012/ESCOLA B

VAMOS DESCOBRIR QUAIS AS PALAVRAS QUE ESTÃO DENTRO DA CABA (CABO).

(ca)      (cau)      (co)      (cou)



VAMOS BRINCAR COM AS SILABAS DESCOBRINDO O QUE É A CABA.

1-4-7 _____ (bo no)	1-4 _____ (bo no)
3-6-1 _____ (bo no)	3-8 _____ (bo no)
2-1 _____ (bo no)	3- _____ (bo no)



## ANEXO D-ATIVIDADE 19/04/2012/ESCOLA C

1 - TROQUE OS DESENHOS POR PALAVRAS E  
ESCREVA AS FRASES ABAIXO:

O  É FEITO DE 

---

O  ESTÁ NA 

---

DENTRO DO  TEM UM 

---

O  FUGIU DA 

---

## "DIA DO ÍNDIO"

(Música A Cantar Vítua)  
(Poesia Maria Stábua - Livro Expressão Artística na pré-escola - FAE)

- 1 ELE MORA NUMA TRIBO
- 2 CONTENTE E FELIZ
- 3 CAÇANDO E PESCANDO
- 4 E COMENDO RAIZ
- 5 O SOL É O GUARACI
- 6 A LUA É JACI
- 7 E A LÍNGUA QUE ELE FALA
- 8 É O TUPI-GUARANI
- 9 FOI ELE O PRIMEIRO
- 10 HABITANTE DO BRASIL
- 11 SALVE O DIA DO ÍNDIO
- 12 19 DE ABRIL.



Marcar com um X:

a) Onde o índio mora?

cidade

tribo

campo

b) O que ele faz?

pesca

queima a floresta

caça

c) O que ele come?

pizza

peixe

raiz

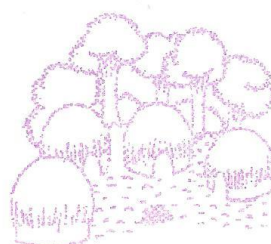
VAMOS BRINCAR DE ÍNDIO  
 MAS SEM MOCINHO  
 PRA ME PEGAR.  
 VENHA PRA MINHA TRIBO  
 EU SOU O CACIQUE  
 VOCÊ É MEU PAR.



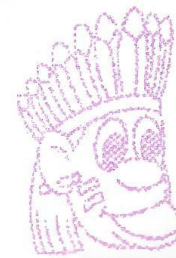
CIRCULAR NA QUADRINHA ACIMA AS PALAVRAS.



ÍNDIO



TRIBO



CACIQUE

LIGAR A PALAVRA AO DESENHO:

ÍNDIO



CANOA



OCA



ARCO



COCAR



## UM DIA DE ÍNDIO

TEMO A PELE VERMELHA,  
A CABEÇA PINTADA  
E USO COCAR NA CABEÇA.  
MEU NOME É UBIRAJÁ.

UHI UHI UHI UHI É O MEU GRITO DE GUERRA.  
VIVO NA TRIBO DOS GUARANIS  
UHI UHI UHI UHI COMO SOU FELIZ!

GOSTO MUITO DE BRINCAR  
COM OS ANIMAIS DA NATUREZA.  
TODOS SÃO UMA BELEZA.

DURANTE O DIA, IRADO NO RIO  
COM O SOL A BRILHAR.  
QUANDO À NOITE VEM,  
PONHO-ME A LER A ADIVINAR.


O SONO LÓCIO VEM  
E DENTRO DA CCA,  
NA MANEIRA REDE, VOU ME DEITAR.

Escrito por: Rodrigues Pinedo




## ANEXO H-ATIVIDADE 20/05/2012/ESCOLA C

**O XISTO XERETA**



ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO BÁSICA  
TECNOLOGIA E  
INOVAÇÃO

**XISTO XERETA  
FEZ XOXI,  
XOXI XOXI,  
NO XALE XOXI,  
DA BRUNO XOXI,  
O XOXI XOXI  
MANDOU XOXI  
PARA O XOXI.**



1. **ORCULE, NO TRAVA-LINGUA, AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA X E ESCREVA AS NO CADERNO.**
2. **ONDE XISTO FEZ XOXI?**
3. **PARA ONDE O XERIFE MANDOU XISTO XERETA?**

ANEXO I-ATIVIDADE 19/06/2012/ESCOLA B

O JANTAR DO JABUTI

CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO  
CANELA MILHÃO

ESCREVA EM SUAS LINHAS AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM QUE AS PALAVRAS ABACAXI



