

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAQUEL PEREIRA SOARES

O USO DO *BLOG* NA ALFABETIZAÇÃO

UBERLÂNDIA
2013

RAQUEL PEREIRA SOARES

O USO DO *BLOG* NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, sob orientação da Prof. Dr. Adriana Pastorello Buim Arena

UBERLÂNDIA
2013

O USO DO *BLOG* NA ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, sob orientação da Prof. Dr. Adriana Pastorello Buim Arena

Uberlândia, _____ de _____ de 2013.

Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
(Presidente da Banca - UFU – Universidade Federal de Uberlândia)

Prof.^a Dra. Adriana Pastorello Buim Arena
(Orientadora – UFU - Universidade Federal de Uberlândia)

Prof.^a Dra. Sônia Maria dos Santos
(Examinador – UFU - Universidade Federal de Uberlândia)

Prof.^a Dra. Selma Martines Peres
(Examinador – UFG – Universidade Federal de Goiás)

Aos meus pais, minha irmã e ao Simão, que com
carinho, paciência e dedicação me apoiaram na
realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a vida e a graça de vivê-la com sabedoria, permeada por escolhas que conduziram ao exercício da minha profissão como professora e à realização desta pesquisa.

À minha professora Adriana Pastorello Buim Arena, que, como orientadora, não se limitou em compartilhar seus saberes, conhecimentos, experiências, sentimentos e expectativas na busca continua do conhecimento novo. Agradeço-lhe a sua amizade, companheirismo e a pessoa maravilhosa que sempre foi ao meu lado.

Aos meus pais, Eli e Edna, que sempre acreditaram nas minhas escolhas e me incentivaram para o meu crescimento profissional e acadêmico;

A minha irmã Nicolle, que esteve presente e me auxiliou em todas as etapas da realização deste trabalho, de forma carinhosa e prestativa.

Ao Simão e seus familiares, por me ouvir em momentos de dúvida, incertezas e vitórias, com palavras amigas e amorosas, ao me orientar para novos olhares.

A todos os meus amigos, em especial, a Mariana Ferreira de Deus, pelas horas de debate acadêmico e pelo incentivo à pesquisa.

A Sr^a Ione e a amiga Aline Carrijo, pela presteza em auxiliar na correção e formatação deste trabalho;

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, pelo entusiasmo e participação efetiva em todo o processo investigativo.

Às professoras alfabetizadoras 1 e 2 e a escola campo, pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheram a minha pesquisa.

Ao programa de pós-graduação desta universidade, e, em especial, aos professores Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, Prof. Dr. Márcio Danelon, Prof^a Dra. Maria Irene Miranda, Prof^a Dra. Sônia Maria dos Santos, Prof^a Dr^a Andréa Maturano

Longarezi, Prof^a Dra. Marília Vilela, Prof^a Ms. Valéria Aparecida Resende, que contribuíram para a expansão do meu olhar sobre a pesquisa em Educação.

A Prof^a Dr^a Andréa Maturano Longarezi, pela disponibilidade e atenção em presidir a banca de defesa.

Aos professores Andréa, Sônia, Olenir, Selma e Cintia, pelas sugestões dadas no exame de qualificação e defesa que permitiram a finalização deste texto;

E a todos que, de uma maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

O ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem [...] ensinada naturalmente.

VYGOTSKY, 2000, p. 155-156

Resumo

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, com 26 crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental. Com o objetivo de analisar os impactos da construção de um *blog* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, de sujeitos em processo de alfabetização, optou-se pelos princípios metodológicos da pesquisa-ação para a realização de uma sequência didática que promovesse mudanças nos sujeitos pesquisados, assim como no pesquisador, e que gerasse dados para análise e compreensão do processo de ensinar e aprender a ler e a escrever no ensino fundamental. Os procedimentos de coleta e de construção dos dados durante todo o processo foram observação, entrevista e plano de ação. A análise foi realizada a partir do método interpretativo, centrado sobre os sinais ou indícios dos dados, à luz das ideias de Freinet (1974, 1977), Vigotsky (1988, 2009), Bajard (2002, 2012), Frank Smith (1991), Roger Chartier (1999), Bakhtin (2000), Calil (2012, 2012 a, 2013) e Leontiev (1978). A pesquisa evidenciou que os alunos, sujeitos desta investigação, estão envolvidos em um processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura apoiados em métodos tradicionais, vinculados ao livro didático, em atividades de prontidão e sofrem a ausência da produção de textos. As crianças pesquisadas não reconhecem o jornal como um suporte de leitura e não utilizam o computador para a produção escrita. Entretanto, ao serem motivadas a redigir notícias de sua própria autoria, utilizando o computador com a finalidade de produzir lides e postá-los em um *blog* construído por elas, os alunos, além de se interessarem mais pela leitura do jornal, eles reconheceram o computador com um instrumento que auxilia e facilita o processo de escritura de textos. Além disso, o plano de ensino desenvolvido neste trabalho, voltado às necessidades infantis, proporcionou que as crianças entrassem em *atividade* assim como propõe o conceito de Leontiev.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto. Texto informativo. Aprendizagem da escrita. Uso do computador. Elaboração de blog.

Abstract

This search presents a research carried out in a public school in the city of Uberlândia with 26 children enrolled in the 2nd year of elementary school. The object was analyze the impacts of a blog creation during the learning process of read and write at the literacy process; it was decided by the methodological principles of action research in order to achieve an instructional sequence that promotes changes in which subject analyzed, as well as the researcher, and generate data for analysis and understanding of the process of teaching and learning to read and write at school. Collection procedures and construction data throughout the process were observation, interview and action plan. The analysis was conducted from the interpretive method , based on the signs or indications of the data , the light of the ideas of Freinet (1974 , 1977) , Vygotsky (1988 , 2009) , Bajard (2002 , 2012) , Frank Smith (1991) Roger Chartier (1999) Bakhtin (2000) , Calil (2012, 2012 a, 2013) and Leontiev (1978). The research showed that students, subjects of this investigation, are involved in a process of teach and learn the writing and the reading supported by traditional methods linked in textbook, in prepared activities and the absence of production of texts. Children studied did not recognize the newspaper as a support for reading and do not use the computer to produce written. However, they were be motivated to write stories of themselves, using the computer for the purpose of producing leads and then post them on a blog, elaborated by them. The students become more interested in reading the newspaper and they recognized the computer like an instrument that helps and facilitates the process of writing texts. Furthermore, the teaching plan developed in this work, was directed to the child's needs and it provided the children were been at *activity* as proposes the concept of Leontiev.

KEYWORDS: Text production. Informative text. Learning of writing. Computer use. Blog's elaboration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1: Esquema da sequência didática	37
FOTO 1: Registro coletivo das atividades desenvolvidas no dia 28/09/2012.....	39
IMAGEM 2: Exemplo de exercício	42
IMAGEM 3: Exemplo de exercício com as famílias silábicas.	43
IMAGEM 4: Produção de texto em grupo com as marcas da correção da professora A.	45
IMAGEM 5: Produção de texto em grupo após a correção da professora A.....	45
FOTO 2: Primeiro contato com o jornal.....	56
FOTO 3: Registro do primeiro encontro	57
FOTO 4: Registro dos assuntos que aparecem no jornal	58
IMAGEM 6: Print da imagem do blog dia 17/09/2012 após postar o nome da escola e o nome dos.....	59
FOTO 5: Foto do momento das crianças no laboratório de informática.....	60
FOTO 6: Foto do momento em que a criança acessou a página do <i>blog</i>	60
IMAGEM 7: Print da página do <i>blog</i> ao final da primeira parte da sequência didática.	62
FOTO 7: Foto do laboratório de informática	70
FOTO 8: Foto do laboratório de informática	70
IMAGEM 8: Exemplo de atividade realizada no laboratório de informática.....	72
IMAGEM 9: Exemplo de atividade realizada no caderno.	73
IMAGEM 10: Exemplo de atividade realizada no livro.	73
IMAGEM 11: Gráfico de visualizações no <i>blog</i>	79
IMAGEM 12: <i>Print</i> do <i>blog</i> onde mostra o nome dos cadernos do jornal.	80
IMAGEM 13: Exemplo de um lide utilizado nas aulas com as crianças.....	80
IMAGEM 14: Texto alunas K e B	91
IMAGEM 15: Texto alunas ME e G.....	91
IMAGEM 17: Texto alunos EL e EN	93
IMAGEM 18: Texto alunos ME e P	93
IMAGEM 19: Exemplo de texto de cartilha.	94
IMAGEM 20: Exemplo de lide.....	98
IMAGEM 21: Exemplo de chamada.....	99
IMAGEM 22: Atividade realizada com as crianças.....	100

IMAGEM 23: Lide coletivo.....	101
FOTO 9: Foto da Caixa da Leitura.....	103
FOTO 10: Mesa utilizada na escrita dos lides no laboratório de informática.....	107
IMAGEM 24: Programa de edição de textos.....	107
IMAGEM 25: Tirinha da aluna L.	122
IMAGEM 26: Tirinha das alunas B e K.	123
IMAGEM 27: Desenhos das crianças	124
IMAGEM 28 – Desenhos sobrepostos pelos textos.....	125
IMAGEM 29: Texto de apresentação do <i>blog</i>	126

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1: Relação de crianças que conhecem o jornal.....	50
GRÁFICO 2: Leitura do jornal	62
GRÁFICO 3: Atividades realizadas no computador na sala de informática	75
GRÁFICO 4 - Desejo pela frequência do uso do computador.....	81
GRAFICO 5: Facilidade para escrever no computador	106
GRÁFICO 6 - Desejo para escrever no computador.....	117
GRÁFICO 7 - Importância do jornal e do blog para aprender a ler e escrever	119

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1: Organização da sequência didática do plano de ação.....	37
QUADRO 2: Percurso utilizado pelas duplas para o início da escrita do lide.	109
QUADRO 3: <i>Print</i> dos textos concluídos	114
QUADRO 4 - Comparativo do plano de fundo do <i>Blog</i>	125

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

AEE - Atendimento Educacional Especializado

PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia

PP – Primeira Página

PI – Páginas Internas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

SCIELO – Scientific Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)

SME – Secretaria Municipal de Educação

E.M.S.S.P. – Escola Pesquisada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	22
CAPITULO 2: PERCURSOS DIDÁTICOS DA DESCOBERTA DO JORNAL.....	41
CAPÍTULO 3: O USO COMPUTADOR NA ESCOLA	65
CAPITULO 4: O <i>BLOG JORNAL DA ESCOLA</i> E SEUS PROCESSOS CRIATIVOS	83
CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	141
Apêndice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores	141
Apêndice 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora	143
Apêndice 3- Roteiro de observação de campo	145
Apêndice 4- Entrevista com os alunos 1	146
Apêndice 5- Entrevista com os alunos 2 - final.....	149
Apêndice 6- Entrevista com a professora	151
ANEXO	152
Anexo 1: Autorização da SME para realizar a pesquisa.	152
Anexo 2: Declaração de Co-participação da Instituição de Ensino.....	153
Anexo 3: Parecer do Conselho de Ética	154

INTRODUÇÃO

Uma das principais críticas que se tem realizado contra o ensino brasileiro é o distanciamento dos conteúdos curriculares das necessidades reais que o educando enfrenta ao sair da escola e para as quais ele não foi preparado.

Muitas escolas apresentam um ensino da língua vinculado à decodificação de letras e de sílabas, com o objetivo de decifrar o sistema da escrita com atividades mecânicas e ausentes de sentido. As práticas de ensino são inúmeras, existem métodos que priorizam o ensino das letras e palavras de forma mecânica, resumindo-se à mera decodificação do signo gráfico, desconsiderando o desenvolvimento natural das necessidades da criança e a função social da escrita.

De acordo com Vigotski (apud MELLO, 2006, p. 182), “ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar as crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita”, para o autor, é preciso ensinar às crianças a função social da linguagem escrita por meio de atividades significativas que estimulem o desejo de expressão nelas.

Segundo Mello (2006, p.182), “a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço”. Assim, os estudos e os debates em torno da apropriação deste recurso pelas crianças, como função social da linguagem escrita, afirmam, como Melo (2006), que o ensino não pode estagnar-se diante de uma sociedade que, a cada década, se moderniza.

Para Freinet (1977), a escrita e sua aprendizagem são atividades significativas, e devem ser trabalhadas a partir do conhecimento anterior e das expectativas das crianças, respeitando-lhes o ritmo pessoal e natural. Assim, o meio em que elas estão inseridas é essencial para a aprendizagem da escrita, pois ele proporciona subsídios necessários para um ensino ligado à vida. Segundo Elias (2000), o aluno resgata do meio aquilo que realmente lhe desperta interesse e que esteja intimamente ligado com seu modo de viver e ser no mundo.

Freinet iniciou, na escola onde trabalhava, um movimento de livre expressão das crianças, em que elas e suas linguagens, como o desenho e a escrita, eram o eixo de sua pedagogia e instrumento desta expressão. Freinet se inseriu na tendência crítica da educação e inovou as práticas pedagógicas do seu tempo, pois, para ele, “a educação

que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas” (OLIVEIRA, 2002, p. 77).

Assim, Freinet começou a estudar novos métodos que fossem capazes de despertar nas crianças possibilidades de uma escola mais humana e que ensinasse a partir das suas realidades e curiosidades, na qual o professor teria um papel fundamental de observador e interventor nas aprendizagens. Baseado nestes princípios ele propôs o jornal escolar como método de ensino da língua escrita.

Luria (1988) também considerava a aprendizagem da escrita um processo cultural, que deve estar relacionado com objetos ou coisas que representem algum interesse para a criança, ou ainda, que tenham algum significado funcional para ela mesma. A criança inicia a aprendizagem da escrita antes mesmo de ela entrar na escola, isto porque está inserida, desde o nascimento, em um contexto histórico e social em que a escrita está presente em histórias, textos impressos, rótulos, encartes, tabloides, televisão com que está em contato direto.

O problema aqui investigado surgiu após estudos realizados sobre a pedagogia de Freinet e observações das práticas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto da alfabetização de crianças, do 2º ano do ensino do ensino fundamental. Como membro grupo de pesquisa *Implicações da perspectiva histórico-cultural para o ensino da leitura e da escrita*, inseri-me como pesquisadora na escola E.M.S.S.P.. O acesso à instituição de ensino foi me permitido após autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da administração escolar.

No entanto, antes do meu ingresso na escola pesquisada, realizei observações em duas escolas municipais da cidade de Uberlândia durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, em 2009 e 2010, e durante o meu próprio trabalho como professora da mesma rede municipal de educação em 2011. Conheci o laboratório de informática dessas instituições de ensino e o trabalho pedagógico realizado nesse ambiente. Em ambas as escolas, o espaço do laboratório raramente era utilizado pelas crianças, e, quando utilizado, a atividade predominante eram os jogos de entretenimento. Não foi possível perceber os objetivos desta atividade, se era reconhecida ou não como um recurso pedagógico que colaborasse efetivamente com o processo de ensino e de aprendizagem, ou se era considerada apenas como um passatempo ou distração.

Lerner (2002) afirma que o desenvolvimento de pesquisas na área da leitura e da escrita não estão saturados, visto que as crianças ainda continuam saindo das escolas sem aprender a ler e a escrever de forma autônoma e efetiva. Para ela (2002, p. 43), “é

necessário realizar investigações didáticas que permitam estudar e validar as situações de aprendizagem que propomos, aperfeiçoar as intervenções de ensino, apresentar problemas novos que só fazem presentes na sala de aula”.

O problema deste estudo emergiu do contexto específico de uma sala de aula e de uma realidade em que crianças, em processo de alfabetização, em que a produção de texto era mínima. Assim, diante dos apontamentos relatados, dúvidas surgiram e me impulsionaram a investigar como a construção de um *blog* pode contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos em processo de alfabetização.

Motivada por esse questionamento, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar os impactos da construção de um *blog* no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos em processo de alfabetização. Para isso, utilizei como procedimentos de coleta e de construção dos dados a observação; no início da investigação, a entrevista semiestruturada; no início e no final do projeto, com os alunos, e ao final, com a professora alfabetizadora. O plano de ação teve um destaque importante para a pesquisa-ação. Ele foi dividido em duas partes, a primeira foi organizada com atividades que favoreceram a experimentação e a familiarização com o jornal com o objetivo de preparar os alunos para a leitura deste suporte, disponibilizando informações técnicas sobre a linguagem jornalística, e incentivando-os a tomar novas atitudes durante o ato de ler. Somente, então, na segunda parte do plano de ação, propus a produção de texto em formato de um lide para a construção de um *blog*, a fim de favorecer possibilidades de ações transformadoras, modificando a prática das crianças como leitores de jornal e produtores de textos, e da pesquisadora como professora.

Nesse contexto, outros objetivos específicos foram listados durante o estudo e permearam todo o trabalho, como identificar as práticas de ensino presentes no processo de aprendizagem da escrita na escola estudada; motivar o interesse pela leitura do jornal; analisar o uso do computador como instrumento mediador na produção de texto; avaliar a produção de texto a partir do estudo de um gênero; analisar os impactos desta investigação no contexto pesquisado.

Diante da perspectiva da teoria histórico-cultural adotada por esta pesquisa, o objeto de estudo não se situa exatamente no texto produzido ou no *blog* como produto final, mas nos processos de escritura dos lides e no ato de criação do site.

Optou-se pelos princípios da pesquisa-ação como metodologia de investigação e pelo método interpretativo centrado sobre os sinais ou indícios dos dados. Pimenta

(2005, p. 523) assinala que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto”, no caso desta pesquisa, os sujeitos tinham objetivos em comum, como a produção de lides em meio digital para posterior construção de um *blog*. O problema emergiu de um contexto em que a produção de textos não existia e isso me inquietou como alfabetizadora e pesquisadora, pois o meu intuito, no início desta pesquisa, era somente inserir a prática de leitura do jornal na escola em questão e, posteriormente, produzir um jornal escolar com as crianças. Porém a minha inserção no contexto da escola, nas aulas de português e a identificação do uso restrito do laboratório, possibilitaram-me ampliar o olhar sobre as práticas de ensino da escrita, problematizá-las e, assim, tomar a decisão de desenvolver o trabalho proposto neste estudo.

Por entender a pesquisa-ação como uma metodologia que ouve os sujeitos envolvidos e que interfere no meio pesquisado, esta investigação não se limitou aos aspectos teóricos e burocráticos das pesquisas educacionais. No intuito de investigar mais de perto a realidade, estabeleceu-se uma relação participativa entre mim e os alunos, e eles se tornaram também organizadores de toda a prática efetivada no processo investigativo.

De acordo com Thiollent (2011, p. 28),

a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado.

Levando em conta a afirmação do autor, desenvolvi uma pesquisa na qual eu não tive apenas a função de observar e registrar os dados, mas um papel ativo de intervir, estudar, ensinar e propor soluções aos problemas que surgiam antes e durante a situação vivenciada, contribuindo, assim, para ampliar o meu conhecimento e o dos alunos envolvidos. Por considerar as variáveis e ter a consciência da interferência delas no processo investigativo, e por entender que se trata de uma metodologia que articula o conhecer e o agir, esta metodologia não foi apenas uma opção, mas uma necessidade exigida pelo o objeto de estudo proposto.

Considerando o contexto aqui apresentado, posso relatar como está configurada esta dissertação, para que o leitor possa conhecer todo o processo desenvolvido na pesquisa-ação durante a investigação.

O capítulo 1 apresenta uma breve discussão sobre os princípios da pesquisa-ação como metodologia investigativa, seus pressupostos e contribuições para este trabalho. Nele, também exponho o processo investigativo, desde a minha entrada na escola até a organização do plano de intervenção com as crianças e, por fim, caracterizo a escola, sujeitos estudados e os procedimentos de coleta de dados.

No capítulo 2, evidencio as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita utilizadas pelas professoras alfabetizadoras 1 e 2¹ e discuto os desdobramentos dessas práticas para a apropriação da língua. Nesta unidade, também relato os dados da primeira parte do plano de ação desenvolvida, sobre o uso do jornal, como proposta pedagógica de ensino da leitura e da escrita. Esta parte foi teorizada segundo autores da área, que defendem o jornal como um recurso didático, efetivo e eficiente para a aprendizagem dessas linguagens no ensino fundamental.

No terceiro capítulo, proponho uma discussão sobre o uso do computador como instrumento mediador na produção de textos, ou seja, no ato de escrever, baseado nos estudos de Leontiev (1978). Também relato e analiso os dados recolhidos na segunda entrevista sobre as percepções das crianças, ao usar o computador, para a escrita e discorro sobre os benefícios desse instrumento para este fim.

No quarto e último capítulo, descrevo e analiso todo o processo de produção dos lides para o *blog* a luz dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e Nível de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vigostki (1988), Teoria da Atividade de Leontiev (1978), escrita em díades (CALIL, 2012, 2013) e memória constituída (BAKTHIN, 1988, 2003; CALIL, 2012a). Também analiso os dados das entrevistas finais com os alunos e com a professora alfabetizadora 2 a respeito de suas percepções sobre o processo investigativo aplicado.

Estão presentes, no apêndice, os modelos dos termos de consentimento para os menores e para a professora, as três entrevistas aplicadas, e o roteiro de observação. No anexo, pode-se encontrar a autorização da SME e da escola para a realização da

¹ Durante a pesquisa duas professoras acompanharam o desenvolvimento da pesquisa, a professora alfabetizadora 1 no período de fevereiro a julho e a professora alfabetizadora 2 no período de agosto a dezembro. A troca das educadoras aconteceu porque a professora alfabetizadora 1 saiu da escola para assumir um novo cargo em outra instituição, por ter sido aprovada em concurso público municipal. Como a intervenção foi realizada no 2º semestre somente a professora alfabetizadora 2 participou da entrevista final.

pesquisa e o parecer do Conselho de Ética em Pesquisa quanto à aprovação para realização desta investigação.

CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo irá apresentar o percurso metodológico da investigação proposta neste trabalho, que se constituiu por meio da abordagem qualitativa de pesquisa. O texto foi assim organizado: no primeiro momento, apresentarei a metodologia adotada e seus desdobramentos para esta investigação, depois, a descrição do campo e dos sujeitos pesquisados; em seguida, discorrerei sobre os procedimentos de coleta de dados utilizados durante este estudo e, por fim, a análise dos dados.

Durante séculos, a humanidade sempre se dedicou à elaboração de uma metodologia capaz de nortear os estudos científicos, a fim de encontrar respostas às indagações sobre o meio ao seu redor. Com esta pesquisa não foi diferente, alguns meses foram dedicados a estudos que pudessem desvelar qual seria a melhor opção metodológica para responder às perguntas elencadas na introdução desta dissertação, para tanto, optei pela pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma metodologia ou uma estratégia de pesquisa inserida dentro da abordagem qualitativa de ciência, essa abordagem tornou-se muito usada em educação a partir da década de 1980, por se caracterizar como uma ciência que aproxima o investigador do objeto investigado e, principalmente, por refutar os princípios do positivismo.

Segundo André (1995), a abordagem qualitativa busca interpretar, a descobrir, a valorizar a indução e reconhecer que fatos e valores estão intimamente relacionados; entende que não há neutralidade absoluta na atitude do pesquisador, caracterizando-se, assim, como uma perspectiva que coloca o homem como sujeito e autor do conhecimento.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características importantes: o ambiente natural é a fonte direta dos dados; a exposição dos dados é descritiva; o interesse é pelo processo e não pelos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva, e os investigadores dão enfoque no significado, ou seja, no modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e às coisas.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa ocorre no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os

locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições de ensino” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48), pois para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos, é necessário colocá-los dentro de um contexto.

No caso de pesquisas com crianças, como ocorreu nesta investigação, estudar e estar no contexto em que elas estão inseridas é realmente imprescindível, pois observá-las de perto e sistematicamente possibilita-nos conhecer as particularidades concretas de suas vidas e permite-nos registrá-las nos mínimos detalhes. Gruae e Walsh (2003, p. 10) afirmam, ainda, que a pesquisa qualitativa nos encaminha a um processo de descobrimento, porque,

descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo a ser estruturada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo [...] todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento [...] a construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza.

A pesquisa, vista a partir da abordagem qualitativa, propicia-nos esse descobrir do conhecimento, que está sempre em construção e mudança. Além disso, não se pode negar que a subjetividade humana está presente em todo o processo de constituição do conhecimento, pois cada sujeito tem a sua maneira própria de entender a realidade. Na pesquisa, “estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo.” (ANDRÉ, p. 24, 1995).

Leontiev (1978) assegura que o homem precisa apropriar-se do desenvolvimento histórico cultural da sociedade humana, pois a cultura criada por gerações anteriores forma o sujeito como homem e o seu jeito de ser e estar no mundo, com seus valores, sua visão de mundo e, consequentemente, define sua posição teórica.

O homem, ao nascer, possui estruturas físicas e biológicas que lhe proporcionam o desenvolvimento do ato de falar, andar, escutar, crescer e a formação de aptidões especificamente humanas. Tais aptidões revelam a natureza social do homem,

evidenciando que seu desenvolvimento se dá na interação com o meio. (LEONTIEV, 1978).

O processo de transmissão e fixação das aquisições humanas ocorre pelo fato de o homem ter uma atividade criadora e produtiva, o trabalho, que é fundamental, pois possibilita lhe adaptar-se à natureza, modificá-la e criar instrumentos e objetos em função das suas necessidades.

De acordo com Leontiev (1978, p.165),

os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

As novas gerações nascem imersas nesse mundo de objetos, de fenômenos, de pesquisas e de tecnologias criado pelas gerações anteriores, por isso, é necessária a apropriação de todo o repertório cultural anterior. “O saber de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da actividade cognitiva das gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 266), ou seja, o ser humano não aprende por hereditariedade biológica, mas, sim, no decurso de sua vida por meio da apropriação da cultura anteriormente produzida e na interação com os outros indivíduos.

Nesse sentido, o sujeito pesquisado e o pesquisador não têm como romper com a subjetividade, pois estão inseridos em um determinado meio social, histórico e cultural no qual a relação com os outros sujeitos lhes proporciona adquirirem de novos conhecimentos e modificarem os já existentes. Inserido nesse processo de mudanças e apropriação da cultura, o homem humaniza-se e amplia seu repertório acumulado. Segundo Longarezi e Alvarado Prada (2008, p.106),

a apropriação do saber-fazer, bem como do conhecimento desse saber, forma-se a partir da apropriação das produções histórico-culturais da humanidade. É principalmente isso que caracteriza o processo de humanização. A apropriação da cultura modifica o homem e seu psiquismo.

Assim, por compreender que o homem, inserido em um meio social, histórico e cultural, seja capaz de aprender e fazer novas descobertas e por entender a abordagem qualitativa como uma forma de pesquisa que aproxima o sujeito do conhecimento, foi que este estudo adotou a metodologia da pesquisa-ação.

Segundo Barbier (2007), há mais de cinquenta anos a pesquisa-ação surgiu como uma abordagem específica de pesquisa em Ciências Sociais. Ela começou a ser utilizada notadamente nos Estados Unidos, onde pesquisadores partiam da definição de uma investigação que tinha uma ação deliberada de transformação da realidade com dois objetivos: primeiro, transformar a realidade, e o segundo, produzir conhecimentos pertinentes a essa transformação.

No decorrer desses anos da história da metodologia da pesquisa-ação, essa abordagem foi redefinindo-se e novas pesquisas foram incorporadas ao conceito anteriormente definido. Durante a história de consolidação e construção da metodologia de pesquisa, a pesquisa-ação ficou conhecida por ser um caminho investigativo que conduz o pesquisador a uma nova atitude e a uma nova inscrição na sociedade, tornando-se um sujeito autônomo, autor de sua prática e de seu discurso, logo, ele tem um “papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21), nesse sentido, o investigador deixa de ser um mero observador e avaliador da situação problematizada e passa a intervir nela de maneira sistemática e planejada.

Esse aspecto induziu-me na escolha da metodologia mencionada, pois sou professora da rede de ensino e estou inserida no problema em questão, assim, tornei-me também a pesquisadora da prática educativa, pois, na sala de aula, o docente observa, intervém, pensa soluções, avalia e, se necessário, reavalia a prática executada.

Assim, o papel colaborativo do pesquisador universitário nas escolas de Educação Básica é de extrema importância quando se tem o intuito de contribuir com o meio estudado. De acordo com Pimenta (2005), o papel do pesquisador universitário é o de ajudar o grupo envolvido na pesquisa a problematizar e se conscientizar sobre a situação e “planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 523). Além disso, a parceria pesquisador e professor pode propiciar a formação docente de ambos, visto que a pesquisa-ação permite a reflexão da própria prática em relação às questões do ensino e da aprendizagem.

Logo, o papel dos sujeitos participantes também assume um valor essencial nesse tipo de investigação, pois eles deixam de ser objetos e passam a desempenhar um papel ativo em todo o processo da ação, dessa forma, não são considerados como ignorantes e desinteressados. Assim, os sujeitos participantes, que, nesse caso, são os alunos e os professores, passam a ser parceiros do pesquisador, numa relação de diálogo

livre e de não estranhamento entre os pares. Pimenta (2005) assevera que a pesquisa prevê a participação de um grupo de sujeitos que se envolve na investigação com objetivos e metas em comum, interessados em um problema que emerge de um dado contexto. Assim, não é possível obter uma relação de estranhamento e distanciamento entre os sujeitos e pesquisador, eles precisam manter uma relação próxima, a fim de pesquisar e descobrir, juntos, a solução do problema em questão.

Nesta investigação, os principais sujeitos foram as crianças e as duas docentes da sala de aula. A professora alfabetizadora 1 participou do primeiro momento da pesquisa – observação e entrevista inicial. A professora alfabetizadora 2, que regressou em agosto de 2012 para a escola, também foi sujeito da investigação. Ela era educadora na escola há vinte anos e colaborou significativamente com toda a ação, participou de todo o processo durante a investigação; permaneceu durante as minhas aulas na sala; expressava sua opinião diante de alguns impasses desencadeados no processo investigativo; organizava o espaço da sala; instigava as crianças para a produção do lide no *blog*, e, principalmente, se propôs a estudar e informar-se sobre a temática pesquisada junto com a pesquisadora.

Os alunos que estavam envolvidos na pesquisa compunham um total de 26, todos regularmente matriculados na escola, apresentaram o consentimento dos pais por meio do Termo de Livre Consentimento², em que expliquei os objetivos da pesquisa e especifiquei todas as etapas – observação, entrevistas, produção e publicação de textos. Ainda lhes foi esclarecido que as crianças seriam livres para deixar o projeto no momento que sentissem vontade. Devido às questões éticas relacionadas às interações do pesquisador com os sujeitos pesquisados, optei por siglas para designá-los, com a finalidade de lhes preservar a identidade.

As crianças contavam entre sete e oito anos de idade e estavam em processo de alfabetização. Quando iniciei o trabalho, quinze alunos ainda não sabiam ler e nem escrever, eram copistas e somente reconheciam as letras, o próprio nome e algumas palavras, os outros doze já começavam a ler e a escrever com mais habilidade. Apesar dos diferentes níveis de alfabetização, eles participaram ativamente das atividades durante toda a pesquisa. As crianças tiveram a oportunidade de questionar, responder, votar, dar opinião, ensinar, escrever, ler e planejar as ações que foram desenvolvidas.

Segundo Gruae e Walsh (2003), observar as crianças e reduzir o que elas dizem

² Apêndice 1

e pensam em números revela-nos muito pouco acerca do que são no seu cotidiano escolar e familiar, por isso mais uma vez, a pesquisa-ação contribuiu com este estudo, pois propiciou dar voz e ação aos alunos.

Outra característica importante dessa metodologia é o fato de possibilitar um planejamento flexível, pois não segue uma série de fases rigidamente ordenadas, podem-se adotar, na pesquisa-ação, diversas técnicas ou métodos particulares para cada fase do processo investigativo, pois “a preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa.” (THIOLLENT, 2011, p. 33).

Durante esta pesquisa, alguns imprevistos fizeram com que eu mudasse os dias de observação devido à aplicação de avaliações externas, ou mesmo pela ausência da professora alfabetizadora 1³. Muitas vezes, o uso do laboratório não era permitido; as perguntas e dúvidas das crianças, em relação ao jornal ou outro material que seria utilizado no plano de ação também eram os motivos geradores do replanejamento da minha ação, pois os alunos sempre eram ouvidos. Um exemplo foi a inserção das tirinhas no *blog*, este procedimento foi sugestão das crianças e não estava previsto no planejamento da investigadora, porém não poderia excluir da investigação esta necessidade delas. Tais imprevistos serão apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

A pesquisa-ação também implica uma função política ligada à transformação e à mudança social, pois é uma pesquisa que possibilita que o pesquisador pense em um instrumento de investigação e de ação à disposição dos grupos e das classes sociais populares, e o engajamento sociopolítico. Essa função política está diretamente associada à conscientização daqueles que participam da pesquisa, pois “pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados” (THIOLLENT, 2011, p. 23). Além disso, a pesquisa-ação, geralmente, é desenvolvida em contextos que tenham como ênfase a resolução de problemas, a tomada de consciência dos participantes e a produção de um conhecimento.

Esses aspectos políticos também foram contemplados nesta investigação, ao propiciar à professora alfabetizadora 2 e à pesquisadora – que também é professora – a tomada de consciência sobre suas práticas em sala de aula em torno do processo de

³ A professora alfabetizadora 1 durante o 1º semestre de 2012 faltava as aulas.

ensino e de aprendizagem da escrita, além disso, proporcionou às crianças novos conhecimentos sobre a leitura do jornal e a utilização do computador na produção de texto e do *blog*. Por fim, colaborou na resolução do problema proposto na introdução deste trabalho e disponibilizou àquela comunidade escolar um conhecimento novo.

Além de proporcionar às crianças o conhecimento de um novo suporte textual e a aprendizagem da confecção de um *blog*, a investigação ampliou os conhecimentos da pesquisadora e possibilitou que a professora alfabetizadora 2, que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, implementasse, no ano de 2013, o mesmo trabalho com o jornal e desse continuidade ao *blog* com seus alunos. Além disso, a própria investigação, ao se tornar pública, cumpriu parte do seu papel social, que é disponibilizar à comunidade escolar e a acadêmica o conhecimento e as descobertas sobre o assunto pesquisado.

Esta pesquisa foi organizada em três momentos distintos para a coleta dos dados, primeiro, a observação e a entrevista inicial, era o momento de conhecer a comunidade escolar, quem eram os alunos, os professores, a escola, como a escola trabalhava com as crianças no laboratório de informática, como eram realizados os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. No segundo momento, iniciei o plano de ação, organizado em duas etapas, a primeira, o trabalho com o jornal dentro da sala, para o qual disponibilizei o material às crianças e o exploramos para conhecê-lo melhor. Após essa etapa, era o momento de fazer o próprio jornal da sala, o *blog*, o qual fora organizado com os textos em formato de lide e com as tirinhas. Por fim, no terceiro momento, apliquei as entrevistas finais com os alunos que desenvolveram o trabalho do *blog* e com a professora alfabetizadora 2.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação não se reduz a uma ação pela ação e não é limitada aos aspectos práticos dela. A mediação teórica e conceitual está inserida em todas as fases de desenvolvimento do projeto, pois adota uma postura teórica na qual a ação que será aplicada auxiliará para uma compreensão da prática problematizada.

Neste aspecto, podemos redefinir, de acordo com Thiollent (2011, p. 20), que a

pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diante do que foi exposto até o momento, justifica-se o uso da pesquisa-ação na escola como uma alternativa diferente das concepções tradicionais de pesquisa, em virtude da reflexão sobre a prática que ela proporciona ao professor, ao pesquisador e aos alunos.

O problema diagnosticado e revelado, durante a leitura bibliográfica de outras pesquisas e durante a prática da pesquisadora, que também vivencia os problemas da sala de aula, evidencia a necessidade de pesquisar e intervir no meio educacional em questão. Segundo Elliott (1990, p. 24),⁴

a pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos do cotidiano vivenciado pelos professores, em vez de outros "problemas teóricos", definidos por pesquisadores puros que não conhecem o contexto de uma disciplina do saber. A pesquisa-ação pode ser desenvolvida pelos próprios professores ou por alguém que eles encarreguem de investigar a situação.

Assim, a pesquisa-ação considera o professor também um pesquisador que reflete e pensa sobre a sua própria prática, que auxilia na inserção dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, dando-lhes voz e participação no processo de planejamento e de execução das ações, aproximando a relação professor - aluno - aprendizagem e, por fim, disponibiliza um conhecimento à comunidade escolar.

Diante desses pressupostos descritos e discutidos, acredito que esta pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação, pois houve ação por parte das pessoas implicadas no problema, uma ação de caráter prático, em forma de atividade coletiva, que foi problematizada e baseada em uma teoria específica.

Após decidir qual proposta metodológica de fato contribuiria na investigação do problema proposto, era preciso definir a escola campo a ser investigada. Ela foi escolhida diante de três critérios preestabelecidos: primeiro, ser uma escola da rede municipal de ensino, segundo, oferecer o primeiro ciclo do ensino fundamental e, por fim, ter uma sala de informática. Assim, diante desses critérios, o grupo de pesquisa no qual a investigadora estava inserida indicou a escola E.M.S.S.P., pois este já havia desenvolvido uma investigação na referida escola, e a administração não se opôs aos trabalhos realizados. Após a indicação, procurei a diretora responsável pela instituição e

⁴ "La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen." (ELLIOTT, 1990, p. 24)

apresentei minha proposta de trabalho, que foi aceita. Porém foi ela quem indicou a sala de aula a ser pesquisada, escolheu a sala onze, pois, segundo ela, a professora daquela sala era aberta a trabalhos novos com pesquisadores e estagiários.

A escola E.M.S.S.P., no ano de 2012, atendia os alunos que residiam nos bairros Laranjeiras, Aurora, São Gabriel e outros circunvizinhos. A comunidade escolar pode ser caracterizada, quanto à condição socioeconômica, como classe média baixa. Seu espaço físico constitui-se em vinte salas de aula, uma sala de professores, direção, secretaria, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para os funcionários, uma biblioteca com mobiliário adequado, com estantes baixas para os livros, mesas para leitura, dois computadores e uma sala de vídeo com duas televisões, tapetes emborrachados e almofadas no chão. Havia, ainda, duas salas de supervisão, uma sala de informática, cantina, refeitório, dois pátios ao ar livre para intervalo e recreação das crianças, banheiros adaptados e uma quadra coberta, destinada às aulas de Educação Física. Na escola, também havia uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipada com brinquedos pedagógicos e lúdicos, um computador, televisão, aparelho de som e mesas coletivas e adaptadas ao tamanho das crianças. Essa sala era utilizada para o atendimento de alunos com déficit na aprendizagem ou com alguma deficiência física ou mental.

A escola tinha um *site* na *internet*, que continha um material informativo sobre a instituição. O ambiente virtual era organizado pelas professoras responsáveis pelo laboratório de informática, mas a publicação do material era feita somente após a análise e autorização do CEMEPE. Dentre o conteúdo do site, constava a história da escola, os projetos que foram desenvolvidos, fotos, calendário letivo e regimento escolar.

A sala de aula pesquisada era do 2º ano do ensino fundamental, na qual havia uma carteira para cada aluno, dois armários grandes para o uso das professoras, um para cada turno, uma mesa para a regente, um quadro verde e, posteriormente, em agosto de 2012, foi colocado quadro branco, permanecendo, assim, os dois quadros. A sala era pouco ventilada e tinha 29 alunos regularmente matriculados, porém, ao longo do ano, permaneceram apenas 26.

Os materiais, como cartazes ou trabalhos dos próprios alunos desenvolvidos durante as aulas, eram colados nas paredes da sala de aula, aliás, nas paredes de todo o espaço interno da escola, sempre havia trabalhos, desenhos, experiências e atividades desenvolvidas pelos alunos, expostos para a comunidade escolar.

Durante o período do projeto, a professora alfabetizadora 1 que acompanhava a turma deixou a classe para assumir um novo cargo em outra escola, por ter sido aprovada em concurso público municipal. A professora alfabetizadora 2 retornou ao colégio, pois estava como vice-diretora em outra instituição do município e assumiu as atividades de regência na sala pesquisada.

Com esse fato, o trabalho didático e pedagógico sofreu algumas modificações, antes as crianças permaneciam enfileiradas, após a troca das professoras, elas se sentavam em duplas ou em pequenos grupos durante as aulas. Essa organização contribuiu muito com o meu trabalho, pois a maioria das atividades planejadas previa a organização de duplas, inclusive a escrita do *blog*.

Considerando a abordagem qualitativa, que acredita na participação ativa do indivíduo no processo de produção de conhecimento e da perspectiva da pesquisa-ação de não excluir os sujeitos-atores do processo de investigação, esta pesquisa preocupou-se com os sujeitos e pretendeu ouvi-los, por isso, utilizei, como procedimentos de coleta dos dados a observação, a entrevista semiestruturada e um plano de ação.

A utilização de procedimentos como a observação e a entrevista, como fonte de informação de maneira convencional, permite-nos interpretar o que ocorre a partir do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema. As intenções, objetivos, escolhas, decisões dos sujeitos tornam-se dados importantes para o pesquisador, é, por esse motivo que a entrevista e a observação são ferramentas importantes no contexto da pesquisa-ação para a coleta de dados.

Segundo Elliott (1990), a observação enseja a aproximação dos dados, de modo que o investigador possa introduzir-se em uma situação, a fim de ver os fatos na perspectiva dos participantes. Nesse intento, a entrevista surge da necessidade do pesquisador externo de comprovar suas interpretações e hipóteses ante as observações dos sujeitos.

A observação é muito empregada em pesquisas qualitativas. Especialmente, quando se tem o objetivo de examinar fatos ou fenômenos, geralmente, utilizam-se os sentidos para a compreensão de determinados aspectos da realidade.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 174), “a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”, nesse sentido, ela auxilia o pesquisador em processos observacionais e permite ao investigador um contato mais direto com a realidade a ser pesquisada.

Triviños (1987) também enfatiza a importância da observação na pesquisa, pois observar uma situação não é simplesmente olhar, mas, sim, destacar de um conjunto – nesse caso, a sala de aula – algo que é específico e pertinente ao objeto de estudo, assim, nesta investigação, optou-se por uma observação sistemática, não participante, individual e efetuada na vida real.

A observação da sala de aula também auxiliou a pesquisadora a diagnosticar aspectos físicos, emocionais, educacionais e os processos de ensino e de aprendizagem daquele contexto. Thiollent (2011) orienta que, durante a pesquisa-ação, a fase exploratória da investigação consiste em descobrir o campo de pesquisa, nela, “os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado de ‘diagnóstico’” (THIOLLENT, 2011, p. 56-57).

A observação foi realizada durante quatro meses, duas vezes na semana, quatro horas por dia. A professora alfabetizadora 1 deixou-me à vontade para me sentar onde ficasse mais confortável para desenvolver meu estudo e também permitiu-me que andasse pela sala, manuseasse o material das crianças como cadernos e livros e fizesse perguntas a ela e aos alunos.

Além da sala, observei aulas em outros espaços, como a biblioteca e o laboratório de informática. Utilizei como recurso um diário de bordo, para anotações a partir de um roteiro (apêndice 3), nesse roteiro, relatei os principais fatos a serem observados, como os aspectos pedagógicos e didáticos no processo de ensino da escrita e da leitura na sala de aula e a utilização de recursos neste processo.

Após a observação de quatro meses da sala de aula e com o intuito de comprovar algumas hipóteses do trabalho pedagógico observado, foi aplicada a primeira entrevista⁵ com as crianças. Ela foi realizada individualmente e com 24 alunos, dois não foram entrevistados em razão do fato de os pais não terem devolvido o termo de autorização assinado.

Segundo Szymanski (2010, p. 10), a entrevista “tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. As entrevistas ainda propicia ao investigador qualitativo conhecer e recolher os dados

⁵ Apêndice 2 – Termo de Livre Consentimento.

descritivos na linguagem do sujeito entrevistado, ensejando ao outro contar a sua história em termos pessoais.

Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, por entender que ela parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses – que, nesse caso, foram levantados e arrolados na etapa da observação – e oferece um campo interrogativo ainda maior, que dá a oportunidade de criação de novas hipóteses. Ela também faculta ao entrevistado seguir sua linha de pensamento e de suas experiências dentro da pergunta principal que o pesquisador apresentou, e este por sua vez, tem a possibilidade de fazer novos questionamentos e indagações de acordo com as respostas do entrevistado.

Durante o processo investigativo, foram aplicadas três entrevistas. A primeira delas foi aplicada com as crianças após o processo de observação das aulas e mediante algumas hipóteses já elaboradas. Esta possuía como objetivos perceber qual era o conhecimento das crianças sobre o jornal e o computador e compreender como os alunos eram conduzidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A segunda entrevista foi realizada também com as crianças, no final do ano letivo, após as aulas do plano de ação, e proporcionou a avaliação do projeto aplicado. A partir dela, foi possível perceber o envolvimento das crianças na proposta de trabalho com o jornal e o *blog*.

Por fim, a terceira entrevista foi efetuada com a professora alfabetizadora 2⁶, também após a ação desenvolvida, com o objetivo de perceber suas impressões e expectativas quanto à ação realizada pela pesquisadora. Todas as entrevistas se encontram no apêndice, 4, 5 e 6 respectivamente.

O pré-teste é indicado em pesquisas coletivas, quando utilizado na coleta de dados a entrevista e observação sistemática, assim, antes de ir a campo, realizei testes pilotos a fim de conferir os procedimentos e verificar a eficácia ou não destes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o pré-teste averigua se o procedimento evidencia três importantes informações: fidedignidade, validade e operatividade. Constatado esses elementos, os procedimentos poderão ser utilizados como subsídios para a coleta.

Para a realização do pré-teste, foi preciso eleger pessoas que pudessem ser entrevistadas, a fim de saber as dificuldades que encontrariam para responder às

⁶ Como citado anteriormente a entrevista foi realizada somente com a professora alfabetizadora 2, pois foi a que acompanhou o processo de intervenção da pesquisa.

questões e se haveria alguma pergunta que lhes causaria constrangimento ou se algum dos termos empregados lhes pareceria confuso. Segundo Gil (2006, p. 120),

caso o procedimento escolhido seja a entrevista ou o formulário, seleciona-se alguns indivíduos representativos do universo a ser pesquisado, os quais respondem às questões propostas. A seguir, solicitam-se do entrevistado informações a cerca das dificuldades encontradas para respondê-las.

Para a entrevista inicial, selecionei cinco crianças do segundo ano, de outra sala, porém da mesma escola. A partir da conversa com elas, percebi que alguns termos técnicos que apareciam na entrevista poderiam ser modificados ou mais bem explicados, por exemplo, a pergunta “Você sabe navegar na *internet*?”, em que as crianças demonstraram não conhecer o significado do termo navegar. Com esses dados em mãos, as adequações foram feitas no momento da entrevista.

Para a entrevista final, o teste piloto não foi aplicado, pois as perguntas eram específicas sobre o plano de ação, e outros alunos, que não vivenciaram as aulas, não poderiam contribuir para tal teste. O mesmo aconteceu com a entrevista com a professora.

O roteiro de observação foi testado durante uma semana em uma sala de 2º ano do ensino fundamental da mesma escola, fato que propiciou à pesquisadora avaliar e fazer as modificações necessárias no instrumento, de acordo com os objetivos estabelecidos.

Finalizada a aplicação da primeira entrevista, organizei o plano de ação dessa investigação, que é o eixo central da pesquisa-ação, pois a sua função é solucionar os problemas propostos pela pesquisa. Segundo Thiollent (2011, p. 79), “a pesquisa-ação deve-se concretizar em uma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Nesta pesquisa, optou-se, como plano de ação, uma sequência didática.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), o uso da sequência didática é recomendado quando se pretende ensinar um gênero oral ou escrito por meio de uma sequência sistemática e organizada de atividades. Para eles, uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, facultando-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ. 2011, p. 83). Por isso, o trabalho com sequências didáticas possibilita abordar gêneros textuais que o aluno ainda não domina, permitindo-lhe o acesso a práticas de novas linguagens.

Nesse contexto, justifica-se o uso da sequência didática, pois pretendia-se ensinar às crianças um novo gênero textual, o lide, para postar no *blog*. Além disso, a pesquisadora apropriou-se da estrutura da sequência didática para organizar e sistematizar as aulas. Outro aspecto que favoreceu seu uso foi o planejamento flexível que a sequência permite, as atividades podem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos nos momentos escolhidos para o trabalho.

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, iniciaram-se os trabalhos do plano de ação. As aulas eram realizadas duas vezes na semana durante cinquenta minutos, por cinco meses. A professora regente permanecia na sala e acompanhava o trabalho. As crianças sentavam-se em duplas e, em algumas situações, em pequenos grupos. A sequência didática tinha como objetivos conhecer um jornal em sua versão impressa e *on-line* e suas características; compreender e conhecer o processo de produção de um jornal e aprender um gênero jornalístico específico, o lide.

No desenvolvimento da sequência didática, utilizei como recurso exemplares de jornais de pequena circulação – Jornal Correio; exemplares de jornais de grande circulação – Folha de São Paulo; notebook; *internet*; projetor de imagens; escâner; os computadores do laboratório de informática e a máquina fotográfica.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), a sequência didática é organizada em quatro etapas distintas. São elas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Em seguida, descreverei cada uma e as apresentarei como foram desenvolvidas nesta investigação.

A apresentação da situação tem como objetivo expor, aos alunos, o projeto que será realizado e a previsão de sua produção final. É o momento de gerar motivos nos alunos para realizar determinada atividade e para que eles se envolvam na proposta de trabalho, é também a fase de “descrever de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 84). É importante salientar que as sequências didáticas podem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe. Na primeira etapa, a elaboração da apresentação deve ser criteriosa, de maneira que, ao ser direcionada aos alunos, ela “forneça todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 85). O objetivo dessa primeira etapa é de que os alunos se envolvam nas atividades e as tornem mais significativas e pertinentes.

A etapa da apresentação da situação envolve duas dimensões essenciais que precisam ser discutidas e mostradas às crianças. A primeira delas refere-se à exposição do projeto coletivo de produção de um gênero específico. Os alunos precisam compreender a situação de comunicação que irão produzir. Algumas perguntas propostas pelos autores colaboram para esclarecer essa dimensão para as crianças: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige essa produção? Que forma assumirá essa produção? Quem participará dessa produção?” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 84). As perguntas dessa dimensão foram esclarecidas com as crianças, e ficou estabelecido que elas produziriam um texto em dupla no formato de lide, que este seria lido por pessoas que estivessem conectadas a *internet*, pois o material produzido seria postado em um *blog*.

Concluída e esclarecida essa primeira dimensão, a segunda correspondia à preparação dos textos. Nesta etapa, apresentavam-se os textos de circulação social do mesmo gênero textual que será abordado no estudo, para que tivessem um modelo a ser seguido.

O primeiro encontro com o gênero é realizado na produção inicial, segunda etapa da sequência didática. Esse é o momento em que as crianças procuram elaborar um texto escrito. Esta primeira tentativa é como se fosse um diagnóstico que revelará os pontos problemáticos sob os quais o professor irá planejar a intervenção. Assim, a produção inicial tem um papel central, funciona como reguladora da sequência didática, pois auxilia descobrir o que as crianças já sabem fazer; define o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e proporciona a apropriação dos instrumentos de linguagem própria do gênero.

Schneuwly e Dolz (2011) asseguram, ainda, que a produção inicial não expõe a criança a uma situação de insucesso, pois, quando bem preparada e definida a primeira etapa da sequência didática, na produção inicial, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto que responda ao que lhe foi solicitado, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

A terceira etapa da sequência didática são os módulos. Eles têm como propósito trabalhar os problemas diagnosticados na produção inicial e dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los. Os módulos são “constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 84).

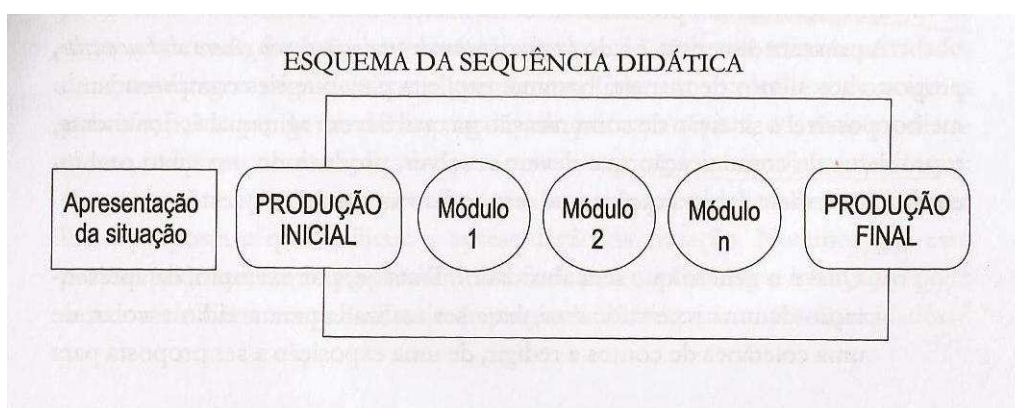
De acordo com os autores, são três as perguntas norteadoras para o trabalho que será desenvolvido: “que dificuldades de expressão escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 88). Propõem ainda que se organize um registro cujo objetivo é sistematizar o conhecimento adquirido nos módulos, esse pode ser registrado ao longo do trabalho ou em um momento único de síntese.

Ao finalizar os módulos, o aluno poderá por em prática os conhecimentos adquiridos, pois, para Schneuwly e Dolz (2011, p. 90),

a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

Logo, no final da sequência didática, as crianças terão produzido o texto do gênero estudado e estarão mais preparadas do que estavam no início da proposta, concluindo, assim, a quarta e última etapa da sequência didática. A imagem 1 ilustra como os autores propõem a estrutura da sequência didática.

IMAGEM 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 83)

A partir da proposta apresentada acima, as atividades do plano de ação foram organizadas, como mostra o quadro 1.

QUADRO 1: Organização da sequência didática do plano de ação

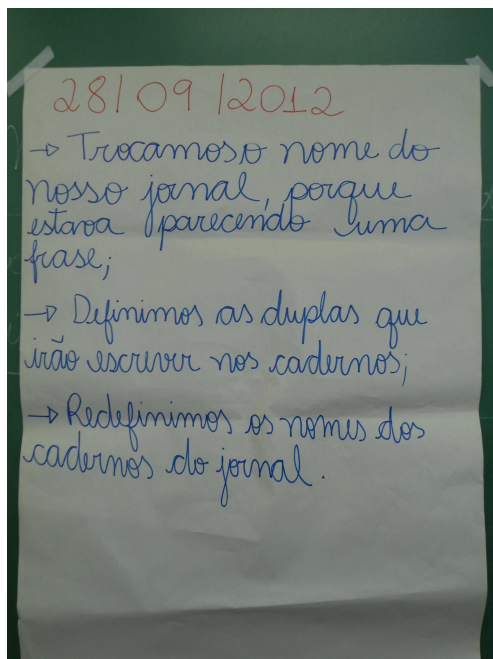
	Apresentar os jornais de pequena e de grande circulação para as crianças: jornal <i>Correio</i> , <i>Folha de São Paulo</i> e jornal <i>Correio on-line</i> ; Mostrar a proposta de fazer um jornal <i>on-line</i> , com a produção de textos das crianças, em formato de um <i>blog</i> .
--	--

Apresentação da situação	<p>Mostrar como se cria um <i>blog</i> na <i>internet</i>; Definir o nome do jornal no <i>blog</i>; Identificar os diferentes cadernos que compõem um jornal impresso e <i>on-line</i>; Definir os cadernos e assuntos que o jornal irá abordar no <i>blog</i>; Conhecer a estrutura da primeira página (PP) do jornal. Localizar as notícias nas páginas internas (PI) dos jornais a partir da PP. Organizar as duplas para as escritas dos lides; Desenhar o plano de fundo do <i>blog</i>.</p>
Produção inicial	Produzir/escrever o primeiro lide – produção inicial do texto escrito.
Módulo 1	<p>Conhecer os elementos que constituem os parágrafos iniciais de um texto de notícia; Estudar os tipos de textos presentes no jornal.</p>
Módulo 2	Escrever, corrigir e postar os lides.
Módulo 3	Mostrar a máquina de escâner para as crianças e explicar a funcionalidade dela.
Módulo 4	<p>Explicar sobre as tirinhas e os elementos constitutivos do gênero pretendido; Mostrar as diferenças entre tirinha e quadrinho; Explicar o caráter humorístico presente nas tirinhas; Apresentar os diferentes tipos de balões existentes nos quadrinhos; Analisar as tirinhas com fala e sem fala; Escrever as tirinhas.</p>
Módulo 5	<p>Corrigir e reescrever as tirinhas; Postar no <i>blog</i>.</p>
Produção final	O blog: http://jornaldasala11.blogspot.com.br/

Fonte: a autora.

Os módulos foram organizados de acordo com a temática das aulas, no entanto alguns deles foram desenvolvidos em três ou quatro horários de cinquenta minutos. A escrita dos lides e das tirinhas, no laboratório de informática, é um exemplo disso, durante um mês fui à escola três vezes por semana e permaneci durante quatro horários por dia na instituição. Isso foi necessário para não romper com o processo criativo da produção de texto. Ao final de cada aula, era registrado, junto com as crianças, tudo o que foi discutido e aprendido naquele dia, como mostra a foto 1:

FOTO 1: Registro coletivo das atividades desenvolvidas no dia 28/09/2012



Fonte: a autora.

Os módulos, sua organização e os resultados do plano de ação serão discutidos nos próximos capítulos.

A descrição dos dados na pesquisa qualitativa exige que eles sejam “examinados com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BODGAN; BILKEN, 1994, p.49). Essa escolha justifica-se por pretender elaborar uma apreciação dos dados a partir do recorte de episódios interativos entre as crianças e a pesquisadora, de indícios e de pequenas marcas e sinais deixados pelos alunos durante todo o processo de construção dos dados. Góes (2000, p. 9) define assim essa abordagem,

trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Ginzburg (1989) alerta-nos para o fato de que a proposta de um método interpretativo centrado sobre os sinais ou indícios dos dados marginais, considerados reveladores, permite-nos captar uma realidade mais profunda do que aquilo que está no

superficial. Esse olhar mais atento aos detalhes emseja revelar algo que ainda não foi observado.

Assim, por entender o homem como ser que se constitui na interação com a cultura e com o outro, seja em experiências coletivas, seja em experiências práticas, e que são essas interações que devem ser investigadas quando se examina o curso da ação do sujeito, farei a análise de eventos na história da ontogênese das crianças pesquisadas, ou seja, um estudo do tempo em que o aluno gastou entre o não saber e o saber escrever um lide.

Para Góes (2000, p. 14), trata-se de uma análise “que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais dentro de um curto espaço de tempo”, portanto, uma análise de um determinado micro evento na história da ontogênese de cada sujeito investigado, que, nesta pesquisa, será a aprendizagem da escrita de um lide para o *blog*.

A análise de eventos na história da ontogênese de cada indivíduo pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou pode-se articular a outros procedimentos. Neste estudo, optou-se por articulá-la a outros eventos, assim a análise dos fenômenos orientou-se pela apreciação minuciosa dos dados que foram observados durante todo o processo de aplicação do plano de ação descrito anteriormente.

Todas as crianças participaram ativamente de todo o processo investigativo, desde as entrevistas até a escrita do lide no *blog*. Com o intuito de analisar os dados coletados durante a pesquisa-ação – observações, entrevistas e plano de ação, utilizarei os estudos da teoria histórico-cultural da escola de Vigostki como aporte teórico.

O próximo capítulo abordará o plano de ação implantado, com todas as implicações positivas e negativas trazidas para o ambiente escolar onde foi aplicado. Será demonstrada, também, a relação dos alunos com o trabalho desenvolvido. Ficará evidenciado se a escola sofreu, ou não, alteração durante o período de pesquisa.

CAPITULO 2: PERCURSOS DIDÁTICOS DA DESCOBERTA DO JORNAL

Neste capítulo, apresentarei como foi desenvolvida a primeira parte do plano de ação organizado de acordo com a sequência didática. O texto foi dividido em três partes, são elas: mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem da escrita na sala de aula pesquisada; o uso do jornal; e o contato das crianças com o material e seus desdobramentos – primeira parte do plano de ação.

Como evidenciado no capítulo anterior, o início desta pesquisa-ação no âmbito escolar ocorreu devido aos meus estudos de formação na rede municipal de educação de Uberlândia, em abril de 2012. Após ingressar na escola E.M.S.S.P., dei andamento à observação da sala de aula com o objetivo central de conhecer os processos de produção de texto das crianças e suas práticas de escrita.

Essa etapa inicial ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2012, antes da troca da docente, fato já explicado no capítulo anterior. A professora alfabetizadora 1 dividia a sala em dois grupos, um grupo de dezessete crianças, que ainda não sabiam ler e escrever, eram copistas e somente reconheciam as letras - para melhor descrição dos dados irei nomeá-lo de grupo 1 – o outro grupo de doze crianças que já sabiam ler e escrever com maior habilidade que nomearei como grupo 2.

Os dois grupos ocupavam-se de atividades diferentes durante a mesma aula. Enquanto o grupo 2 dedicava-se a leitura e interpretação de texto do livro adotado pela escola⁷, o grupo 1 desenvolvia, em uma folha xerocada, exercícios de juntar sílabas e formar palavras. Durante toda a observação, o grupo 1 utilizou o livro didático apenas três vezes.

Para que ambos trabalhassem em um mesmo momento, a professora alfabetizadora 1 pedia para que os alunos do grupo 2 fizessem os exercícios do livro sozinhos, e acompanhava as crianças do grupo 1 de mesa em mesa. Algumas crianças a questionavam pelo fato de não poderem utilizar o livro e ficavam curiosas para ver as gravuras e os textos presentes nele.

⁷ BRAGANÇA, A; CARPANEDA I. Porta Aberta: letramento e alfabetização 2º ano. São Paulo: FTD, 2011. 1º ed .

A imagem 2 é um exemplo de exercício que o grupo 1 realizava:

IMAGEM 2: Exemplo de exercício

NOME: _____ DATA: ____/____/____

FORME PALAVRAS, OBSERVANDO A NUMERAÇÃO DOS VAGÕES DO TRENZINHO:

1 + 5 =	au	4 + 3 =	ol
5 + 3 =	uu	1 + 3 =	al
1 + 4 =	ao	4 + 5 =	ou
3 + 1 =	la	2 + 3 =	el

Fonte: Caderno do aluno C. da sala pesquisada - imagem editada pela autora.

Após a conclusão da atividade desenvolvida pelo grupo 1, a professora começava o trabalho com o grupo 2. Este fazia os exercícios de interpretação de texto propostos pelo livro didático. O procedimento de leitura seguia sempre o mesmo padrão, as crianças liam em voz baixa, logo depois, a docente ou algum aluno escolhido por ela lia em voz alta, os demais alunos ouviam. Posteriormente, ocorria a discussão oral baseada nas perguntas do livro, a professora lia a questão, e os alunos a respondiam com suas próprias palavras ou liam seus registros. Depois de ouvi-los, ela passava a resposta do livro didático do professor no quadro e todos a copiavam. As crianças que tinham redigido diferentemente do que estava no quadro, apagavam e copiavam a resposta da lousa.

A proposta de leitura do enunciado, discussão e debate das respostas são práticas muito comuns no processo de alfabetização e que contribuem no processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Faria (1996, p.25),

[...] se o professor tomar para si a tarefa de anotar essas idéias e ajudar os alunos nas outras tarefas, ele estará fazendo com a classe o uso funcional da escrita, tão enfatizado hoje por especialistas em alfabetização. É preciso ter cuidado, porém para que essas anotações respeitem o mais possível a expressão espontânea da criança. O que se escreve deve ter, naturalmente, a estrutura do texto escrito, mas este

Quando as crianças apresentavam dúvidas no momento do registro escrito, a professora recorria à correspondência som/letra e à equivalência entre palavras que começam com a mesma letra – “*o c da cabeça é igual ao c da casa*”. Essa prática era tão comum entre os alunos que eles também tentavam escrever por meio da pronúncia em voz alta, e, ao repetir a palavra, procuravam encontrar sua referência sonora.

Segundo Bajard (2012), adotar o método fônico na alfabetização pode causar confusão no processo de apropriação da escrita, o autor afirma que (2012, p. 86)

abordar as relações fonográficas entre letras e sons supõe distinguir o sistema gráfico do sistema fonológico [...] sem contar que as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita, nem da fonologia: nenhum caractere corresponde à sílaba tônica da palavra “lobo” e o agá de “hora” não tem correspondência na oralidade.

Para o autor, a descoberta do sistema visual da escrita permite todo o acesso à língua. Ele propõe a aprendizagem da escrita a partir dos nomes das crianças sem dar enfoque à oralidade e, sim, ao reconhecimento das letras e à grafia das palavras. Essa metodologia, segundo Bajard (2012, p. 85), trata-se de “um trabalho da descoberta do fundamento da nossa escrita: um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si que possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa”.

De acordo com Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias e diferentes entre si, assim, a escrita não poderia ser vista como uma representação da fala, pois “a escrita não consegue reproduzir os fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros”. A escrita também possui seus próprios elementos, como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos. Apesar de apresentar características próprias e serem modos de representação da língua, a oralidade e a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes com a finalidade de comunicação na sociedade.

Durante o período de observação, a única atividade de produção textual a que tive acesso foi a uma escrita coletiva que a turma realizou antes da minha chegada. A professora alfabetizadora 1 relatou que entregou às crianças uma história seriada, sem escrita, somente com imagens e pediu aos alunos que escrevessem um texto em grupo sobre aquelas figuras. Na atividade em questão, não foi explicitado às crianças qual gênero textual seria o mais adequado para a redação.

A imagem 4 refere-se ao texto, produzido de acordo com orientações dadas pela professora, cuja autoria é de um grupo de quatro crianças. Ela fez as correções ortográficas do texto com caneta e cada criança copiou no caderno o texto corrigido – imagem 5.

IMAGEM 4: Produção de texto em grupo com as marcas da correção da professora A.

Conta em grupo

Em um dia enlazarado um garoto saiu para caçar.
~~Um garoto saiu para caçar.~~
 Com sua rede queria caçar borboletas.
 O garoto menina que se chamava Pedro encontrou o que queria.
 Ele encontrou uma borboleta em extinção.
 O garoto rapaz correu com a rede na mão.
 Ele queria muito pegar aquela borboleta 3 motivos. Primeiro motivo, era uma borboleta muito bonita, segundo motivo, era uma borboleta em extinção, terceiro motivo, ele queria mais uma borboleta para sua coleção. O menino tentou 1, tentou 2, tentou 3 vezes e conseguiu pegar a borboleta. Levou ela para casa e ficou muito feliz por ter pegado uma borboleta em extinção. fim.

Fonte: Caderno do aluno C. da sala pesquisada.

IMAGEM 5: Produção de texto em grupo após a correção da professora A.

Em um dia enlazarado um garoto saiu para caçar. Com sua rede queria caçar borboletas. O garoto menina que se chamava Pedro encontrou o que queria. Ele encontrou uma borboleta em extinção. O garoto rapaz correu com a rede na mão. Ele queria muito pegar aquela borboleta por 3 motivos. Primeiro motivo, era uma borboleta muito bonita, segundo motivo, era uma borboleta em extinção, terceiro motivo, ele queria mais uma borboleta para sua coleção. O menino tentou 1 tentou 2 tentou 3 vezes. O menino conseguiu pegar a borboleta. Levou para casa e ficou muito feliz por ter pegado uma borboleta em extinção. fim.

Fonte: Caderno do aluno C. da sala pesquisada.

A correção do texto foi realizada pela professora sem que os alunos pudessem participar dela. Ela corrigiu o texto e o entregou a fim de que copiassem, sem, ao menos

discutir ou refletir sobre os erros mais recorrentes do texto. Percebe-se com base na imagem 4, que a correção enfatizou somente os erros de ortografia, a estrutura dos parágrafos e do texto narrativo não foi mencionada.

É evidente que a organização do tempo escolar das instituições educacionais brasileiras e o número excessivo de alunos que cada classe tem não permitem que o professor converse sobre cada erro específico de cada um dos alunos. No entanto as correções geradas a partir de uma produção original favorecem o processo de aprendizagem, pois, a partir do erro do aluno, o professor poderá interferir na escrita quando faz a análise de uma ou duas produções da classe de forma coletiva.

Freinet (1896-1966), educador francês do início do século XX, evidencia a correção do texto como o momento de aperfeiçoamento da escrita e de aprendizagem da língua materna, afirma, ainda, que baseado no material produzido pela criança que o professor irá ensinar a sintaxe, a gramática e a ortografia.

No trabalho de produção escrita, proposto pelas sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2011, p. 97),

os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e constituir *corpora* de “frases a serem melhoradas” [...] observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto (marcas do autor).

Encontrar erros em uma produção de texto de crianças em processo de alfabetização é inevitável. No entanto o erro é uma informação importante para o professor, pois determina a escolha da estratégia didática para futuras intervenções necessárias e para a continuidade do processo de ensino da língua escrita.

Durante a entrevista inicial, perguntei às crianças se elas produziam textos. Treze delas responderam negativamente. Elas justificaram que faziam cópias do que era passado no quadro. Um aluno respondeu que fez uma produção de texto em grupo – ele referia-se à produção coletiva citada anteriormente e comentada por meio da apresentação das imagens 4 e 5.

Onze alunos asseguravam que faziam textos na sala de aula, mas explicaram que eram cópias do quadro. Entre as crianças pesquisadas, sete não souberam justificar a resposta. O depoimento de uma criança demonstra que ela diferencia o ato de produzir um texto do ato da cópia. O aluno, ao afirmar “*eu faço textos, mas é só cópia*”, mostra que copiar algo do quadro não é o mesmo que redigir um texto.

Diante do contexto relatado, no qual a utilização do livro didático e as folhas impressas eram prioridades, propus às crianças a produção de um texto com a formatação de um lide para a confecção de um *blog* na *internet*. No entanto, para que os alunos pudessem escrever o gênero jornalístico em questão, era preciso conhecer a estrutura do jornal - suporte que contém o gênero.

O uso do jornal na sala de aula, como recurso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda é pouco aplicado nas séries iniciais do ensino fundamental como material de ensino e de aprendizagem. Pesquisadores, como Pastorello (2005), Arena (2008), Bonini (2011), Augé (2008), e autores, como Freinet (1974, 1977), Faria (1996, 2007), Faria e Zanchetta (2002), Heer (1988, 1994) e Gadoti (2007) já constatarem os resultados benéficos desse suporte na aprendizagem da leitura e da escrita de crianças em processo de alfabetização, no entanto o jornal ainda não foi inserido na sala de aula como recurso permanente de aprendizagem.

De acordo com Bonini (2011) e Sobreiro (2013), as iniciativas para a inserção desse recurso na escola podem ser observadas por setores privados e públicos. No primeiro caso, ocorre quando empresas jornalísticas procuram implementar projetos de utilização do material na escola. Em Uberlândia, o jornal de maior circulação é o Correio de Uberlândia, ele foi fundado pelo produtor rural Osório José Junqueira, circula na cidade desde 1938 e se constituiu como o principal da região. Na década de 1940, o periódico foi vendido e passou a ser administrado por três cotistas João Naves de Ávila, Nicomedes Alves dos Santos e Alexandrino Garcia, os quais delegavam a responsabilidade aos diretores para dirigir a empresa. Nesse período, o periódico circulava de terça a sábado e se compunha de oito páginas. Em 1986, o grupo Algar⁸, por meio da Algar Mídia, assumiu o controle acionário do jornal e o mantém até os dias atuais. Desde então, o material passou por diversas transformações gráficas e editoriais e se firmou como o principal órgão de imprensa - em Uberlândia e região - no meio impresso e na internet⁹.

O Correio de Uberlândia, desde 1994, desenvolve, com o apoio da SME e parceria do CEMEPE, nas escolas municipais de Ensino Fundamental o projeto

⁸ O Grupo Algar é um conjunto de empresas de Alexandrino Garcia, que engloba empresas como a CTBC – Companhia de Telefones do Brasil Central – e a ACS – *Call Center Services* e no ramo de tecnologia e de comunicação, atualmente a empresa presta serviços na região do Triângulo Mineiro e interior de Goiás e São Paulo.

⁹ História disponível em <http://www2.correiodeuberlandia.com.br/?tp=institucional&tid=5> acesso 12/09/2013; e em <http://www2.correiodeuberlandia.com.br/?tp=institucional&tid=4> acesso em 12/09/2013.

Correio Educação. No início, atendia a três escolas municipais, com o objetivo de estimular a leitura, a discussão e a interpretação de diferentes assuntos, que poderiam ou não estar relacionados a conteúdos programáticos do currículo da instituição de ensino. A partir do ano de 2002, o programa passou a se chamar Algar Lê¹⁰ e, atualmente, se constitui como um programa de formação continuada para professores do ensino fundamental da rede pública, organizada por meio de oficinas com o foco no desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita de gêneros jornalísticos. Atende, em Uberlândia, a 15 escolas municipais e tem ainda como objetivo “melhorar a leitura e a escrita dos alunos de Ensino Fundamental a partir da utilização do jornal; oferecer novas estratégias pedagógicas aos educadores para aperfeiçoar sua prática; promover reflexões acerca da Educação Integral com vistas ao Desenvolvimento Humano e Educação Ambiental; aumentar a frequência de realização de atividades pedagógicas pelos professores com o uso do jornal.” (PROGRAMA ALGAR LÊ, 2013)¹¹.

Como já explicado, o programa Algar Lê não tem o objetivo de promover e valorizar a livre expressão e a produção das crianças na escola, diferente da segunda iniciativa de cunho público organizada pela ONG *Comunicação e Cultura*, desde 1995, e que se propõe a “contribuir para a disseminação do jornal escolar e a qualificação do seu uso, como instrumento de uma proposta pedagógica que permite à escola assumir as mudanças produzidas pelo extraordinário desenvolvimento da comunicação” (PORTAL, 2013). A ONG disponibiliza, no Portal do Jornal Escolar¹², desde orientações de diagramação até sugestões técnicas e pedagógicas para quem deseja construir, organizar e trabalhar com o material na sala de aula.

O jornal é um dos veículos de comunicação social mais antigo da nossa história e, tradicionalmente, traz notícias do dia a dia, por isso, é um excelente material para fazer uma ligação entre a escola e o mundo. Faria (1996, p. 11) afirma que “levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola [...] jornais e revistas são, portanto, mediadores entre a escola e o mundo”, pois este material faz um registro da história cotidiana e aproxima os leitores dessa história.

Por ser uma fonte primária de informação, reproduz valores e diferentes posições ideológicas, que contribuem para a inserção do leitor na vida social e

¹⁰ No site do Programa não explica o porquê da troca do nome do Projeto.

¹¹ Informações disponíveis no site do Programa Algar Lê disponível em: <http://www.institutoalgar.org.br/algarle/Default.aspx>, acesso em 17/09/2013.

¹² Disponível em <http://www.jornalescolar.org.br/> acesso em 17/09/2013.

profissional, possibilitando, também, ao aluno conhecer, respeitar e aprender diferentes pontos de vista e se formar como um leitor crítico diante de um contexto histórico e global do cotidiano.

É comum, durante as aulas, os alunos trazerem assuntos relacionados aos acontecimentos noticiados pelos meios de comunicação, sejam eles vistos pela televisão, noticiados pelos rádios ou lidos em algum material impresso, como revista ou jornal. Viana e Silva (1998, p. 89) argumentam que o uso do jornal é um instrumento pedagógico importante para o ensino da língua materna, porque

apresenta a dinâmica social, expõe a vida acontecendo e como tal nos aproxima dos assuntos do momento. Ignorar essa explosão cotidiana de atualidades, especialmente na escola de 1º grau, é optar por uma estratégia temerária.

Ao levar textos jornalísticos para a sala de aula, o professor oportuniza que os alunos estabeleçam laços entre a escola e a sociedade, pois este material retrata a realidade e traz o mundo para dentro da instituição de ensino.

Faria (1996, p. 11) aponta três aspectos relevantes que o uso do jornal na escola poderá proporcionar aos alunos. São eles: formação do cidadão - pois se a leitura for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos; formação geral do estudante - visto que amplia a cultura e desenvolve algumas capacidades intelectuais; e aprendizagem da língua padrão - porque os bons jornais oferecem uma norma padrão de escrita que serve de ponto de referência para o ensino da língua materna.

A autora (1996) também indica o uso do jornal como um excelente material pedagógico, pois está sempre atualizado e desafia os professores a encontrar o melhor caminho didático para usar este material na sala de aula. Evitar o uso do jornal nas escolas é restringir o aluno ao contexto sócio-histórico em que ele está inserido, é impedir que a criança conheça e se aproprie da história que será construída, organizada e produzida pelos homens por meio deste veículo de comunicação.

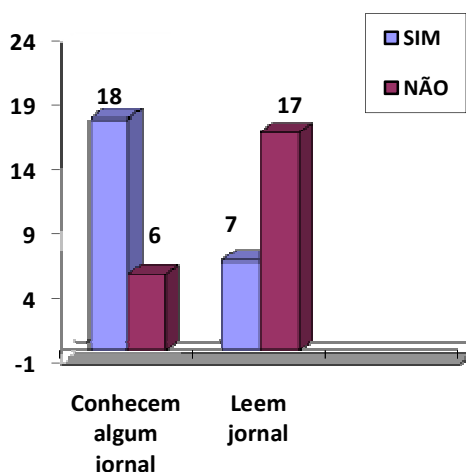
Gadotti (2007) chama-nos a atenção para o processo de democratização no acesso do jornal, pois as escolas brasileiras acolhem, em seu meio crianças de diferentes classes sociais. Para aquelas da classe média, que vivem em ambientes letrados, o uso de jornais, revistas, livros e outros suportes de leitura é comum, ao contrário da criança da classe popular, que percebe a escola como um ambiente estranho, diferente ao da sua casa onde ela não vê e não tem contato com a cultura letrada. Gadotti (2007, p. 8)

aponta que “a escola, para essa criança, deve criar um ambiente ainda mais favorável à cultura letrada. Por isso, o professor das escolas populares precisa estar ainda mais preparado para formar leitores”.

O autor defende, ainda, que não basta ter o jornal e as revistas nas escolas, é preciso formar o professor para utilizá-los adequadamente, para que, assim, os alunos aprendam como usar esse material de leitura.

A alegação de Gadotti (2007) é convalidada diante dos dados recolhidos na entrevista inicial que evidenciam que, em um universo de 24 crianças pesquisadas, dezoito crianças afirmaram conhecer algum exemplar de jornal, dessas 24, dezessete explicaram que não leem jornal nem na escola e nem em casa, ou seja, apesar de saberem o que é um jornal, elas não o utilizam para leitura.

GRÁFICO 1: Relação de crianças que conhecem o jornal.



Fonte: a autora - entrevista inicial da pesquisa.

Apesar de os alunos desta pesquisa não terem o hábito de ler o jornal, vinte deles afirmaram que gostariam de ler, folhear ou manusear o jornal na escola onde estudam. Destaco a justificativa de cinco crianças, a primeira de M,

M: Porque a professora dá tarefas que precisa de jornais.

A fala da criança M deixa evidente que ela tem necessidade de fazer uma tarefa da escola, gerando, conseqüentemente o motivo para ler o jornal. De acordo com Faria (1996, p.12), o jornal é um veículo de informação que traz notícias sobre diferentes

assuntos do nosso cotidiano. Ele é também uma fonte primária de informações que “espelha muito valores e se torna um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional”. Por isso, o trabalho escolar com jornais é importante para a formação da criança leitora, pois ela se insere em um ambiente letrado contextualizado e motiva-se para a realização de determinadas atividades relacionadas com o material.

Os alunos A, P e MU assim justificaram,

A - Porque tem um monte de notícias no jornal que é importante ler;

P - Para aprender a ler o que está escrito no jornal;

MU - Eu queria ler as notícias que está escrito no jornal.

Segundo Herr (1994), a criança é motivada à leitura dos meios de comunicação, nesse caso, o jornal, porque os fatos que eles apresentam estão diretamente relacionados ao contexto e ao tempo real em que elas vivem. Também se apresentam como um passaporte para o mundo dos adultos, pois ler o jornal e participar de conversas sobre as notícias é ganhar um lugar efetivo na sociedade. Sobre isso, Herr (1994, p. 15) afirma ainda que

a criança descobre facilmente o sentido da escrita imprensa; frequentemente, está familiarizada com os termos tratados no jornal por meio do rádio, da televisão, das conversações de seu meio, o que facilita a compreensão da mensagem.

Por fim, destaco a fala de L, pois a criança demonstra sua insatisfação e tristeza diante da situação de não saber ler,

L: Porque eu queria mostrar para todo mundo que eu sei ler, porque eles ficam me zoando que eu não sei ler.

O relato da aluna L é um indício da importância que a sociedade coloca à língua escrita em um plano superior à oralidade. Segundo Certeau (2012, p. 206), aprender a ler e a escrever “define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora”, ou seja, sem a aquisição destas habilidades, o sujeito está socialmente excluído da sociedade, por isso, o desejo da criança em aprender a ler para sair deste universo de exclusão e de “zoação”.

A aquisição da leitura e da escrita também insere o sujeito em um universo em que se estabelece uma relação de interação entre outros leitores acerca dos textos lidos

permitindo, assim, trocas e discussões de diversas interpretações a respeito do que foi lido. Olson (apud Lener, p. 61, 2002) argumenta que

o domínio da escrita é uma questão social; quando lemos ou escrevemos um texto, participamos de uma “comunidade textual”, de um grupo de leitores que também escrevem e ouvem, que compartilham uma determinada maneira de ler e entender um *corpus* de textos. (grifo do autor)

A insatisfação da aluna L. diante dos colegas era compreensível, pois, além de ser excluída das discussões sobre as leituras em sala de aula e da comunidade textual leitora, a criança sofria com brincadeiras de mau gosto que lhe causavam constrangimento.

Gostaria de destacar a fala de duas crianças que negaram o desejo da leitura do jornal, a primeira delas:

CA: Porque tem coisas ruins.

Percebe-se, na resposta do aluno CA, a consciência de que existem notícias ruins do nosso cotidiano, como roubos, mortes, assaltos, publicadas no jornal, ou porque ele já leu no jornal ou porque ouviu as pessoas comentarem. Fica evidente que esses assuntos não são os de sua preferência para a leitura, mas isto também mostra que ele não conhece o material por inteiro, a forma como as matérias são organizadas por cadernos temáticos, há notícias sobre outros assuntos como esporte, música, tirinhas, carros, novelas, filmes entre outros.

A fala da segunda criança:

MP: Porque não pode usar jornal na escola.

A afirmação de MP é um indício de que o jornal não era utilizado como um material de leitura na sala de aula ou porque não se conhecia seu potencial pedagógico ou por não acreditar que fosse viável seu uso. Viana e Silva (1997, p. 80-81) afirmam que, geralmente, quando o jornal é usado, restringe-se a exercícios de recorte de palavras, de gravuras, de notícias para ilustrar ou apresentar trabalhos individuais ou em grupo. As autoras ressaltam que atividades pedagógicas desenvolvidas com os jornais são raras e, quando existem, não vão além da leitura do texto escrito, com questões de

entendimento quase sempre oral e algum comentário superficial sobre o assunto da matéria jornalística.

Para Certeau (2012, p. 243), “a criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controla”, logo, a leitura de materiais diferentes daqueles adotados pela escola amplia a criatividade das crianças e aumenta o contato delas com a cultura letrada, pois o uso excessivo e exclusivo do livro didático, como recurso para a aprendizagem da leitura e da escrita, impede o contato dos alunos com outros textos presentes na vida cotidiana deles como os jornais e as revistas.

Bajard (2002) afirma que o uso do material didático como única fonte de aprendizagem da leitura e da escrita pode ser considerado como insuficiente, tanto numérica como qualitativamente, pois obedece somente às necessidades pedagógicas e não diversificam os gêneros textuais abordados.

Freinet (1974) também se inquietou com os textos propostos pelas cartilhas. Percebeu a desmotivação das crianças diante daqueles textos e introduziu, em suas aulas, o uso do jornal no processo de aprendizagem tornando-se o pioneiro nesse trabalho.

A imprensa escolar era uma técnica totalmente inovadora e completamente diferente de tudo que já existia nas escolas francesas do início do século XX. Após as aulas-passeio, o professor propunha aos alunos produções de textos sobre o que eles tinham observado, porém Freinet não se conformava que os textos das crianças permanecessem somente nos cadernos, sem que ninguém lesse redações tão importantes.

Os textos produzidos em sala de aula passaram a ser impressos e publicados em jornais escolares que poderiam estar em formato de folhetim ou de jornal mural. O processo de confecção era trabalhoso, e as crianças eram envolvidas desde a escolha do texto até a impressão na prensa escolar ou no limógrafo.

Freinet acreditava que, para a criança aprender, o ensino deveria estar ligado à vida, ao cotidiano e aos interesses do aluno, por isso, adotou o jornal escolar como “uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial” (FREINET, 1974, p.12). O jornal era uma técnica inovadora naquela época, pois Freinet utilizava-se da produção do texto livre das crianças para confeccionar um jornal escolar com o olhar dos alunos, tornando-os sujeitos e produtores da sua própria cultura e história.

Segundo Vigotski (2009), para se formar um autor, é preciso desenvolver na criança interesse pela vida e pelo o que está a sua volta, pois a criança escreve melhor sobre aquilo que ela conhece e que lhe desperta interesse, “[...] deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente” (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Sustentada por este quadro teórico, utilizei o jornal como instrumento para que as crianças conhecessem sua estrutura complexa – PP, PI, lide, cadernos, estrutura, manchete, notícia e chamada –, lessem os tipos de textos presentes nele e, conseqüentemente, se motivassem a escrever a partir deste modelo social.

Diferentemente da proposta de Faria (1996), de trabalhar com os textos presentes nos jornais, que circulam na sociedade, para ensinar a leitura e a escrita, Freinet (1974) propõe para as crianças em processo de alfabetização a produção de textos livres para imprimir-los em jornais escolares. O autor não buscou um modelo na sociedade para produzir o material impresso das crianças, mas se apropriou de algo que já existia e modificou para atender a suas necessidades, seu foco era a escrita e a comunicação dos textos infantis, por isso, não se pode negar que o início dos trabalhos com jornais na educação são baseados na proposta da Pedagogia Freinet, por ser pioneiro nesta atividade de ensino.

Ao refletir sobre os dados registrados durante a observação e os coletados na primeira entrevista, esta pesquisa constatou que o jornal não era utilizado como recurso pedagógico e que as crianças não tinham contato com o material nem em casa, nem na biblioteca da escola. Fundamentada nos estudos de Freinet (1974), Faria (1997, 2002, 2007) e Herr (1994, 1998), esta investigação propôs às crianças a leitura de um material composto de textos que retratam a vida e o cotidiano no qual eles estão inseridos. Depois de conhecer o jornal – on-line e impresso - e sua estrutura, seria mais fácil realizar a produção de um *blog* com a composição semelhante à de um periódico impresso.

Faria (1996) propõe quatro fases para o trabalho com jornais, são elas a) entrar em contato; b) conhecer; c) visitar e d) aprofundar a análise e a prática com o jornal. Esta pesquisa explorou todas as fases propostas pela autora, exceto a visita a um jornal, devido ao tempo e aos objetivos da investigação. Orientada pela a proposta de Faria, o trabalho de composição do *blog* foi organizado em duas etapas: a primeira, conhecer e aprender como é a estrutura de um jornal e a segunda a de produção do *blog*, organizadas de acordo com a sequência didática explicada no capítulo anterior.

De acordo com Pastorello (2005, p. 55),

é preciso que o aluno conheça a estrutura do jornal e as características próprias deste tipo de dispositivo para que, esclarecido sobre a tipologia textual e formatação do dispositivo, possa transitar facilmente neste meio de comunicação em busca de informações.

O trabalho com crianças que nunca leram, manusearam ou folhearam um jornal iniciou-se com uma etapa de descoberta sobre os aspectos técnicos, como nome do jornal, organização dos cadernos, cabeçalho, diferença entre jornal de grande e pequena circulação, numeração, primeira página (PP), páginas internas (PI), localização de notícias e diferentes tipos de jornais – impresso, *on-line* e telejornal e gêneros textuais.

O primeiro contato das crianças com o jornal foi o momento da apresentação da situação. Para despertar nelas o interesse em conhecer o jornal, deixei que manipulassem exemplares do *Jornal Correio*, depois do manuseio, expliquei às crianças que elas iriam organizar e escrever um jornal muito parecido com o que elas tinham em mãos, porém o jornal delas estaria na tela do computador no formato de um *blog*.

Nesse momento muitas dúvidas e perguntas vieram por parte das crianças, como: *mas como um jornal grande como este vai caber na tela do computador? Como iremos escrever notícias se não somos jornalistas? Mas, professora Raquel, eu não sei escrever? Posso escrever histórias no jornal?* As dúvidas das crianças foram anotadas e esclarecidas, algumas naquele instante e outras ao longo da sequência didática.

Outro jornal foi disponibilizado para as crianças, a *Folha de S. Paulo*. As crianças logo perceberam que era bem maior do que o jornal anterior e que tinha mais folhas. Foi quando pudemos diferenciar e classificar o que era um jornal de pequeno e de grande porte.

Com os jornais em mãos, pedi que fizessem um trabalho de reconhecimento dos exemplares, delimitando os seguintes aspectos: localizar o nome do jornal, as datas, descobrir os assuntos das notícias e destacar se tinha algo que lhes interessava e explorar as imagens. Essa foi uma atividade de explorar e conhecer o que era aquele material. A foto 2 ilustra este momento.

FOTO 2: Primeiro contato com o jornal

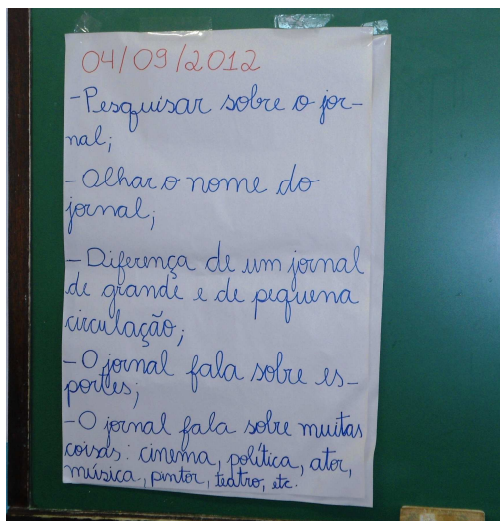
Fonte: a autora.

Ao terminar esta atividade, mostrei outros tipos de jornais disponíveis - *on-line* e telejornal -, e expliquei suas diferenças. Esse momento foi realizado na sala de aula com o auxílio do *notebook* e projetor de imagem. Direcionei o olhar das crianças para perceberem as diferenças entre o acesso às notícias no jornal impresso e no *on-line*¹³ e como são organizadas e expostas em cada suporte. Também reforcei a ideia de que nosso jornal seria escrito no computador e que o visualizaríamos neste suporte.

Para Chartier (1999, p. 93), a leitura em um novo suporte de texto permite que o leitor defronte-se com um objeto novo, o qual lhe permite novos pensamentos e domínio de novas técnicas de escrita e de leitura. O autor compara a mudança de suporte que o material impresso sofreu no início da era cristã, quando os leitores tiveram que se desligar da tradição do rolo, com a atual situação que adultos e crianças vivem - da leitura do papel para o computador.

Após as primeiras conclusões da aula, fizemos nossas anotações de forma coletiva. Nessa situação eu me tornei a escriba da turma.

¹³ Acessamos a página do jornal Correio para conhecer o mesmo jornal em sua versão *on-line*.

FOTO 3: Registro do primeiro encontro

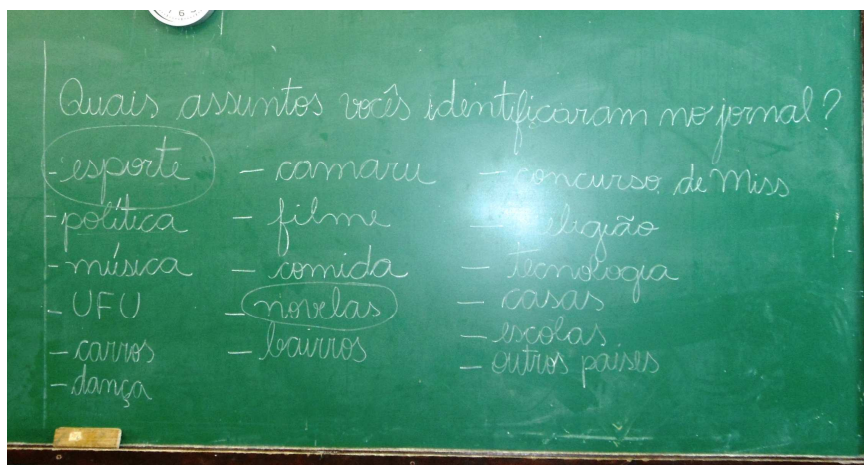
Fonte: a autora.

No segundo momento, passamos para a escolha do nome do jornal¹⁴. Organizei as crianças em grupos e pedi para que elas sugerissem nomes. Aquelas que se sentiram a vontade para dar a sugestão o fizeram. Foram listados onze e seguimos para a votação. Expliquei aos alunos que seria uma votação igual a que os adultos fazem nas eleições, cada pessoa só pode votar uma vez e não tem como alterar o voto, portanto, era preciso pensar e analisar bem o candidato – era período de eleição para prefeito e vereador na cidade, por isso, essa explicação foi bem entendida pelas crianças.

Realizada a votação, foi escolhido o nome *Jornal dos Meninos da Sala 11*, porém devido à confusão de gênero que ocorreu depois da eleição, as crianças preferiram redefinir o nome e ficou *Jornal das crianças da sala 11*.

Nesse dia, também trabalhamos novamente com o jornal impresso, porém com um olhar mais atento. Pedi às crianças que observassem o material e anotassem no caderno todos os assuntos que estavam presentes nele, o resultado deste trabalho pode ser visto na foto 4.

¹⁴ Utilizarei o termo jornal para descrever o *blog*, porque neste momento da sequência didática as crianças ainda não tiveram contato com o *blog*.

FOTO 4: Registro dos assuntos que aparecem no jornal

Fonte: a autora.

Diante desse registro, algumas perguntas foram feitas às crianças: *como esses assuntos estão organizados? Eles vêm juntos/agrupados por assuntos semelhantes ou vem misturados?* Ouvi as crianças e anotei as hipóteses, em seguida, fizemos uma pequena comparação entre os jornais e o caderno da escola: *Para que serve o caderno da escola? E o caderno do jornal?* Assim, as crianças conseguiram concluir que os cadernos separam as notícias e as organizam por assunto, assim como o caderno da escola.

Um indício do envolvimento das crianças com o trabalho na confecção do *blog* foi que, depois desse dia, elas, quando me viam, sempre perguntavam: *é hoje que vamos ao laboratório escrever? Que bom que você voltou, professora Raquel! Você trouxe os jornais novamente? Vamos poder ler os jornais?* Todos esses questionamentos eram freqüentes, quando eu chegava à escola, e eles evidenciam que as crianças estavam envolvidas, motivadas e dispostas a continuar com o trabalho. Segundo Santos (2006, p. 99), “no quadro pedagógico, a motivação é amplamente solicitada, uma vez que o sucesso na aprendizagem é tanto maior quanto maior for o interesse do aprendente pelos temas a estudar”.

A motivação dos alunos pela escrita no *blog* e pelo trabalho com os jornais eram os sinais e indícios que a pesquisa-ação estava em um processo de atividade, segundo a teoria de Leontiev¹⁵ (1978). Para ele, não é possível ter uma atividade sem motivação e interesse do aluno, porque a primeira condição de toda atividade é uma necessidade, ela é a condição para a ação, porém o que move a ação é o motivo que condiciona a

¹⁵ A teoria da atividade será retomada com mais profundidade no próximo capítulo.

atividade humana. Quando o motivo coincide com o objeto, temos uma atividade, pois o objeto da ação é o real motivo para desenvolvê-la. Nesse caso, o motivo da ação das crianças era a produção do lide para o *blog*, e, por isso, tinham a necessidade de conhecer e explorar o jornal impresso.

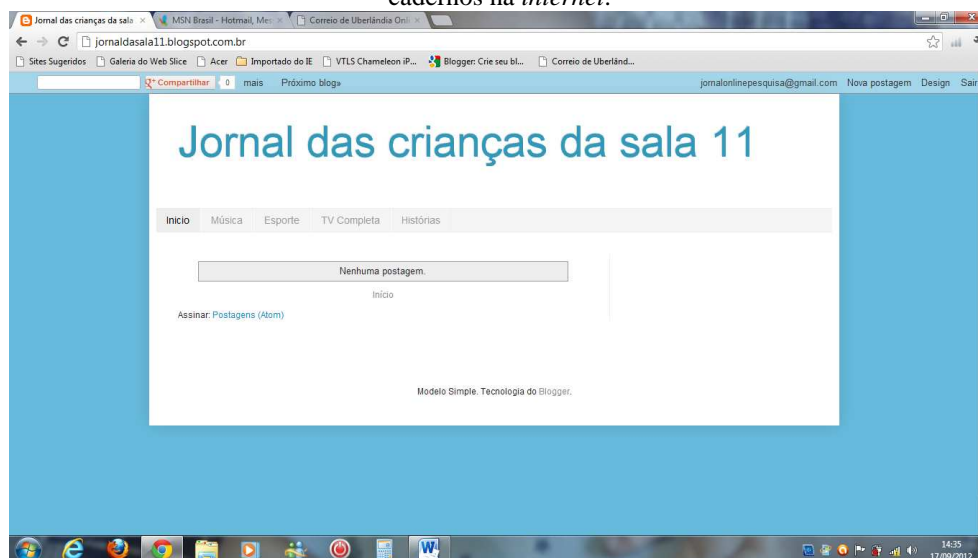
Para Leontiev (1978), no processo educativo, pressupõe-se que o homem, para se desenvolver, precisa estar em atividade, e esta por sua vez, precisa permear as necessidades e os motivos dos sujeitos, por serem categorias essenciais no processo educativo. Para Asbahr (2011, p. 480), assumir

a educação como atividade nos permite refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. Em especial, podemos destacar a atividade do estudante que aprende e a atividade do professor que tem como função ensinar.

Por isso, esta pesquisa, quando organizou o trabalho da sequência didática com as crianças, orientou-se segundo as teorias de aprendizagem de Vigostki (1988) e a teoria da Atividade de Leontiev (1978), pois era preciso criar nelas o motivo e a necessidade da leitura do jornal e a escrita do lide, sem esses dois aspectos elas não estariam em atividade e, possivelmente, não estariam em processo de aprendizagem.

A próxima etapa foi o momento de definir o nome dos cadernos, o que cada um deles iria abordar e quais as duplas iriam escrever sobre cada tema. A postagem do nome do *blog* e dos cadernos foi realizada junto com as crianças no laboratório de informática, com o auxílio do *notebook* e projetor de imagens.

IMAGEM 6: Print da imagem do blog dia 17/09/2012 após postar o nome da escola e o nome dos cadernos na *internet*.



Fonte: a autora.

As crianças foram orientadas para acessar o *blog* nos computadores da sala de informática, elas seguiram os passos abaixo:

- 1- Encontre o ícone do navegador que possibilita o acesso à *internet*,
- 2- Clique em cima do ícone duas vezes,
- 3- Digite, na barra de navegação, o nome “*Google*” e pressione a tecla *Enter*.

FOTO 5: Foto do momento das crianças no laboratório de informática.



Fonte: a autora.

- 4- Na barra de navegação, digite o endereço para acessar o site do *blog*: www.jornaldasala11.blogspot.com.br e pressione a tecla *Enter*.

FOTO 6: Foto do momento em que a criança acessou a página do *blog*.



Fonte: a autora.

Para quatorze crianças, esse foi o primeiro momento em que elas acessaram um *site* da *internet* sozinhas, pois todas as vezes em que as crianças chegavam na sala de informática, os *sites* ou programas que elas iriam utilizar já estavam abertos. Nesse dia, eu informei às crianças que o nosso jornal seria um *blog*, ou seja, uma página em branco que está instalada na *internet* e que nos permite colocar textos, fotos, desenhos e vídeos. Também foi explicado que qualquer pessoa conectada à *internet* poderia visitar e conhecer nosso *blog*, e inclusive ler os textos, desde que digitassem o endereço eletrônico. Ressaltei que seu formato seria semelhante ao do jornal impresso que estávamos estudando na sala de aula.

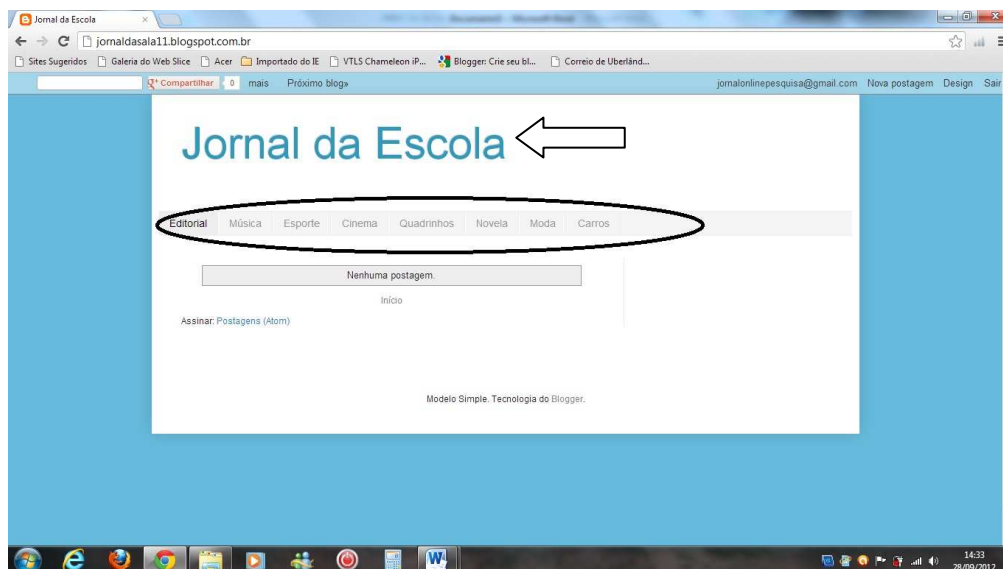
Compreendidas essas primeiras etapas trabalhadas com o jornal, passamos para o conhecimento da estrutura interna do jornal, como as PI e as PP. Essa etapa teve como objetivos: conhecer e conceituar os elementos que constituem a primeira página do jornal; levar o aluno a ter uma visão precisa da importância das PP; saber localizar as notícias nas PI a partir da PP; relacionar a notícia da PP com as da PI; saber encontrar a notícia nas PI. Foram necessários dois encontros para atingir os objetivos elencados acima, além disso, esta etapa possibilitou o início do trabalho em duplas e trocas de conhecimento entre os alunos.

Segundo Vigotskii (1988), a interação entre duplas possibilita a aprendizagem entre as crianças por meio da imitação. Porém não se trata de uma imitação no sentido de simplesmente, reproduzir ou copiar determinada ação, mas, sim, de aprender com o outro determinada atividade, neste caso, aprender a manusear o jornal.

Por fim, para finalizar essa primeira etapa do trabalho de conhecimento sobre os jornais, propus a troca do nome do *blog*, pois estava semelhante a uma frase. Após uma conversa com as crianças sobre esta hipótese e de mostrar a elas o nome de outros jornais como *Estado de Minas*, *Correio de Uberlândia*, *Folha de S. Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *O Globo*, os alunos perceberam a necessidade da mudança e assim definiram o novo nome do *blog* como *Jornal da Escola*.

Nesse dia, a pedido de uma criança que julgou que o caderno *TV Completa* não definia os temas que ele englobava – cinema, novela, moda e carros –, foi decidido, em votação entre as crianças, o desmembramento deste. Na imagem 7, está o *print* do *blog* com as alterações relatadas acima.

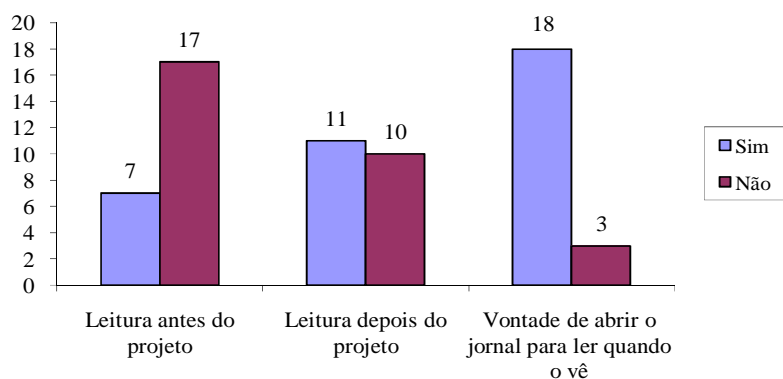
IMAGEM 7: Print da página do *blog* ao final da primeira parte da sequência didática.



Fonte: a autora.

Finalizada essa primeira etapa da sequência didática e diante dos indícios apresentados pelas crianças pesquisadas, afirmo que o objetivo, em relação a motivar o interesse pela leitura do jornal, foi contemplado, pois, no início deste estudo, quando indaguei as crianças se elas liam jornal, somente sete afirmaram positivamente, após a pesquisa, este número ampliou, onze asseguraram que passaram a ler o jornal em casa. Entretanto um fato curioso deve ser levado em consideração e, portanto, elevar o índice de leitores de jornal. Ao questionar as crianças se, quando elas viam um jornal por perto, sentiam vontade de abri-lo para ler, dezoito afirmaram positivamente. Esses dados estão disponíveis no gráfico 2:

GRÁFICO 2: Leitura do jornal



Fonte: a autora – entrevista inicial e final

Nove das dez crianças negaram fazer a leitura do jornal e justificaram que não liam o material porque não o tinham em casa, pois, como visto no gráfico 3, elas sentiam vontade de ler, porém não havia o material disponível.

Um aluno que afirmou não possuir o material, justificou da seguinte maneira: “*porque os meninos tava pegando toda hora e não dava tempo para eu pegar*”. A criança disse isso porque eu deixava cinco exemplares por semana disponíveis para leitura na sala de aula. Acredito que, quando ela procurava para ler, os jornais já estavam emprestados e ela não conseguia negociar a troca com seus amigos de sala. Três crianças negaram o desejo de abrir o jornal para leitura. Uma delas explicou dizendo que não gostava de jornal, e a outra se desculpou que precisava de muito tempo para leitura.

Na escola pesquisada, não tem este material à disposição para leitura, somente para recorte como afirma a professora K,

K. As crianças passaram a se interessar mais e com todos os tipos de leitura, gibi, o interesse em ir a biblioteca para pegar material de leitura foi maior.

As crianças procuraram o jornal na biblioteca, e tinha, mas a informação que eu tive é que o jornal era muito antigo e que só servia para recorte. Atual do dia ou da semana não tinha, aí os alunos até comentaram, mas porque que não tem, se tem antigo, porque não tem do dia? Aí eu expliquei que era jornal de doação, que as pessoas só doam quando está antigo, aí as crianças passaram a levar jornal de casa, daqueles que os pais assinavam, muitos levavam um dia na semana, eles não levavam para mostrar o jornal em si, mas para apresentar uma reportagem que eles gostaram enquanto estava lendo.

Com a fala da professora, fica evidente que o jornal não era utilizado na escola como material de leitura, e sim para trabalhos manuais, como o de recorte. A resposta dela também mostra como as crianças estavam empenhadas em ler e manusear o material. Dois indícios importantes nos levam a pensar isso: o fato de procurar o material na biblioteca e, devido a sua ausência, trazê-lo de casa. Os alunos criaram alternativas para continuar a explorar os jornais na minha ausência e para suprir a falta deles na escola.

Outro indício que confirma que esse objetivo foi alcançado foram as respostas dadas pelas crianças na segunda entrevista. Ao perguntar se elas passaram a se interessar pela leitura do jornal após as aulas do projeto, das 21 entrevistadas, dezoito afirmaram positivamente, três disseram *mais ou menos* e uma se desculpou afirmando

que é porque “*não lê o jornal em casa*”, mais uma vez, a ausência do material justificou o motivo da não leitura.

Para Krauss e Silva (2013, p. 6), “a leitura, que não de livros didáticos ou paradidáticos, serve ao aluno para aumentar o seu acervo cultural, seu vocabulário, sua perspectiva quanto ao texto escrito como um todo”. Diante da observação dos autores e dos dados acima apresentados, afirmo que a inserção do jornal na sala de aula colaborou de forma significativa para aumentar o acervo cultural dos alunos envolvidos na pesquisa e permitiu a formação deles como leitores deste material.

Tendo conquistado, com sucesso, este primeiro objetivo, iniciei o processo de escrita dos lides no *blog* Jornal da Escola. No próximo capítulo, descrevei sobre o uso do computador no laboratório de informática da instituição pesquisada e apresentarei a proposta deste estudo para o espaço.

CAPÍTULO 3: O USO COMPUTADOR NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentarei alguns pressupostos teóricos e metodológicos desta investigação, que impulsionaram o uso do computador na escola, como recurso pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Para isso, farei uma breve revisão histórica de como essa tecnologia entrou no ambiente escolar, depois, mostrarei como era utilizada por professores e alunos, em seguida, discutirei sobre os benefícios do uso do computador, da *internet* e do *blog* em instituições de ensino e, por fim, apresentarei dados da segunda entrevista com as crianças sobre o uso deste recurso no plano de ação desenvolvido durante a pesquisa-ação.

Por entender que o homem é um sujeito histórico e social que se constitui por meio da apropriação da cultura desenvolvida pelos seus antepassados, é impossível desconsiderar as transformações culturais e os novos conhecimentos construídos em torno das tecnologias do computador e da internet e suas respectivas consequências.

Freitas (2005) entende os computadores como instrumentos “que não só fazem coisas para nós, mas que fazem coisas conosco” e que, conseqüentemente, influencia o nosso modo de ser e estar em sociedade. São essas mudanças e transformações, ocorridas durante a manipulação da tecnologia, que se apresentam como constantes desafios para a educação.

Essa tecnologia se tornou comum na sociedade desde o final do século XX, e, nos dias atuais, o seu uso é inevitável. Assim, não há como excluir das escolas e do processo de ensino o manuseio dessas máquinas, que estão presentes na vida das crianças desde pequenas. Elas estão envolvidas com o seu uso, seja em casa, mediante *notebooks*, *tabletes*, celulares ou computadores, seja em espaços públicos como escolas e hospitais.

A chegada do computador no ambiente escolar segundo Valente (1999), ocorreu na década de 1970, a partir de experiências verificadas no ensino superior, principalmente, nos cursos de Física e Química. No ano de 1976, os primeiros trabalhos com o software *Logo* foram realizados com filhos de professores da Unicamp, com o objetivo estudar o uso deste programa na educação básica.

Diante disso, em 1980, em parceria com o Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e com cinco universidades brasileiras: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio

de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), criou-se o EDUCOM, cujo objetivo era o de ampliar o uso do computador em diferentes abordagens pedagógicas, como recurso para resolução de problemas e para desenvolver softwares educacionais.

Valente (1999) assevera que, mesmo com as pesquisas realizadas em parceria com as escolas públicas e na formação de professores, e diante do esforço do MEC em implementar e ampliar o uso do computador nas escolas de educação básica, os resultados obtidos não foram suficientes para sensibilizar ou alterar o sistema educacional em seu todo. Afirma que

os trabalhos realizados nos centros do Educom e nos outros centros de Informática na Educação tiveram o mérito de elevar a nossa compreensão do estado zero para o estado atual, possibilitando-nos entender e discutir as grandes questões da área. Mais ainda, temos diversas experiências instaladas no Brasil que apresentam mudanças pedagógicas fortemente enraizadas e produzindo frutos. No entanto, essas ideias não se alastraram e isso aconteceu, principalmente, pelo fato de termos subestimadas as implicações das mudanças pedagógicas propostas no sistema educacional comum todo: a transformação na organização da escola, na dinâmica da sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento. A análise das experiências realizadas nos permite entender que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação dos computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar das carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos possam realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 21).

A observação do autor nos remete a uma realidade que é muito recorrente e pode estar presente em algumas escolas brasileiras. Na pesquisa realizada por Valente (1999), foi revelada resistência por parte de gestores e educadores diante de uma nova proposta pedagógica, de utilizar as tecnologias que circulam pela sociedade no ambiente escolar. As mudanças nas escolas, geralmente, deixam os professores e os alunos assustados, pois não se conhece sobre o novo e não se sabe como trabalhar com ele. Papert (2008) compara essa resistência a um corpo estranho que invade um organismo, para ele, a escola ativou uma reação imunológica com a intenção de eliminar o invasor estranho à escola sem conhecer seus benefícios e possibilidades para o trabalho pedagógico.

Para Freitas (2006, p. 15) essa resistência é muito similar ao que ocorreu com Platão diante da tecnologia da escrita,

Em *Fedro* e Na *Sétima Carta*, Platão fez objeções à escrita tal qual se faz hoje em relação ao computador e à Internet. Dizia ele que a escrita é unimana, pois pretende estabelecer ora da mente o que só nela pode estar. Ela é um produto manufaturado, uma coisa. [...] Ainda, continua Platão, a escrita enfraquece a mente e destrói a memória.

A exposição de Freitas nos lembra o receio dos professores e pais diante de novas tecnologias, como a calculadora eletrônica e os computadores. Eles temem que o uso destas ferramentas na sala de aula impeça o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos e os impossibilite de escrever corretamente.

No entanto estudos como os de Freitas (2000, 2005, 2006) evidenciam que o uso do computador, como recurso na aprendizagem da leitura e da escrita, é efetivo e eficiente, principalmente porque permite ao usuário novas formas e estratégias a serem empregadas no mundo da cultura escrita. Costa (2006, p. 19), em conformidade a Freitas, salienta que o computador tem se tornado um mediador “de novas formas/práticas de leitura e escrita, principalmente via internet”.

Outra preocupação recorrente é se essa nova forma de leitura e de escrita não estaria ocupando ou desativando o lugar do livro como códex. Eco e Carrière (2010) negam essa premissa, para eles, a leitura nesses suportes implica modos diferentes de ler e operar, asseguram, ainda, que um não supera o outro, pois, na vida social as pessoas utilizam a escrita e a leitura no livro e no computador, a depender de necessidades e de circunstâncias diversas.

Além disso, para os autores, o livro é um suporte inventado que não pode ser aprimorado ou substituído por outros objetos,

o livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você pode fazer uma colher melhor que uma colher. Designers tentam melhorar, por exemplo, o saca-rolhas, com sucessos bem modestos, e, por sinal, a maioria nem funciona direito. [...] O livro venceu seus desafios e não vemos como para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é. (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 17).

Eco e Carrière (2010) ainda destacam que, mesmo com a chegada do *e-book*¹⁶, o livro não deixará de existir, pois para eles é praticamente impossível alguém ler um

¹⁶ “*Ebook* ou *e-book* é uma abreviação do termo inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou lançado apenas em formato digital. Um

romance por duas horas na tela de um computador ou de um tablet, pois isso ocasionaria certo incômodo nos olhos. Além disso, o objeto depende diretamente da eletricidade e não pode ser lido, durante muito tempo numa banheira, tampouco deitado na cama ou debaixo de uma árvore. O livro se apresenta como uma ferramenta flexível, pois “as variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 16).

Diante dessa perspectiva, este trabalho não pretende usar o computador para substituir o livro, mas, sim, como uma nova possibilidade da prática pedagógica no processo de aprendizagem das habilidades de ler e de escrever. O computador é um instrumento social e histórico, que permite inovações positivas na sala de aula, como representar e construir novos conhecimentos, buscar e acessar informações, comunicar e estabelecer relações com outras pessoas.

Os benefícios do uso do computador como recurso no processo de ensino e de aprendizagem na escola, podem ser evidenciados em pesquisas como as de Freitas (2000, 2005, 2006), Soares (2002), Araújo (2007); Silva e Pessanha (2012). Os autores apontam que o computador insere as crianças em práticas letradas de escrita por ser um instrumento no qual se utiliza, exclusivamente, da linguagem escrita para se operacionalizar. Mesmo que a criança jogue ou desenvolva atividades em *softwares*, se ela não aprender a ler e escrever, ela não conseguirá avançar em relação ao uso dos recursos do computador de forma autônoma.

As crianças demonstram maiores habilidades com as novas tecnologias e, concomitantemente, maior interesse em manusear estes recursos, por isso, elas não podem ser excluídas deste processo por não terem se apropriado de outra tecnologia que é a escrita. Quando se propõem ensinar esta última com o intuito de manusear e utilizar o computador, integramos o que Vigotski e Freinet chamaram de ensino natural, ligado com a vida e permeado pelos interesses dos próprios alunos.

Recorrer ao computador na educação como um recurso pedagógico, de forma planejada e ligada aos interesses das crianças, é permitir que elas sejam incluídas em um processo de inclusão digital e social no mundo da escrita, com motivos e intenções reais.

ebook pode ser lido por meio do computador, *PDA*, *iPad*, *Smartphone* ou em dispositivo próprio para esse efeito à venda no mercado denominado *eBook Reader*.” (Disponível em: <http://www.significados.com.br/ebook/>, acessado em 30/09/2013.)

Para Freitas, (2006, p. 16) o uso dos computadores e de novas tecnologias na escola nos remete a uma postura de descoberta diante do novo,

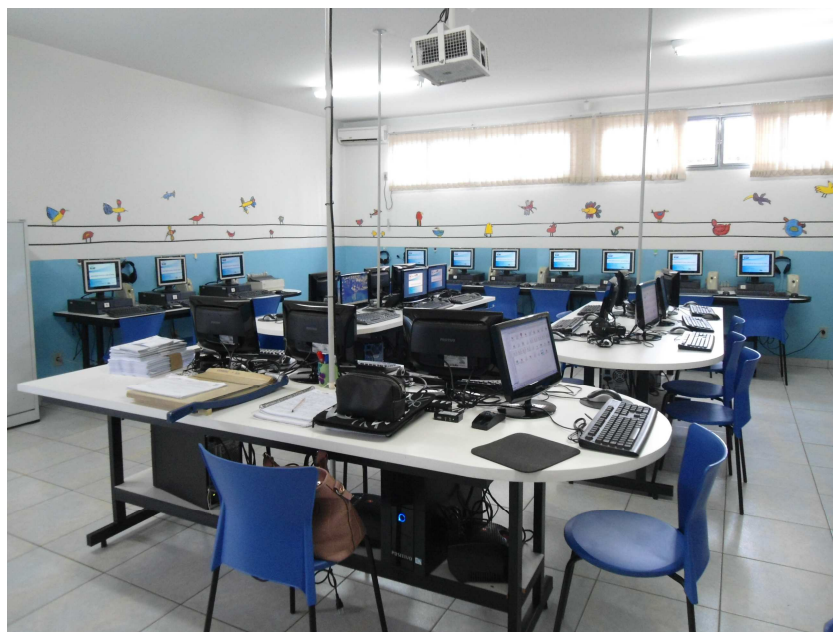
que nos circunda e se projeta num futuro cada vez mais próximo, precisamos adotar uma perspectiva mais aberta e positiva. Não se trata de uma postura ingênua e acrítica de passivos consumidores, mas frente aos atuais computadores, processadores de textos e canais eletrônicos de comunicação, como a internet, precisamos nos colocar numa atitude de busca de conhecimento que leva à compreensão de suas possibilidades [...] é necessário que nos coloquemos abertos a possíveis metamorfoses sob o efeito do novo objeto.

Pode-se assegurar que o computador tem se tornado um suporte que medeia e permite novas formas e práticas de leitura e de escrita. Entretanto sua simples disponibilização física nas escolas não garante aos alunos o uso das funções do computador de forma autônoma e não é garantia de transformações significativas nas práticas pedagógicas no meio educacional. De acordo com Barros (2007, p. 86-87),

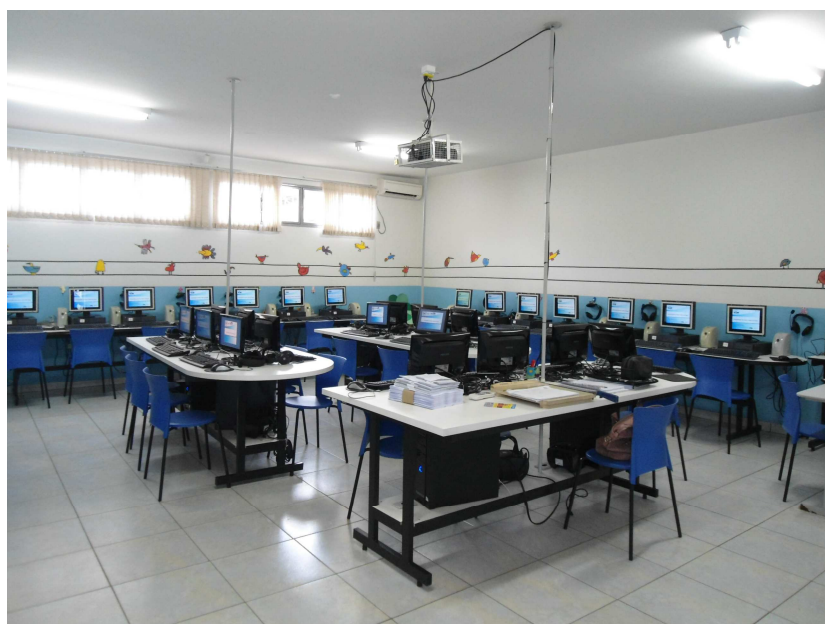
não basta colocar o cidadão em contato com a tecnologia com a intenção de fazer “inclusão digital”. É preciso tornar o cidadão capaz de fazer um uso correto e seletivo destas tecnologias a seu favor. Isto demanda muito mais que uma simples conexão à Internet. São diversas ações, que, em conjunto, podem trazer algum resultado no processo de Inclusão Digital. (marcas do autor).

Diante da exposição de Barros (2007) e da disponibilidade do laboratório de informática da escola pesquisada é que me senti motivada para a realização de um trabalho pedagógico capaz de inserir as crianças em práticas de uso do computador, de forma autônoma e divergente daquela da instituição estudada.

O laboratório de informática da referida escola era muito bem equipado. Possuía trinta e dois computadores distribuídos em mesas coletivas, dois computadores de uso exclusivo para o professor, ar condicionado, dois aparelhos de projeção de imagens, sendo um instalado no laboratório e outro para usar nas salas de aula, uma caixa de som, uma impressora, um escâner e um *notebook*.

FOTO 7: Foto do laboratório de informática

Fonte: a autora

FOTO 8: Foto do laboratório de informática

Fonte: a autora

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, as crianças frequentavam o laboratório de informática uma vez na semana, durante cinquenta minutos, acompanhadas uma semana pela professora regente e a outra pelo professor especialista – de artes, educação física, educação religiosa ou literatura. No segundo semestre, a frequência das crianças ao laboratório foi alterada, devido à implementação da Lei

11.148, de 22 de junho de 2012, que exige o cumprimento do módulo de 100 minutos extraclasse dos professores regentes. As crianças deixaram de ir uma vez por semana no laboratório e passaram a ir duas vezes ao mês, uma com o professor regente e outra com o professor especialista. Essa mudança na frequência semanal deixou as crianças muito tristes, pois elas gostavam de estar naquele espaço e, principalmente, de usar o computador. Precisei criar outra estratégia para produção da escrita dos textos para postagem no *blog* – essas mudanças no plano de ação e as estratégias de escrita propriamente ditas serão discutidas no próximo capítulo.

Eram frequentes as ocasiões em que as crianças brincavam com jogos, em *sites* como *Iguinho e Barbie*¹⁷, ou em jogos instalados pela administração municipal. Quando as crianças chegavam ao laboratório de informática, os *sites* ou os jogos do programa já estavam prontos para serem acessados, as crianças não conheciam o percurso de acesso à *internet* pelo computador.

Ribeiro e Araújo (2007, p. 169) destacam a importância de ensinar às crianças o percurso de acesso a *home Page*. Eles consideram o endereço eletrônico como um gênero digital, cuja função social é a de “proporcionar acessos a sites eletrônicos ou para fazermos usos do e-mail” e que possui estruturas específicas para escrevê-lo, assim como todos os outros gêneros. Quando a criança é privada deste processo de aprendizagem, ela não entenderá como que o site apareceu na tela do computador e, conseqüentemente, não saberá acessá-lo em outros ambientes.

Ao ser ensinada como acessar um determinado site por meio de um endereço eletrônico específico, outros conhecimentos também serão apropriados pela criança, como aprender mais uma modalidade da língua escrita, fazer uma leitura atenta do texto escrito, pois o erro de algum caractere não permitirá o acesso à página na *web*, exercitar a prática de revisar o que escreveu e, por fim, aprender que a língua escrita apresenta convenções que foram acordadas socialmente.

Privar o aluno do ato de digitar um endereço, para acessar um determinado *link*, é retirar dele o direito de se inserir em uma prática digital da escrita e impedi-lo de conhecer o percurso de acesso a uma *home Page*, gerando, conseqüentemente, uma exclusão digital dentro de um ambiente pedagógico e tecnológico, como era o caso laboratório de informática da escola pesquisada.

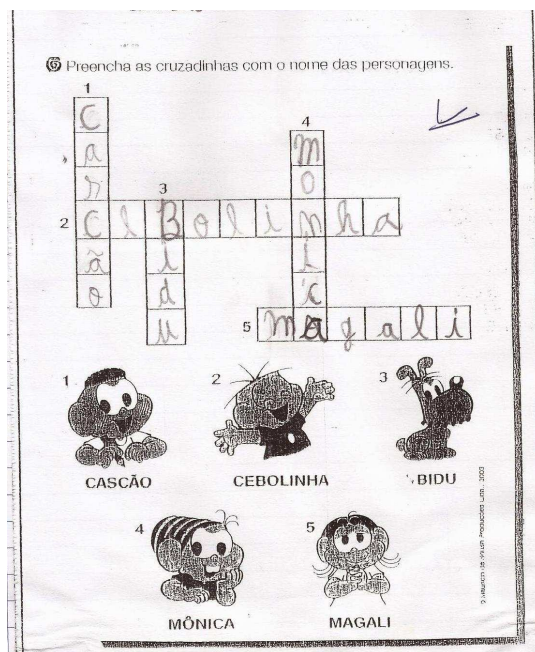
¹⁷ Disponível em: <<http://iguinho.ig.com.br/>> e <<http://br.barbie.com/>> acessado em 17/06/2013.

A escola também tinha uma proposta de trabalho pedagógico para o uso do laboratório norteado pelo programa *Visual Class*. Esse é um *software* de autoria, desenvolvido por Celso Tatizana, em 1995, que possibilita a criação de aulas e apresentações com recursos multimídia. Com esse programa, os professores podem criar aulas explicativas e exercícios virtuais sem a necessidade de uma linguagem de programação, tornando-se uma ferramenta fácil de usar. O programa foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e instalado nos computadores dos laboratórios de informática de todas as escolas. Os docentes utilizavam o programa com frequência, e a maioria dos trabalhos realizados nos computadores se resumia na resolução de exercícios, que tinha como objetivo reforçar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Apresento, a seguir, algumas imagens para facilitar a reflexão sobre os usos dos diferentes recursos – computador, caderno e livros didático – empregados na escola em questão. A imagem 8 é um exemplo de uma atividade elaborada no programa; a imagem 9 um é um exercício feito no caderno, e a imagem 10 exemplifica uma atividade retirada do livro didático.

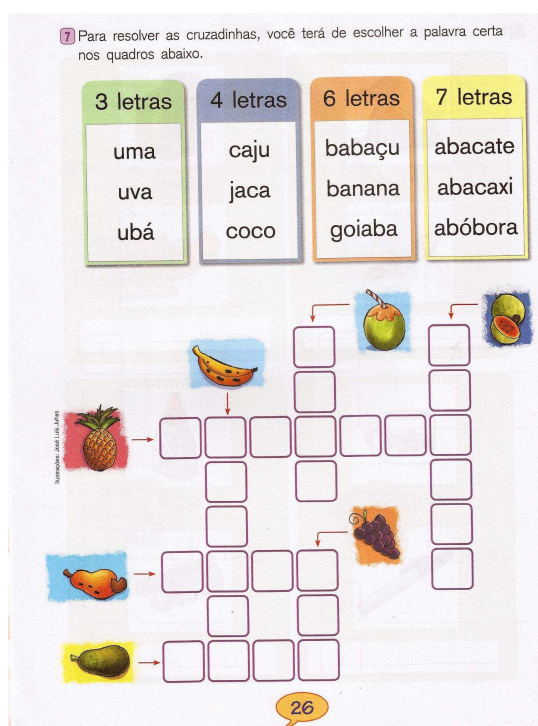
IMAGEM 8: Exemplo de atividade realizada no laboratório de informática.



Fonte: Visual Class da E.M.S.S.P.

IMAGEM 9: Exemplo de atividade realizada no caderno.

Fonte: Caderno do aluno C.

IMAGEM 10: Exemplo de atividade realizada no livro.

Fonte: Bragança; Carpaneda (2011, p.26)

Os exemplos apresentam a transposição didática de exercícios semelhantes aos do livro para o computador. Esta prática descaracteriza o uso social deste como uma tecnologia que possui funções específicas. Essas atividades mecânicas e, praticamente,

idênticas às aquelas desenvolvidas pelos alunos, no livro didático ou no caderno, não contribuíam para ensiná-los como utilizar os recursos e as ferramentas disponíveis em um computador, conhecimento necessário para inserção da criança no universo digital, assim, as crianças não se valiam dos recursos proporcionados pela máquina como escrever, ler, navegar na internet e pesquisar.

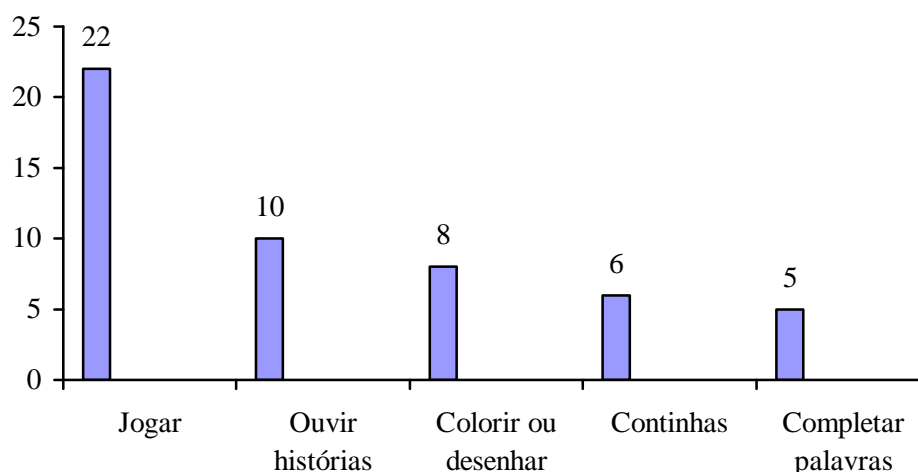
Segundo Santos (2006), em muitos espaços escolares, o computador é empregado como meio de reforço de métodos antigos. Para a autora, esse tipo de atividade é uma farsa que não pode acontecer no processo de aprendizagem. Com as próprias palavras de Santos (2006, p. 101),

com a inserção do computador na escola não se pretendem mudanças curriculares, nem a camuflagem de processos de aprendizagem mais antigos baseados no ensino verbal. Pretende-se um ensino mais experimental, um ensino que leve os alunos a emprenharem-se sobre os temas que mais os motivam, podendo aprofundar os assuntos tanto quanto desejem.

Ao lançar mão do computador somente para a reprodução de atividades que já eram realizadas no papel, além de reforçar métodos de ensino tradicionais, exclui a criança do universo digital que o computador proporciona, como *navegar* na internet para atividades de pesquisa, brincar com jogos, realizar interação social e aprender a prática da escrita digital. Os sujeitos da pesquisa conseguiam jogar e realizar atividades nos *softwares*, porém não sabiam como utilizar o recurso para outras atividades além daquelas que foram treinadas.

Alguns professores optavam por passar filmes no horário de permanência no laboratório, recorrendo a projeção de imagens. No entanto percebi que as crianças não gostavam, pois o interesse deles estava voltado para o uso dos computadores.

Na entrevista inicial, ao perguntar às crianças quais atividades elas realizavam na sala de informática, num universo de 24 alunos, a resposta predominante foi “jogo”. O gráfico 3 mostra as principais atividades desenvolvidas por elas.

GRÁFICO 3: Atividades realizadas no computador na sala de informática

Fonte: a autora - entrevista inicial da pesquisa.

Perguntei às crianças se elas já haviam escrito textos no computador, 23 responderam que não, e, quando perguntei se gostariam de realizar essa atividade, dezenove afirmaram positivamente. Entre dezenove falas que comprovam o desejo das crianças de escrever no computador, destaco, a seguir, quatro justificativas. As três primeiras se referem à escrita no computador,

KA - “Porque é bom de fazer, é só apertar a tecla que você quer”;

LU - “Porque é mais legal, você não precisa ficar mexendo a mão e só colocar o dedo no teclado”;

L - “Porque no computador é mais fácil e melhor. Porque quando a gente escreve a gente tenta lembrar as letrinhas e não lembra, e no computador tem o teclado”.

De acordo com os relatos das crianças, percebe-se que elas manifestam não somente interesse e desejo pelo uso do computador, mas também a preferência pela facilidade que o uso do teclado traz para o momento da escrita. De acordo com Bajard (2012), a escrita no computador, por meio do teclado, aproxima-se da proposta de Freinet, pela qual a criança precisa manipular os caracteres para formar a palavra desejada, estimulando a criança ao desejo pela escrita.¹⁸ No teclado, as letras estão todas expostas ao mesmo tempo.

A quarta justificativa,

¹⁸ A escrita no computador e seus desdobramentos serão discutidos nos próximos capítulos.

MES: Porque aí eu ia fazer uma coisa que eu nunca fiz, escrever no computador.

Nessa fala, fica evidente o desejo da criança de escrever usando o computador, visto que ela poderá manusear um recurso que, até então, não era utilizado por ela com a finalidade de redigir textos. Para Santos (2006), é comum perceber, nas crianças, o interesse pelos computadores e objetos tecnológicos em geral, pois elas nascem e crescem inseridas em ambientes onde se empregam esses recursos, tais como escolas, casa, hospitais e entre outros. A autora evidencia que

é natural que as crianças se sintam familiarizadas com tal instrumento, situação que favorece sua descoberta e utilização. As crianças de hoje crescem no seio da cultura do computador e lidam com ele como um objecto no limiar do vivo, dadas as suas características reactivas e interactivas. (SANTOS, 2006, p.99-100).

Assinalo, também, o relato de outras quatro crianças que responderam negativamente à pergunta.

*MP: Porque eu já tentei fazer isso no computador e não deu certo;
CA: Porque é difícil de escrever, as letras grandes parecem com as pequenas e não é fácil tirar as letras pequenas.
A: Porque eu prefiro o papel.
G: Porque eu não gosto muito de computador.*

Tais respostas me levam a pensar sobre a hipótese de que as crianças têm o interesse de usar o computador para a escrita, no entanto elas não conhecem as funções do editor de texto e, conseqüentemente, não sabem manuseá-lo. Por isso, as respostas evidenciam que os alunos preferem buscar as tecnologias e os instrumentos que já conhecem, pois conseguem utilizá-los com autonomia, ou, simplesmente, porque preferem aproveitar o computador para outras atividades.

Porém, em um aspecto, os relatos se diferem. Os alunos MP e CA declararam que, em outra ocasião, já tentaram usar o computador para a escrita, mas não sabiam como manusear esse recurso com domínio, enquanto os alunos A e G afirmaram que nunca se serviram do computador para esse fim.

Diante do interesse da maioria das crianças em usar o computador, para escrever textos, e diante do referencial teórico que evidenciam os benefícios do uso desse recurso

na escola, eu propus a produção de um lide em duplas e optei pela forma digital de escrita e, como suporte para ela, recorri ao *blog* - meio que permitiu a visibilidade do texto redigido, assim como propõe Freinet (1974).

A *internet* é um meio de comunicação social desde década de 70 do século XX. Por se caracterizar como um meio veloz na disseminação da notícia, ela se tornou uma das fontes mais acessadas pela sociedade em busca de informação e serviços diversos.

Segundo Moherdaui (2007), essas características de velocidade na disseminação da informação e o acesso rápido à notícia possibilitaram que vários jornais de grande circulação do mundo e do Brasil disponibilizassem o seu conteúdo informativo na *internet*. O início da era da informatização digital dos jornais aconteceu, pioneiramente, nos Estados Unidos, na década de 1970, quando o jornal *New York Times* publicava na *internet* resumos e textos completos de suas edições diárias. No Brasil, o jornalismo digital introduziu suas atividades a partir do final dos anos de 1980, porém, somente em meados de 1995, os jornais iniciaram o trabalho com edições completas *on-line* e na cobertura inclusive de eventos mundiais.

Esse pequeno histórico do jornalismo *on-line* mostra a influência que a *internet* possui hoje na vida cotidiana das pessoas, a ponto de modificar o suporte de leitura do meio de comunicação mais antigo da humanidade, o jornal impresso (Moherdaui, 2007), e a velocidade de transmissão de mensagens e arquivos, quase que instantaneamente, fez com que os tradicionais jornais impressos se adequassem a esta tecnologia.

A acessibilidade das pessoas a *internet* também influenciou essa mudança. Hoje, é muito comum seu acesso na maioria dos ambientes que frequentamos, como escolas, bares, restaurantes, bibliotecas, aeroportos, rodoviárias, shoppings e outros ambientes públicos. Na E.M.S.S.P., além dos 32 computadores conectados a *internet* dentro do laboratório de informática, há uma rede de *wifi* – conexão da *internet* sem fio –, que propicia o acesso a *web* de qualquer lugar da escola.

A *internet* também é um espaço cuja interação social é marcada pela presença da escrita. Segundo Braga (2009, p.152), “a *internet* é um meio multimídia que apresenta recursos audiovisuais para suas trocas comunicativas, e ainda é um contexto social baseado em texto”, conseqüentemente, é um meio que insere o sujeito na cultura letrada, pois a leitura de textos o orienta para o manuseio do computador e para a comunicação.

Para Ribeiro e Araújo (2007, p. 168), a *internet* é um meio de comunicação que exerce sobre as pessoas uma atração por “reunir em um só suporte (a tela digital do

computador) várias formas de expressão, como a escrita, o som e a imagem, além da rapidez da veiculação, aliado a sua flexibilidade lingüística”, essas características permitem que a *internet* se revele como um espaço de estudo da língua escrita, pois depende totalmente dela para estabelecer as relações humanas neste meio.

A modernização dos jornais, a possibilidade de publicação instantânea dos textos das crianças e a internet como contexto social baseado na escrita foi o que me motivou a optar pela internet como meio de comunicação para divulgar e comunicar os textos produzidos pelos alunos. Para Freinet (1974), a criança se cansa e não se interessa por escrever textos quando não há um motivo real de intercâmbio ou de publicação da escrita em algum meio. Para o autor, é de extrema importância publicar e mostrar a produção dos alunos para que, além de se sentirem motivados, eles reconheçam a função social da escrita em nossa sociedade. O *blog* foi o espaço digital escolhido para tornar público o conteúdo produzido pelas crianças.

Os *blogs*, de acordo Moherdaui (2000), começaram a ser utilizados, a partir da década de 1990, por Tim Bernes Lee, criador da parte multimídia da *internet*. Nesse início, os *blogs* eram definidos como diários ou páginas pessoais que proporcionaram a publicação de conteúdos por qualquer pessoa, sem a necessidade de um intermediário ou domínio técnico para postar informações na rede.

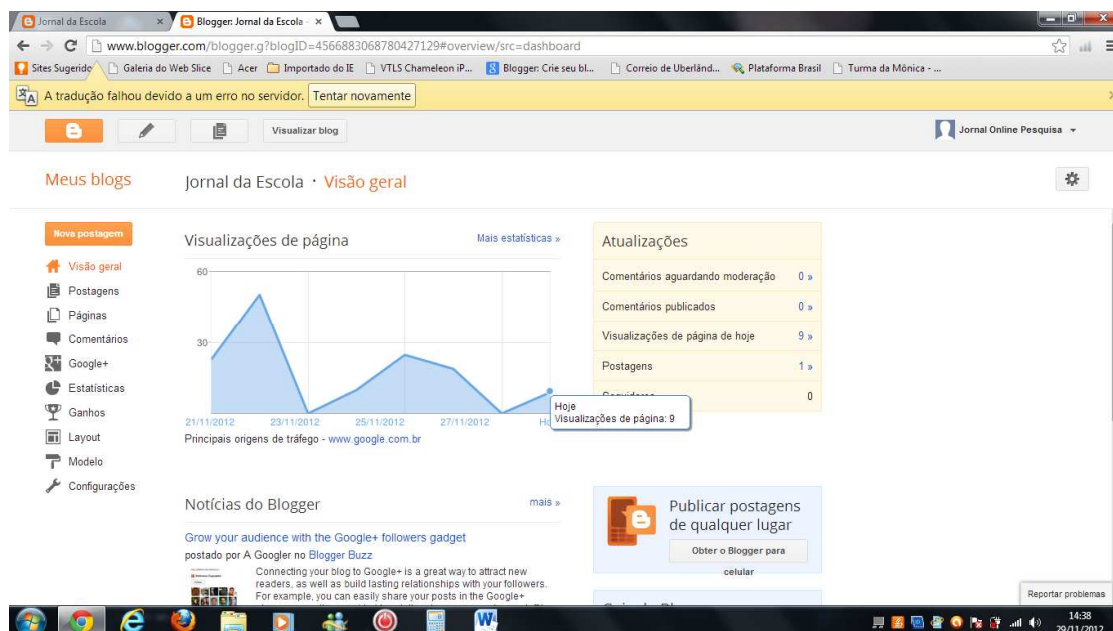
Segundo Moherdaui (2000), no caso do jornalismo, os *blogs* potencializam as redes sociais, porque abrem espaço para a discussão entre usuários sobre determinado assunto e desempenham um papel importante na cobertura de fatos no Brasil e no mundo. Esse aspecto é relevante, pois os caracteriza como um meio de comunicação interativo. De acordo com Braga (2009, p. 148),

os blogs vinculam conteúdos que expressam a opinião dos(as) autores(as) sobre os temas diversos [...] a maior parte dos blogs disponibiliza um espaço de interação, de debate, de “arena pública”, em que visitantes podem deixar seus comentários, criticar, interagir com o(a) blogueiro(a) e com os(as) demais visitantes. Desde seu surgimento, os blogs rapidamente configuraram-se e têm se configurado como um espaço social diverso, até certo ponto democrático, para expressão individual, interação e informação noticiosa.

Desse modo, os *blogs* consolidaram-se como uma forma de expressão individual e de interação interpessoal, nos quais os autores têm espaço para publicar seus textos e/ou notícias sobre os temas específicos.

Outra vantagem do *blog* é que o autor pode controlar e verificar os acessos à página criada por ele diariamente, assim como foi realizado nesta pesquisa. A imagem 11 ilustra essa possibilidade:

IMAGEM 11: Gráfico de visualizações no *blog*.



Fonte: Página gerencial do *blog* desenvolvido nesta pesquisa.

A utilização do *blog* na educação, como recurso didático e como meio de comunicação propicia ao professor o uso de novas estratégias no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, e, ao mesmo tempo, é para os aprendizes um meio contemporâneo e atual. Autores como Caiado (2007), Lucchio e Costa (2007), Silva e Pessanha (2012) e Marcuschi (2004) desenvolveram e apresentaram resultados positivos em pesquisas realizadas utilizando o *blog* como meio de postagem de produções escritas ou como meio de interação social. Na educação, ele se apresenta como um suporte que pode também ser validado como um gênero. Marcuschi (2004) o considera como um gênero emergente na mídia virtual, ou como um suporte para publicação de textos. Esta pesquisa optou por recorrer ao *blog* de acordo com a segunda opção, pois, durante o plano de ação, foi possível ensinar às crianças apenas um gênero jornalístico específico, o lide.

Silva e Pessanha (2012, p.10-11) arrolam alguns dos benefícios na utilização do *blog* como suporte para publicação de textos produzidos na escola com o objetivo de ensinar a língua escrita, são eles: possibilitar aos alunos o processo de revisão e reelaboração da escrita; formar escritores capazes de produzir textos coerentes e coesos

e permitir aos alunos um olhar crítico e criterioso em relação à produção. Para as autoras, o blog é uma “ferramenta na qual todos podem acessar e fazer comentários, e os alunos buscarão minimizar seus erros e poderão ainda enriquecer suas produções”. Entretanto elas nos alertam para o fato de que os blogs dão espaço a uma escrita com algumas gírias e jargões que caracterizam o *internetês*¹⁹, por isso, é preciso mostrar as crianças que o uso da escrita se modifica em cada situação da comunicação.

Assim, este estudo utilizou o *blog*, como também sua descrição acima - um meio de comunicação que possibilita a publicação de maneira fácil de qualquer assunto, noticioso ou não, de autoria individual ou coletiva -, porém o *blog* desenvolvido nesta pesquisa ganhou o formato de um jornal, com duas características marcantes desse suporte impresso:

1. Separação dos assuntos por cadernos – imagem 12:

IMAGEM 12: Print do blog onde mostra o nome dos cadernos do jornal.



Fonte: Página do blog (<http://jornaldasala11.blogspot.com.br/>)

2. Utilização do gênero textual específico do jornal o lide – imagem 13.

IMAGEM 13: Exemplo de um lide utilizado nas aulas com as crianças



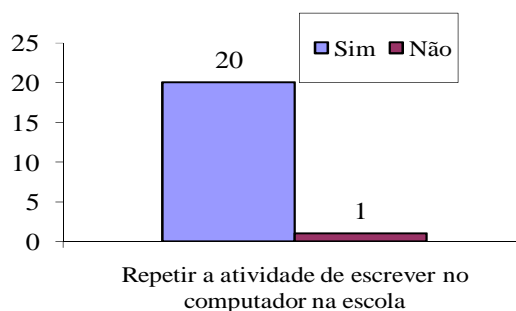
Fonte: Jornal Correio (2012, p. A6)

¹⁹ Escrita própria da *internet*. Nesta pesquisa, não discutiremos as implicações desta prática de escrita na escola por não ser este o objetivo deste estudo.

Na escola pesquisada, o computador não era usado para a criação de textos. Na primeira entrevista, quando perguntei às crianças se elas escreviam no computador, somente uma criança afirmou positivamente, porém ela realizava esta atividade em casa, e as outras 23 negaram o uso deste recurso para a escrita. Percebe-se que, antes da pesquisa, apenas um aluno sabia utilizar o computador para produção de textos, porém havia nas crianças o desejo para desenvolver esta atividade, como demonstrado anteriormente.

O gráfico 4 traz os dados da segunda entrevista após a conclusão da produção dos lides pelo computador e expressam em números o desejo das crianças em buscar novamente a máquina para a produção de texto.

GRÁFICO 4 - Desejo pela frequência do uso do computador



Fonte: a autora

Nesta óptica, destaco a fala da aluna RA “*porque quando a gente vai para a sala de computação a gente só joga*”, que confirma a prática recorrente da escola e que demonstra não ser para criança uma tarefa interessante. A atividade de escrever por meio do computador despertou nos alunos o desejo de utilizar outras funções que o recurso disponibiliza e que eram desconhecidas para a maioria deles. Corroboro isso, pois 20 crianças afirmaram que gostariam de usar novamente o computador para a produção de textos. A atividade foi inserida com sucesso, por possibilitar às crianças o uso social do computador como suporte de comunicação e de redator de texto.

Ressalto, também, o diálogo travado entre mim e a criança que respondeu negativamente quando perguntei se gostaria de repetir essa atividade na escola.

Raquel: - Você acha que essa atividade de escrever textos no computador, poderia ser feita mais vezes aqui na escola?

PA: – Não.

Raquel – Por quê?

PA: - Porque já tem um blog, e precisa colocar os textos em outro lugar.

Raquel: - E se vocês pudessem continuar usando o blog que nos fizemos juntos?

PA: - Ai sim.

Raquel: - Você acha que toda vez que escrevemos precisa sempre colocar em algum lugar para as pessoas lerem.

PA: - Sim.

O diálogo da criança evidencia dois aspectos importantes: a função social da escrita e a necessidade de o aluno produzir textos com algum objetivo. Freinet (1974) não se conformava que os textos das crianças permanecessem somente nos cadernos, sem que ninguém lesse produções tão importantes para elas. Para o autor, os textos produzidos em sala de aula precisam ser divulgados, porém este é um processo trabalhoso e que as crianças necessitam ser envolvidas desde a escrita do texto até sua divulgação.

Autores como Jolibert e Jacob (2006) e Bajard (2002) esclarecem que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é mais bem compreendido pelas crianças quando está inserido em um projeto que envolva as crianças desde o planejamento até a execução e cujo o objetivo seja a inserção das crianças em práticas sociais da leitura e da escrita. Com as palavras de Jolibert (2006, p. 194), “a aprendizagem será eficaz e levada até o seu bom termo, sem estresse e com prazer, se tem significado para as crianças e se está inserida em um projeto do curso”.

A proposta de escrever textos usando o teclado do computador tem sentido e significado para o aprendiz e permite-lhe conhecer um novo suporte para o texto, o computador, e a aprendizagem da língua escrita. Este processo será descrito e analisado no próximo capítulo.

CAPITULO 4: O *BLOG JORNAL DA ESCOLA* E SEUS PROCESSOS CRIATIVOS

Neste capítulo, apresentarei o trabalho desenvolvido na segunda parte da sequência didática explicada no capítulo 1. Nos módulos desta etapa, dedicamos-nos à escrita dos lides e à montagem do *blog* na *internet*.²⁰

Como evidenciado anteriormente, este trabalho adotou a pesquisa-ação como opção metodológica, porque nesta pesquisador e pesquisados tornam-se sujeitos da pesquisa e colaboram entre si em todo o processo investigativo. Os alunos contribuíram, efetivamente, na confecção do *blog* em momentos distintos; na escolha do nome do *blog* e dos caderno; na escrita dos lides; na confecção dos desenhos que deram origem ao plano de fundo; e na produção das tirinhas²¹. Tudo o que aqui será mostrado está disponível no site: <<http://jornaldasala11.blogspot.com.br/>>.

No entanto, devido ao espaço concedido à exposição dos dados desta dissertação, optei por fazer um recorte e analisar apenas cinco textos. A escolha foi delineada pelos seguintes critérios: 1. estrutura da produção escrita; 2. relação entre textos lidos e textos produzidos; 3. ortografia; 4. coerência e coesão textual.

Para entender a proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita, discutirei três conceitos da escola de Vigotski, o desenvolvimento, a aprendizagem, e a Teoria da Atividade.

Vigotski (1896-1934) elaborou sua teoria baseado nos estudos do materialismo histórico dialético. Suas principais contribuições foram em temas como a relação pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Para o autor (1988), a criança, ao ingressar na escola, traz uma pré-história de aprendizagem. Ela é constituída pela cultura vivida e experimentada em um meio, ao se relacionar com seus pais, parentes e outras crianças. Esta vivência permite-lhe uma aprendizagem que começa antes da aprendizagem escolar, assim, quando a criança consegue se apropriar de nomes de objetos que a rodeiam ou memorizar uma música, ela já está inserida numa etapa específica de aprendizagem, confirmando a hipótese de Vigotski (1988) de que desde os primeiros anos de vida, a aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados.

²⁰ A primeira etapa da sequência didática, que se denomina *Apresentação da Situação*, foi discutida e apresentada no capítulo 2.

²¹ Durante o processo de construção do *blog* as crianças sentiram a necessidade de **criar um** plano de fundo do *blog* e de aprender a fazer tirinhas – estes dois momentos serão explicados com detalhes neste capítulo.

De acordo com autor (1988), o desenvolvimento e a aprendizagem não são processos que caminham separados ou que o primeiro vem antes do segundo. Para ele (1988, p. 115), “[...] todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.”, ou seja, quando o sujeito está em processo de aprendizagem, ou em atividade, sobre determinado objeto da cultura, ele também está em processo de desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial (ZPD) possibilitou um novo olhar sobre o processo de aprendizagem dos homens. Vigostki confirma a existência de dois níveis no desenvolvimento mental, um deles é o nível de desenvolvimento efetivo (ZDE), e o outro é o nível de desenvolvimento potencial (ZDP). O autor (1988, p.111) caracteriza o primeiro como o “nível de desenvolvimento efetivo das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”, já na ZDP, o indivíduo consegue realizar determinadas tarefas sozinho, sem a ajuda dos adultos ou do outro mais experiente.

Diante desse conceito, o processo de ensino e de aprendizagem não pode estar limitado somente à ZDE, pois o ensino adequado seria aquele que começa neste nível como ponto de partida e se dirige à ZDP, porque ela “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VIGOSTKII, 1988, p.113).

Nesse sentido, pode-se definir o nível de desenvolvimento potencial - ZDP - como aquele que apresenta as tarefas que o sujeito ainda não é capaz de fazer sozinho e precisa do auxílio do adulto ou de uma criança mais experiente, capacitando-o a fazer amanhã por si só determinada atividade.

Da mesma forma acontece com a criança no processo aprendizagem da escrita, a troca com o outro mais experiente, ou com vivências diferentes, proporciona aos alunos novas aprendizagens e, conseqüentemente, a apropriação da cultura produzida pelo homem, que, neste caso, específico é a escrita.

As crianças pesquisadas estavam inseridas em um grupo em processo de alfabetização, no qual nem todas dominavam a escrita, por isso, orientada pelo conceito de ZDP apresentado por Vigostki, organizei-as em duplas de maneira que cada criança estivesse em um nível diferente de apropriação da escrita, para a produção do lide. Fontana (2005, p. 15) entende que

na mediação do/pelo outro revestida de gestos atos e palavras (signos) a criança vai interagindo-se, ativamente, às formas de atividade consolidada (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente.

A mediação propicia a apropriação de significados e de ações elaboradas e acumuladas socialmente; é por meio dela que os sujeitos se constituem. No caso desta pesquisa, a mediação da criança mais experiente com a prática da língua escrita possibilitou ao seu par “a emergência de funções, que embora a criança ainda não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada” (FONTANA, 2005, p, 20), ou seja, a produção de texto em duplas contribui para que o aluno que ainda não domina totalmente a escrita possa realizar a atividade em cooperação com um amigo mais experiente.

Calil (2012), em suas pesquisas, também evidencia os benefícios da escrita em diádes. Ele a caracteriza como uma escrita colaborativa em que os alunos combinam e escrevem juntos um mesmo manuscrito, colaborando um com o outro.

Nesta pesquisa, constatei, por meio dos dados, que as premissas, descritas por Vigotski (1988), Fontana (2005) e Calil (2012) podem de fato cooperar na produção de textos de crianças recém-alfabetizadas. Na entrevista final²² com as crianças, foi lhes perguntado se escrever em duplas facilitou no processo criativo da produção textual. Das 21 entrevistadas, dezenove afirmaram que o colega ajudou no momento da escrita. Em seguida, destaco as justificativas das crianças diante do questionamento.

V. Porque o colega ajuda a escrever também, porque ele me lembra as letras para escrever as palavras.

PE. Bom, porque eu falava os nomes e ela escreveu, eu falava umas coisas e ela falava umas coisas.

A. Porque tinha coisas que eu não sabia escrever e ele foi me ensinando.

JV. Porque ele ficou escrevendo as coisas que eu não sabia.

Essas falas mostram que o aluno mais experiente auxiliou na grafia de palavras desconhecidas e no reconhecimento das letras. As crianças ensinavam umas às outras, à maneira delas, e elas mesmas escreveram e resolveram os problemas encontrados diante de como redigir alguma palavra. Neste caso, a imitação, a partir de um modelo, e a mediação do outro, contribuíram significativamente.

²² Apêndice 4.

G Porque eu não estava conseguindo pensar muito, e ela me ajudou a pensar.

BI Porque ao invés da gente fazer sozinha, a gente fez com a ajuda de um colega ou uma dupla.

CL Hum, a gente parava um pouquinho, conversava um pouquinho, pensava mais um pouquinho e fazia.

CA Porque nós dois escrevemos juntos, e um vai explicando pro outro.

Na fala das crianças G, BI, CL e CA, percebe-se que elas utilizaram o diálogo como recurso de comunicação no momento da produção do texto. Para Bakhtin (1988), o princípio dialógico se revela sempre na palavra, que é múltipla e inter-individual, pois é na dinâmica das trocas verbais, no diálogo, que os interlocutores incorporam, articulam, contradizem e recusam vozes que arranjam o contexto social discutido, que, neste caso, era a produção do lide. O autor ainda alerta que tanto a estrutura da atividade mental, que organiza o diálogo, quanto a estrutura da atividade da enunciação são de origem social. Com as palavras de Bakhtin (1988, p. 113)

a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, no seu interior, a estrutura da enunciação. Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não seja uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer [...] é socialmente dirigida.

Assim, as crianças, naquele momento de discussão e diálogo, sobre o texto que pretendiam redigir, e as palavras que escolheram para usar, estavam imersas em uma situação de enunciação que implica um encontro e na incorporação de vozes e ideias em determinado espaço e tempo histórico, que, para Calil (2012a), se configura em um *dialogismo*²³.

Para discutir o termo *dialogismo* presente na produção em díades, Calil (2012a, p. 591) define, a priori, o conceito de ponto de tensão na escritura, como sendo “o momento em que os coenunciadores interrompem a continuidade do texto em razão de algum conflito, correção ou desacordo que interroga, suspende, modifica o que está escrito”. É o instante em que os autores interrompem a escrita para retornar ao que foi produzido, para fazer alguma modificação, alterando completamente o texto, ou fazendo pequenas mudanças. A tensão na escritura foi percebida, nesta pesquisa, na fala dos

²³ Termo criado por Bakhtin e utilizado por Calil.

alunos CL e G, que afirmaram que era preciso parar para conversar com o outro amigo para depois concluir o texto.

No entanto a produção de texto é marcada por uma dimensão criativa, que sofre interferência de uma multiplicidade de fatores sócio-históricos, como a leituras de obras literárias, gibis, jornais. Essa dimensão criativa interfere diretamente nos pontos de tensão, pois é ela que permite ao aluno fazer interposições no momento da escrita, por isso, Calil (2012a, p. 592), afirma que o texto é “como um sistema semiótico estabelecido sob determinadas condições de produção”.

Assim, o dialogismo é marcado também pelo meio sócio-histórico, pois, no momento da produção escrita, as duplas podem expressar, por meio do diálogo entre elas, seus conhecimentos e saberes que estão na memória constituída. De acordo com Calil (2012a) a memória é composta pelo universo discursivo em que os alunos estão imersos e por suas experiências como sujeitos letrados, ou seja, a memória das crianças será constituída ao longo dos anos de sua vida de acordo com o seu contato com o meio letrado e com materiais que possibilitem isso.

Nas falas dos alunos G; BI, CL e CA, evidenciou-se como a ajuda do colega colaborou no processo de produção do texto, o *dialogismo*, proporcionado pelas produções em díade organizava o pensamento, deixava a marca pessoal dos dois autores e permitia que as crianças retomassem a memória constituída nos pontos de tensão. Com as palavras de Calil (2012a, p. 601), “o trabalho em díade potencializa a dupla dimensão dialógica, favorecendo não só a emergência de pontos de retorno sobre o processo da escritura, mas também o embate entre subjetividades em constituição”.

Nesse sentido, diante do trabalho em campo por mim experimentado e em concordância com a teoria de Bakthin (1988), Calil (2012a) e Vigostki (1988), apresentada, asseguro que o trabalho em duplas contribuiu efetivamente no processo de produção de texto das crianças, pois potencializou a verbalização dos coenunciadores²⁴, configurou-se como uma prática pedagógica significativa em relação à produção textual e propiciou que as crianças se reconhecessem como autores, assim como a aluna RA explica,

RA. Porque cada pedacinho do jornal fomos eu e a MI que escrevemos.

²⁴ Termo utilizado por Calil, e adotado por esta pesquisa.

As crianças se reconheceram na produção como autoras do texto, pois cada uma expressou com liberdade aquilo que pensava e o que queria registrar naquele momento. Jolibert (1994, p. 35-36) esclarece que a ajuda dos professores, dos pares e a vivência de situações de aprendizagem “permitem, ao mesmo tempo, ter referências constantes e construir suas próprias competências”, possibilitando, assim, que a criança construa estratégias próprias para aprender a escrever. Por isso, esta pesquisa permitiu que as crianças fizessem uma produção de dupla autoria, em que ambas estivessem em constante processo de aprendizagem de produção com o outro mais experiente, assegurando, assim, que elas ativassem a memória constituída por meio do diálogo.

Dois alunos disseram que o colega ajudou “*mais ou menos*”; destaco a fala de uma criança que se justificou.

MU Ajuda sim e, às vezes, não né, porque, às vezes, ele fala de outra coisa, ele pensou outra coisa diferente.

Quando MU comenta que, às vezes, o colega pensa diferente, percebe-se que a criança ainda não consegue estabelecer uma relação de pertinência com que o outro pensou e verbalizou. O processo de síntese e fusão de ideias torna-se muito difícil para crianças que ainda não desenvolveram esta capacidade. Considerando a idade delas – entre 7 e 8 anos –, essa habilidade ainda está em processo de maturação e construção e será conquistada a longo prazo, e isso requer tempo e experiência.

Nesta dissertação, o termo atividade não será usado como, normalmente, se emprega na escola, como sinônimo de tarefa. Baseados nos conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento de Vigotski, e levando em conta que a apropriação da cultura contribui para a humanização do homem, foi que Leontiev²⁵ desenvolveu a teoria da Atividade e é neste sentido que a utilizaremos.

A atividade possui em sua estrutura seis elementos constituintes, são eles necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto. Segundo Asbahr (2011, p. 480), estes elementos podem ser divididos em duas características centrais, a de orientação e a de execução, e ele assim as define: “em termos de orientação, a atividade

²⁵ Alexis Nikolaevich Leontiev (1904-1979) nasceu e desenvolveu a maioria das suas pesquisas em Moscou. No período de 1924 a 1930, trabalhou ao lado de L.S. Vigostki e A. R. Luria, os quais se tornaram referência nos estudos na área da psicologia e da educação. Os principais estudos de Leontiev foram na área do desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, criticou as concepções mecanicistas do comportamento humano e têm como base teórica e filosófica o materialismo histórico dialético da teoria marxista.

compreende as necessidades, os motivos e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações”.

A necessidade é o requisito para qualquer atividade, porém ela não consegue se realizar se não estiver ligada ao objeto da ação, pois este é o real motivo para desenvolvê-la. O motivo é aquele que move a ação do sujeito, é o que o impulsiona a realizar determinada atividade e articula a necessidade ao objeto. Quando o motivo e o objeto se coincidem, temos uma atividade, em outras palavras, quando o sujeito consegue articular uma necessidade a um objeto, ele o faz por meio de um motivo. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 107-108),

a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de um atividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

No entanto, para que o sujeito desenvolva determinada ação, ele depende das condições do meio, do modo que determinada ação será executada para alcançar determinado fim. Para Asbarhr (2011, p. 485), “as ações incluem, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, isto é, a forma como se realizam as operações. A seleção de operações depende das condições objetivas de execução da ação”, assim, as operações se referem aos procedimentos que o sujeito precisará realizar para alcançar seu objetivo.

Desse modo, pode-se afirmar que, quando o sujeito consegue articular uma necessidade a um objeto e ele é impulsionado por um motivo, esta relação é capaz de dar significado a ação e ter um sentido para o sujeito que a realiza, caracterizando-se uma atividade.

Nesta pesquisa, quando iniciamos o processo de familiarização com o jornal, isto propoecionou que as crianças conhecessem o jornal como suporte de leitura. Ao propor o trabalho da divulgação de uma produção escrita, gerou-se, nas crianças, a necessidade de escrever um lide; criou-se nelas o motivo da confecção do *blog*. Relatos da professora alfabetizadora 2 durante a entrevista nos mostram isso, pois, ao lhe perguntar sobre os comentários das crianças após as aulas do projeto, explicou:

K. Que dia eles iriam escrever e o que eles poderiam escrever. Quando você deixava os exemplares de jornais perguntavam se eles já poderiam ir na caixa e pegar os exemplares para ler para saber como eles teriam que escrever no dia do laboratório [...] a preocupação maior deles era como escrever e o que escrever.

As crianças estavam ansiosas com o momento da escrita, elas queriam estar no laboratório de informática para escrever no computador e ver seus textos publicados no blog. Quando eu chegava na sala, era frequente as crianças perguntarem “*que dia nos vamos colocar os textos lá na página do blog? Como é que escreve lá e depois todo mundo vê?*” A fala da professora e estes questionamentos das crianças evidenciam a motivação delas pela produção do lide.

Para Freinet (1974), a criança sente necessidade de escrever, quando ela sabe que o seu texto será lido por outra pessoa, por isso, é preciso que se deixe que ela escolha livremente aquilo que sente “necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar, aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes. Não escreve uma coisa qualquer.” (FREINET, 1974, p. 12).

Baseado no princípio de Freinet, permitimos que cada criança escolhesse sobre o tema que iria escrever e, imediatamente após, formamos duplas de acordo com a similitude de assuntos como também de amizade entre as díades, pois a criança precisa ter uma relação de segurança e amizade com o parceiro com quem vai desenvolver o trabalho.

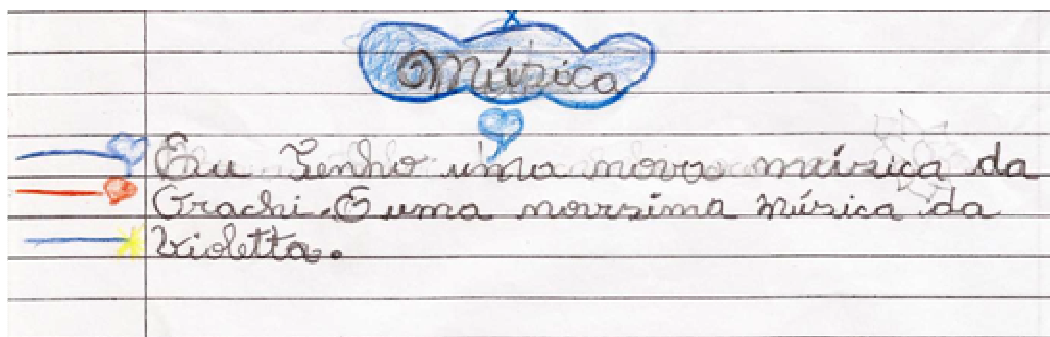
Ao todo, foram treze lides escritos e publicados entre os cadernos Música, Esporte, Curiosidade, Tirinhas, Aconteceu, Moda e Carros. No entanto, respeitando os critérios anteriormente definidos no início deste capítulo para a análise dos textos, foram escolhidas cinco produções para a discussão a seguir.

Antes do primeiro contato com a estrutura do lide, foi proposto às crianças a primeira produção, para diagnosticar o que elas já conheciam sobre o gênero e o que ainda precisavam conhecer. Destaco que nesse momento não houve preocupação com os saberes de vocabulário, gramática e ortografia da língua, mas, sim, com a estruturação do lide. De acordo com Jolibert (1994, p. 37), é preciso inverter essa ordem de aprender primeiro os saberes linguísticos para, depois, produzir textos, pois, de acordo com a autora “é escrevendo que se aprende a escrever (e confrontando o que faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas)”, ou seja, para aprender a produzir um lide, era preciso colocar as crianças em situação de produção, mesmo que elas ainda não tivessem o domínio total dos saberes linguísticos. Baseado na proposta de Jolibert

(1994), as crianças, a princípio produziram um primeiro lide, e, depois, iniciamos o processo de correção e aprofundamento de saberes sobre o gênero.

As duas produções que serão apresentadas nas imagens 14 e 15 abordam temas extremamente relacionados à vida cotidiana das crianças. Segundo Freinet (1974), é muito comum que a produção dos alunos esteja ligada com a vida, pois retratam o contexto histórico e social em que vivem, e, para eles, é muito mais fácil escrever sobre aquilo que conhecem e sobre as coisas com que se relacionam todos os dias. Ambas as produções foram escritas na primeira pessoa do singular, característica incomum na escrita jornalística e não se aproximam da estrutura do lide.

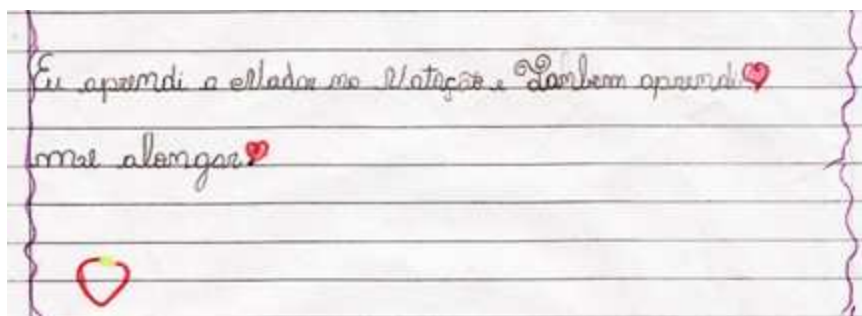
IMAGEM 14: Texto alunas K e B



Fonte: a autora

O texto das alunas K e B relata sobre um musical para adolescente chamado *Violetta*, do canal *Disney Channel*. Elas escolheram o tema, pois afirmaram serem fãs do programa e porque gostam das músicas que nele são apresentadas. A redação produzida assemelha-se muito às das cartilhas, na qual o sujeito é repetido a cada sentença redigida. É um texto que não apresenta muitos erros ortográficos.

IMAGEM 15: Texto alunas ME e G

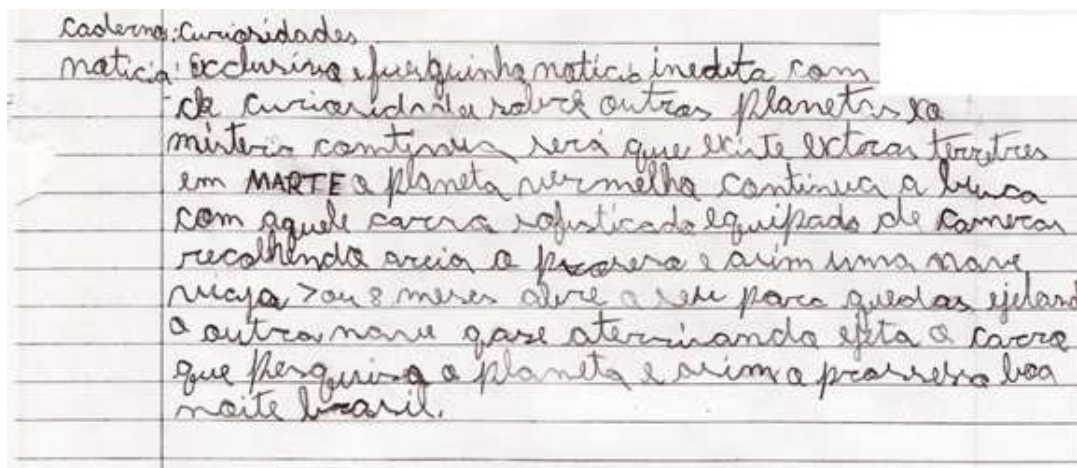


Fonte: a autora

A sugestão do tema para o lide foi de ME, que praticava natação e afirmava gostar muito do esporte; G concordou com a temática. Apesar de gostar do assunto e praticar o esporte, ME se demonstrou muito insegura para escrever esse texto. Então, pedi que ela redigisse, naquele momento, sobre o que sabia e que, depois, nos iríamos juntas ler mais sobre o tema e fazer todas as correções que fossem necessárias.

A imagem 16 apresenta a produção dos alunos CL e P,

IMAGEM 16: Texto alunos CL e P



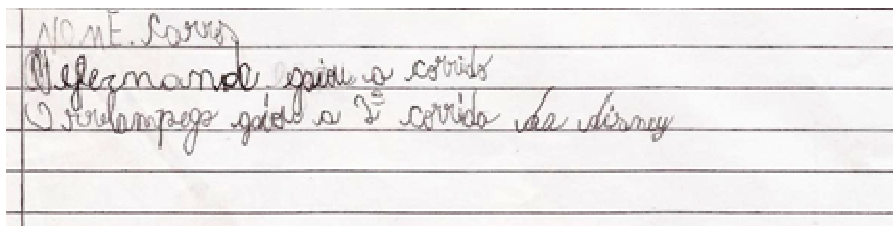
Fonte: a autora

CL e P foram os alunos mais decididos em relação ao tema. Desde o princípio, eles tinham a certeza de que queriam escrever sobre um robô que estava no planeta Marte. As crianças fizeram várias pesquisas sobre o tema na casa de CL, e sempre que eu retornava à escola, eles me chamavam para contar sobre as leituras realizadas.

O texto das crianças, apresentado na imagem 16, narra com detalhes uma exploração em Marte do “carro equipado de câmeras”, a escrita, realizada sem pontuação, descreve sobre a exploração deste veículo. Percebe-se que as crianças estavam envolvidas no processo de produção do lide e se expressam com propriedade sobre o assunto, porém não se aproximaram da estrutura de um lide. A presença de um texto longo associa-se ao fato de os alunos terem se dedicado às leituras que realizaram antes da escrita, o que, neste caso, *alimentou*²⁶ o ato de redigir.

²⁶ Termo utilizado por CALIL (2012) que será discutido mais adiante.

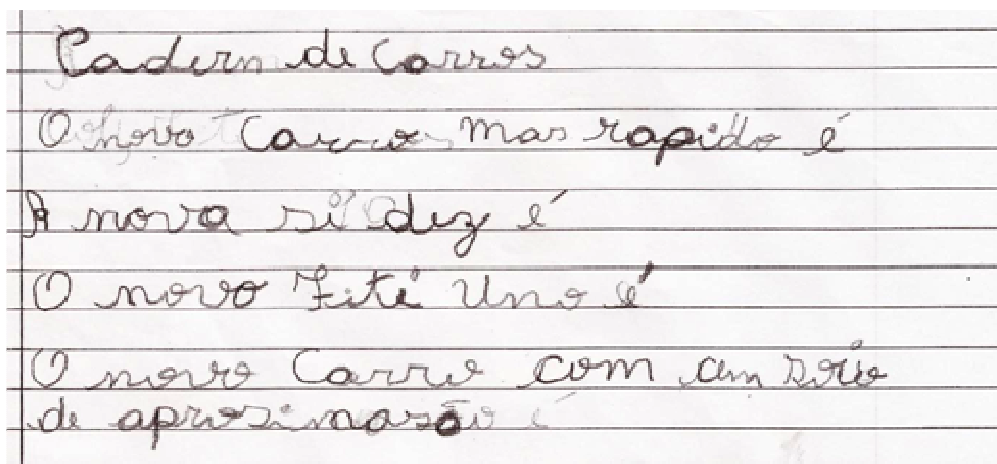
IMAGEM 17: Texto alunos EL e EN



Fonte: a autora

A escrita dos alunos EL e EM, apresentada na imagem 17, se aproxima do primeiro texto, das alunas K e B, porém estes trazem um sujeito para cada sentença e não fazem relação entre as temáticas apresentadas; é uma redação em que as orações não expressam o mesmo assunto em cada sentença, mas também se aproxima da estrutura de textos de cartilhas. As crianças escolheram o tema e foram as únicas que falaram especificamente de corridas de carro. Esta escolha foi motivada pelo filme Carros da *Disney*, o qual é protagonizado por carros que ganham vida, conta a história do ambicioso Relâmpago *McQueen*, que somente deseja ser campeão das corridas de que participa.

IMAGEM 18: Texto alunos ME e P



Fonte: a autora

A imagem 18 refere-se ao texto dos alunos ME e P. Essa era a dupla mais entrosada da sala, as duas crianças se sentavam perto, ME na frente do P, e elas faziam muitas coisas juntas, inclusive ensinar uma a outra durante atividades desenvolvidas pela professora alfabetizadora 2. A escolha do tema foi motivada por um jornal que deixei na sala, que falava sobre o salão de automóveis de São Paulo realizado no início

do mês de novembro de 2012. A reportagem, deixada na sala de aula, expunha os modelos de carros citados no texto das crianças, os quais seriam os novos modelos para o ano de 2013.

A escrita dos alunos ME e P era similar à dos alunos EL e EN, pois as frases não faziam ligação umas com as outras. Porém um detalhe me chamou a atenção, a presença do verbo *é* ao final de cada frase.

Após a leitura detalhada dos cinco textos, conclui que as crianças não conheciam a estrutura de um lide, não sabiam construir a coesão textual entre as sentenças escritas, e quatro das cinco duplas escolhidas não estudaram ou não conheciam bem o tema sobre o qual estavam escrevendo, porém tinham interesse em redigir sobre assuntos do seu cotidiano. Em todos os textos, exceto dos alunos CL e P, ressalto a presença da estrutura dos textos de cartilhas, os quais eram trabalhados em sala de aula, como a imagem 19 ilustra.

IMAGEM 19: Exemplo de texto de cartilha.



Fonte: Caderno do aluno C.

A estrutura da redação da imagem 19 era muito similar à da primeira produção dos alunos. Ficou evidenciado que esse era o modelo de texto com que as crianças tinham contato, e que por causa disso, elas imitavam essa forma de escrita. Os textos de cartilha são construídos para um determinado fim. Eles têm como objetivo ensinar o alfabeto e as famílias silábicas, porém não são bons modelos de redação, quando se tem a intenção de ensinar às crianças formas sociais de comunicação da língua escrita. Calil (2013, p.76) assevera que “o escrevente pouco experiente ainda não consegue articular conteúdo e processo, escrevendo aquilo que primeiro se recupera na memória de longo

prazo”, como a memória de longo prazo destes alunos foi constituída com esse modelo texto, elas recorreram àquilo a que elas tinham acesso para a redação dos lides.

Calil (2013), também aponta que o escrevente novato, como era o caso dos sujeitos desta investigação, quando imerso em um amplo ambiente letrado, apresenta uma multiplicidade de elementos linguísticos e discursivos a serem compostos no momento da produção de texto. O autor afirma, ainda, que “a repetição de textos de um mesmo gênero favorece a formação de uma memória de longo termo”²⁷, ou seja, o uso excessivo e exclusivo de um mesmo tipo de texto não contribui em nada com o processo de letramento, pois a criança vai internalizar apenas um determinado tipo de estrutura linguística. Considerando as palavras do autor, afirmo que não seria possível que as crianças desta pesquisa redigissem um texto diferente do exposto neste trabalho, porque o universo letrado delas, tanto de leitura como de produção, se restringia a textos de cartilhas.

Desde pequenos, os alunos precisam conhecer a escrita em sua função social, a de transmitir mensagens reais com intencionalidade e destinatários reais, no contexto de um projeto. Jolibert e Jacob (2006, p. 192) argumentam que

escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colocados a outros fragmentos para construir um texto completo. Produzir é, “de cara”, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. (grifos da autora)

Diante da exposição das autoras, percebe-se que os textos utilizados como modelos de escrita, na escola pesquisada, não contribuíam para a formação de crianças produtoras de textos no ambiente escolar e extraescolar.

Para que as crianças redijam textos sociais com a intenção de transmitir mensagens reais, o ensino “deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem” (VIGOSTKI, 2000, p. 155-156). Por isso, esta pesquisa se preocupou em trazer um ensino significativo para os sujeitos, e que permeasse práticas e usos sociais da língua escrita.

²⁷ A constituição da memória, segundo Calil, foi apresentada e discutida no início deste capítulo.

O ensino dos gêneros é pesquisado e discutido por vários autores como Jolibert e Jacob (2006), Jolibert (1994), Calil (2013) e Mendonça (2007), os quais apresentam e discutem as contribuições da inserção deste conteúdo com crianças do ensino fundamental. Para Calil (2013, p. 76),

O processo de criação textual em alunos recém-alfabetizados não está restrito ao funcionamento cognitivo, mas engloba o universo letrado e as práticas discursivas instanciadas, tanto através da interação com familiares e professores, quanto através do acesso aos gêneros adequados à faixa etária, sobretudo aqueles caracterizados pelas narrativas ficcionais e poesias infantis, veiculados através de livro, gibis, livros didáticos, CD e DVD, videogames, televisão e suportes tecnológicos diversos.

O acesso ao universo letrado e o uso dos gêneros textuais ajudam de forma efetiva na formação da memória social e cognitiva do escrevente novato, além de constituir a sua dimensão simbólica e imaginária. Mendonça (2007) defende que o uso dos gêneros textuais proporciona um ensino que não se restringe somente à análise de formas linguísticas, morfológicas e sintáticas ou um estudo de palavras soltas, mas, sim, um estudo de uma língua “viva”, que possibilita uma análise pautada nos usos sociais da linguagem.

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua se executa em forma de enunciados²⁸, sejam eles orais ou escritos, proferidos por sujeitos em uma determinada atividade humana. Estes tipos de enunciados empregados pelos homens formam o que o autor denominou por gêneros do discurso. Os enunciados são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e

estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262 – grifos do autor).

Schneuwly e Dolz (2011, p. 20-21) afirmam que “o gênero é um instrumento”, pois “encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age [...] um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-se”. Os autores

²⁸ Ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras (BAKHTIN, 2003, p. 261)

adotam essa posição, pois acreditam que, quando a criança se apropria do gênero – do instrumento – ela se instrumentaliza, e esse processo provoca nela novos conhecimentos e saberes. Com as próprias palavras dos autores (2004, p. 24),

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos [...] há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada.

A apropriação da escrita deve propiciar às crianças, além de aprender a ler e a escrever, sua inserção nas práticas sociais da linguagem escrita, pois ninguém lê ou escreve sem propósitos comunicativos ou sem um interlocutor. A proposta de trabalhar com os gêneros - escritos ou orais - na escola possibilita essa integração das práticas sociais da linguagem com o ensino, vinculado a escola e a vida social das crianças, ou seja, trata-se de ensinar como escrever um carta, um receita, um conto, uma narração ou um lide.

Para Bakthin (2003, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Diante dessa observação, acredito que o ensino da escrita, utilizando os gêneros como instrumentos, permite que as crianças se apropriem das formas de discursos historicamente construídos, que se insiram em práticas sociais e, conseqüentemente, se tornem sujeitos incluídos na sociedade que os rodeiam.

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 24), “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”, a escolha pelo lide como gênero textual ocorreu devido a três características que este possui: apresenta resumidamente o assunto; destaca os pontos principais da notícia e transmite a informação de maneira rápida e resumida. A estrutura do lide, orientada pelas perguntas *quem, o que, quando, onde, como, porque* também auxiliou às crianças no momento da escrita, facilitando seu desempenho.

O lide ou cabeça, como é chamado no Brasil, é a abertura da notícia ou da reportagem. Ele aparece nos primeiros parágrafos do texto e expõe resumidamente o assunto ou destaca o principal dado da notícia. Geralmente, o lide está presente na

maioria dos jornais de grande circulação e se caracteriza por apresentar uma estrutura que responde às perguntas básicas quem, o que, quando, onde, como, assim resume a leitura para os principais aspectos da notícia.

Faria e Zanchetta (2002, p.29) explicam que o “lide orienta a leitura, pois os parágrafos podem funcionar como desdobramento das informações contidas nos parágrafos introdutórios”, ou seja, as informações contidas no lide trazem os pontos principais da notícia que serão explicados nos parágrafos posteriores.

Quando bem escrito, o lide pode induzir o leitor ao restante da notícia. Faria (2007, p. 28) salienta que “o lide torna possível, ao leitor que dispõe de pouco tempo, tomar conhecimento de uma notícia em rapidíssima e condensada leitura do primeiro parágrafo”, assim, aquele que deseja estar informado das notícias do dia pode se orientar por meio da leitura do lide.

A imagem 20 (área marcada) exemplifica um lide retirado do Jornal Correio.

IMAGEM 20: Exemplo de lide



Fonte: Jornal Correio (2012, p. A3)

Geralmente, o lide é confundido com a chamada, porém existe uma diferença entre os dois. A chamada é um breve texto ou um resumo da notícia. A diferença entre os lides e as chamadas é que, nesta última, está indicado a página no interior do jornal, onde se encontra o restante da referida matéria. As chamadas são colocadas na primeira página (PP) do jornal ou na PP dos cadernos. A imagem 21 é um exemplo de chamada, pode-se observar, na parte inferior da imagem, a indicação da página do interior do jornal.

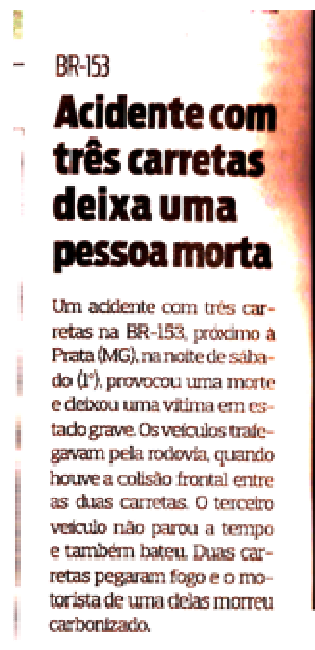
IMAGEM 21: Exemplo de chamada



Fonte: Jornal Correio (2012, p. A1)

Depois de diagnosticados os aspectos problemáticos encontrados na primeira produção das crianças, iniciei os módulos que permitiram estudar o gênero e trabalhar as dificuldades então constatadas.

Baseado na atividade sugerida por Faria (1996, p.147), escaneei a imagem de três lides diferentes e os reproduzi na sala de aula com o auxílio do *notebook* e projetor de imagens. Pedi para que as crianças fizessem a leitura silenciosa. Logo após, fiz a transmissão vocal do texto para as crianças, pois, na sala, ainda havia algumas crianças que não liam. Assim perguntei a elas do que se tratava o texto e conversamos sobre o assunto. Em seguida, partimos para as perguntas constitutivas do lide, *quem* ou *o que*, *por que*, *onde* e *quando*, na tentativa de reconhecê-las. Depois de respondidas, expliquei aos alunos que todo lide precisa responder a essas perguntas, portanto, no momento em que eles fossem escrever precisariam ter esse cuidado. A imagem 22 ilustra uma das atividades de demonstração do lide realizada com as crianças.

IMAGEM 22: Atividade realizada com as crianças

Fonte: Imagem Jornal Correio (2012, p. A1)

*Quem? ou O que? Um acidente com três carretas
Quando? Na noite de sábado
Onde? Na BR 153 próximo a Prata
Por que? Houve uma colisão frontal entre duas carretas*

Concluída essa etapa da atividade, produzimos um lide coletivamente, cujo tema foi a festa do dia das crianças. O texto foi digitado no *notebook* e projetado na parede da sala de aula²⁹ com o auxílio de um projetor de imagens. Respondemos às perguntas:

*O quê? Festa
Quando? Durante a semana
Onde? Na E. M. S. S. P.
Por quê? Para comemorar o dia das crianças*

Depois organizamos as perguntas e produzimos o primeiro lide do Jornal da Escola. A imagem 23 é o print do *blog* onde está este texto.

²⁹ A atividade foi realizada na sala de aula, porque, nesse dia, o laboratório era usado por outra turma da escola.

IMAGEM 23: Lide coletivo

Fonte: a autora

A produção do texto (imagem 23) ocorreu em forma de texto coletivo, e, na ocasião, eu me tornei escriba da turma. Finalizada esta etapa, passamos para produção dos lides em duplas no laboratório de informática.

Além da aula expositiva e da produção coletiva do lide, também disponibilizei aos alunos textos e jornais que tratavam do gênero em questão, pois, além de possibilitar conhecer mais sobre o tema a ser redigido pelas crianças, elas iriam intensificar o contato com a estrutura do lide.

Os textos sobre os temas de interesse das crianças eram armazenados na “caixa de textos”, uma iniciativa criada pela professora alfabetizadora 2, que informou ter pensado nesta proposta a partir do andamento desta pesquisa.

K. As crianças me contaram sobre a pesquisa, que eles estavam fazendo uma pesquisa, que eles iam para o laboratório e que eles iriam escrever um jornal. Então, foi um dos motivos que eu fiz a caixa de leitura na sala, porque eu vi que eles estavam interessados pela leitura do jornal, então eu levei outros textos levei revistas, você levou jornal, antes eu levei receitas, bula de remédio, fiz um varal, pelo interesse que eles apresentaram pelo seu projeto quando eu cheguei.

A docente criou uma caixa de textos, que continha vários suportes de textos como gibis, revistas, livros de literatura infantil, jornais, poesias e tabloides. Todas as crianças tinham acesso a ela, pois ficava em cima de uma mesa no fundo da sala e era de uso coletivo. Nela, também havia textos soltos, recortados de algum livro ou revista, as crianças também alimentavam o acervo, pois levavam textos, livros e revistas que lhes interessavam e, assim, compartilhavam a leitura com a classe.

Ao ser entrevistada sobre os motivos que a levaram a criar este recurso em sala, a professora alfabetizadora 2 explicou que havia percebido o déficit de leitura dos alunos e que acreditava ser esta experiência uma oportunidade de as crianças lerem materiais para além das histórias de literatura, as quais estavam disponíveis na biblioteca. A utilização da caixa era efetuada durante as aulas, entre uma atividade e outra, as crianças tinham liberdade de pegar os textos para ler, mas também podiam levá-los para casa.

Diante dessa participação, estabeleci uma parceria com a docente, toda semana levava jornais inteiros e recortes de algumas matérias de assuntos específicos para a caixa. A professora me relatou que as crianças gostavam de ler os textos e que ficavam ansiosas para pegá-los. Ao perguntar para ela qual era a frequência com que os alunos procuravam as matérias de jornal, respondeu:

K. Diária, instantânea, era você sair e eles querer pegar. Não só as que você deixava, mas quando muitos, igual o CL e outras crianças traziam as reportagens de casa para poder contar e já pensar em como iria falar (escrever).

A caixa se tornou uma atividade para a classe, pois, motivadas pela escrita do *blog*, as crianças passaram a se interessar pela leitura e aprender como o jornal era escrito para, então, produzir o próprio texto. A caixa se tornou tão importante para os alunos que, quando o material sumiu da sala, a professora alfabetizadora 2 relatou que eles ficaram revoltados:

K. Uma revolta absoluta e eles foram até conversar com a vice-diretora porque estava sumindo objetos da caixa deles e que era importante para eles, porque sumiu não somente reportagens, mas textos que a gente levou, então, eles se sentiram lesados. Aí eles fizeram a ligação sobre assalto, porque aí a gente fez o projeto do supermercado, aí sumiram os artigos do supermercado, os textos, aí eles me falaram, não vamos fazer um cartaz que nos fomos assaltados para devolver nossas coisas.

A foto 9 mostra a caixa da leitura localizada no fundo da sala, em cima de uma mesa e ao lado dela os objetos do projeto “supermercado”, desenvolvido pela professora alfabetizadora 2.

FOTO 9: Foto da Caixa da Leitura

Fonte: a autora

A ideia da caixa de leitura pode ser considerada uma boa iniciativa devido ao fato de que o uso da biblioteca nessa escola era restrito, assim, para os alunos do segundo ano, era uma vez por semana durante 50 minutos. Por isso, entendendo essa ação como uma alternativa para disponibilizar materiais de leitura na sala, a fim de suprir a falta da biblioteca.

No entanto, ao limitar o uso desse material somente aos intervalos entre as atividades dirigidas, a prática de leitura foi colocada em segundo plano. Segundo Bajard (2012, p. 92), desde pequenas, as crianças precisam estar mergulhadas no universo da leitura nas atividades escolares, pois “é apenas a leitura que possibilita compreender de maneira autônoma textos nunca vistos nem escutados”. Apesar da localização da caixa da leitura, do pouco tempo disponibilizado para explorá-la³⁰ e da disposição inadequada do material, a caixa proporcionou às crianças o que Calil (2012) denominou de alimentação do processo criativo do escrevente.

O autor considera a leitura de textos como um procedimento de caráter recursivo, pois, utilizado antes ou após a escrita do texto, preenche o contexto letrado e se reflete no processo de escritura. Assim, os textos lidos, escutados e assistidos durante a vida das crianças formam nelas uma memória constituída, culturalmente capaz de influenciar a criança no momento da escrita. Baseado na teoria de Bakhtin, Calil (2012, p. 25) compreende os termos leitura e texto como interação verbal, que “devem ser interpretados em um sentido amplo, envolvendo toda peça semiótica, oral, visual e/ou escrita, constituída sócio-historicamente”.

³⁰ Fato explicado no capítulo 1.

No capítulo 3 deste trabalho, ressaltei a importância do uso do computador na escola, porém quero mostrar a função deste recurso para a redação de textos e, especificamente, como foi utilizado nesta pesquisa. O computador pode ser considerado um instrumento mediador na aprendizagem da língua escrita quando a escrita é mediada pela imagem dos elementos gráficos apresentados pelo teclado.

Para Leontiev (1978, p. 268), um instrumento é

o produto da cultura material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objecto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objecto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (grifos do autor).

Tomando como referência esta afirmação, o teclado pode ser julgado como um instrumento, um produto cultural com operações e funções específicas, a de auxiliar a escrita na tela do computador, fixadas ao longo da sua história de criação, por isso ele é um instrumento, assim como o lápis.

Fischer (1987, p. 22) enfatiza que a criação dos instrumentos propiciou ao homem evoluir e transformar a natureza, e destaca a assertiva de Marx: “o instrumento é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si e a matéria sobre a qual se exerce seu trabalho”. Analisando a atividade que as crianças desenvolveram à luz dessa declaração, certifico que o teclado mediou, ficou entre a criança e a tela do computador, e permitiu a redação do texto, o trabalho.

Freitas (2006, p. 29), baseada nos estudos de Vigotski, define a mediação por instrumentos ou artefatos culturais como “um processo dinâmico no qual as ferramentas ou artefatos culturais modelam as ações das pessoas. Entretanto essa modelagem só acontece na medida do uso que dela fazem os indivíduos”, assim como a escrita realizada pelas crianças foi mediada pelo teclado, propiciando a elas uma nova forma de escrever.

A produção de texto no computador viabilizou aos alunos desta pesquisa conhecer e praticar uma nova forma de escrita, pois todas as formas de escrita são espaciais e, conseqüentemente, exigem um lugar para que se sejam inscritas, com o computador surge um novo espaço para redigir textos, a tela, e, neste contexto o sujeito troca o lápis pelo teclado, como mediador da escrita, e o papel pela tela, como suporte de texto. Com as palavras de Caiado (2007, p. 37),

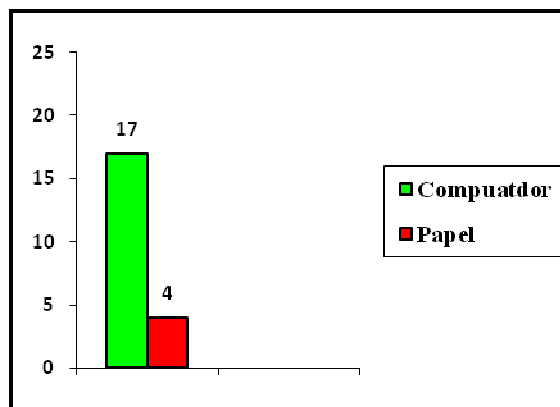
as letras concretas e palpáveis se transformam em *bytes* digitais, a página em branco do caderno ou da agenda tornou-se o campo do monitor, o lápis é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual [...] este é um novo modo de lidar com a escrita.

A escrita realizada pelo computador proporciona aos alunos a manipulação de caracteres, disponibilizados no teclado, assim como Freinet (1974) propôs o uso dos caracteres na utilização da imprensa na escola. Porém, na tipografia, para imprimir um texto às crianças, precisavam compor as letras uma a uma com os tipos móveis até formar as palavras e, conseqüentemente, as frases. No teclado, o princípio é o mesmo, porém a manipulação das letras ocorre por meio do toque dos dedos nas teclas correspondentes às letras.

A mudança dos instrumentos que possibilitam a escrita (lápis/teclado – papel/tela) foi percebida pelas crianças, quando perguntei, na segunda entrevista: *qual a diferença entre digitar um texto no computador e escrever um texto usando lápis e papel?*; a aluna TA explicou “A diferença é porque no papel escreve com o lápis e no computado não precisa nem de lápis e nem de folha”, apesar da mudança de suporte e de instrumento, todas as crianças asseguravam ter gostado de escrever no computador.

De acordo com Bajard (2012) a escrita, a partir do contato com todos os caracteres, facilita às crianças o reconhecimento de seu sentido, permite a distinção das letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, acentos, numerais e grafes, admite reconhecer que as letras possuem características diferentes e, por fim, aprendem o mais importante: o fundamento da nossa escrita, “um pequeno conjunto de unidades articuladas entre si possibilita escrever todas as palavras da língua portuguesa” (BAJARD, 2012, p. 85), ou seja, os caracteres quando se agrupam formam as palavras e se configuram na linguagem escrita.

O gráfico 5 expressa em números a resposta das crianças, ao serem indagadas sobre a facilidade para escrever ao recorrerem ao computador.

GRÁFICO 5: Facilidade para escrever no computador

Fonte: a autora

O gráfico 5 mostra a opinião das crianças sobre o uso do computador ou do papel para escrever. Entre as 21 entrevistadas, dezessete afirmaram que é mais fácil usar o computador no momento da escrita, e a maioria das justificativas foram as mais simples e evidentes.

- A. Porque é só olhar as letras e apertar.*
- B. Porque não precisa ficar procurando as letras.*
- V. Porque você aperta e a letra aparece.*
- Ta. Porque é muito mais fácil de escrever porque tem as teclas.*

As falas das crianças evidenciam que o computador facilitou a escrita dos lides, pois a criança pensa na letra e a encontra no teclado, ela não precisa buscar outro suporte – como o alfabeto confeccionado em papel e pregado na parede –, para compor determinada palavra. O uso do computador possibilita um trabalho pedagógico desvinculado da condição de decorar o desenho de cada letra do alfabeto antes de começar a escrever, a criança pode redigir, mesmo sem conhecer todas as letras, quando ela possui recursos como o teclado de um computador que a auxilie nesse processo.

- PV. Porque as mesmas coisas que estão no alfabeto, estão nas teclas.*
- CL. No computador já estão as letras do alfabeto, e é só a gente ver as letras e apertar que as letras já aparecem.*

Ao utilizar o teclado, as crianças percebem que as letras do alfabeto estão ali expostas e são as mesmas que elas empregam para grafar palavras no papel. Diante do pressuposto de Bajard (2012) e dos dados coletados nesta pesquisa, pode-se dizer que o uso do teclado, como instrumento mediador da escrita, com crianças em processo de alfabetização, contribui no processo de apropriação da estrutura da língua escrita e da produção de texto.

Após a atividade da escrita coletiva do lide, iniciamos a escrita nos computadores da sala de informática. Este módulo foi desenvolvido durante sete dias e os alunos se dirigiam ao laboratório em quatro duplas, pois foram disponibilizadas somente quatro máquinas e também porque, durante a produção das crianças, outras salas utilizavam o espaço. A foto 10 mostra a mesa onde as crianças fizeram a produção do lide.

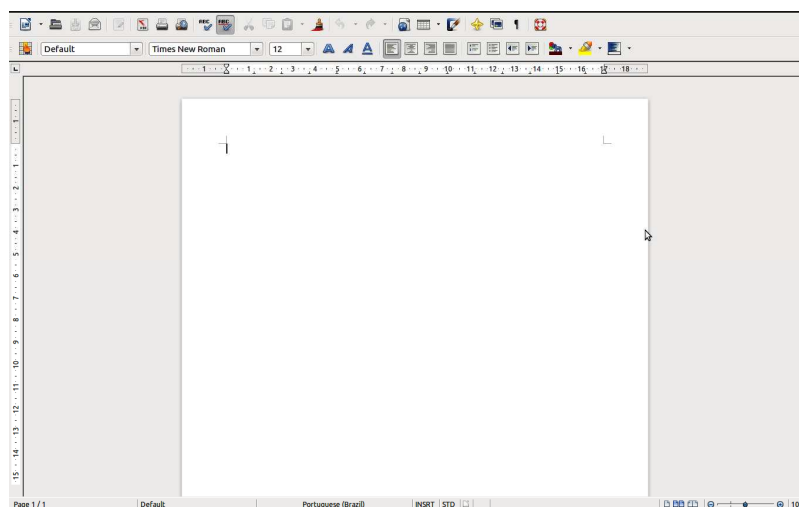
FOTO 10: Mesa utilizada na escrita dos lides no laboratório de informática



Fonte: a autora

A disponibilização das mesas facilitou o meu contato com as crianças durante a produção e possibilitou que eu acompanhasse a escrita de cada dupla. Ao chegar ao laboratório, ensinei aos alunos como acessar o editor de texto, neste caso, os computadores da escola baseavam-se no sistema operacional *Linux* – portanto, o editor de texto era o *Libre Office Writer*, como mostra a imagem 24.

IMAGEM 24: Programa de edição de textos



Fonte: Sistema Operacional *Linux*

Entre as 26 crianças que escreveram o lide, somente uma dupla sabia servir-se do editor de texto, as outras nunca tinham buscado esta função do computador, porém, apesar de não usá-lo para escrever, as crianças o utilizavam em outras atividades que precisavam do *mouse*, do teclado e das teclas. Assim, expliquei alguns comandos básicos, como a função da barra de espaço, como acentuar palavras, como fazer parágrafos, trocar de linha e salvar o texto.

Durante a produção, as crianças aprenderam a usar o teclado e o programa, e, rapidamente, estavam familiarizadas com o editor de textos, reconheciam alguns recursos que auxiliam o usuário, como as marcas de erros e as marcas de excesso de espaço. Os alunos CL e P compunham uma das duplas que tinha maior domínio no uso do computador e, por este motivo, ajudavam os outros colegas.

Após essas orientações, entreguei o primeiro texto redigido no papel para as duplas³¹ e perguntei se elas permaneceriam com a mesma proposta e, conseqüentemente, a mesma escrita ou se desejavam reescrever o lide. Entre as cinco duplas escolhidas para análise, somente a dupla EL e EN trocou o assunto, porém permaneceu com o mesmo tema. Pedi para que lessem a produção e, em seguida, perguntei se o texto deles se parecia com um lide, comparando-o com aqueles que havíamos estudado em sala. Os alunos reconheceram os erros e iniciaram uma nova escrita.

Os alunos CL e P perguntaram se poderiam iniciar o texto com as perguntas orientadoras *quem ou o que, quando, onde, por que*, confirmei a hipótese das crianças e todas as duplas também recorreram à mesma estratégia para iniciar a escrita.

No quadro 2, que será apresentado a seguir, demonstra-se como cada dupla esquematizou o primeiro rascunho dos lides. Elas responderam às perguntas orientadoras, as quais ajudaram as díades a pensar sobre o texto. Essa prática, a de fazer um rascunho das principais ideias que irão compor o texto, é muito comum entre as pessoas que escrevem.

Jolibert (1994, p.19) destaca três aspectos importantes durante a produção. De acordo com ela, um produtor competente é aquele que é capaz de: 1. determinar os principais níveis linguísticos, ou seja, organizar a superestrutura, a silhueta, em outras palavras, o esquema tipológico, desde a abertura até o fechamento do texto. Para a autora (1994, p.46), a silhueta do texto “são os contornos que os blocos de texto que o

³¹ A partir deste momento me referirei somente as cinco duplas selecionadas para análise.

compõem ocupam numa página”, é a estrutura dos componentes básicos que o texto precisa apresentar para se configurar no gênero estudado. Assim, quando as crianças organizam um rascunho com as perguntas orientadoras do lide, elas se reportam à organização da silhueta da referida produção.

O segundo aspecto se refere aos conhecimentos sobre o gênero estudado, a autora explica ainda que, para compor a silhueta, a criança precisa mobilizar seus conhecimentos e adquirir outros. Assim, ao elaborar a estrutura do lide, os alunos utilizaram-se dos conhecimentos e da aprendizagem que elas tiveram sobre o jornal durante este projeto, para a primeira produção e, posteriormente, buscaram novos.

O último aspecto refere-se às correções do texto, pois é preciso instituir o momento de correção e ajustamento da escrita. Este momento foi organizado com as crianças, porém isso será discutido mais adiante neste capítulo.

O quadro 2 registra as perguntas organizadas pelas crianças para a primeira tentativa de escrita do lide.

QUADRO 2: Percurso utilizado pelas duplas para o início da escrita do lide.

Duplas	Perguntas orientadoras do lide³²
<i>CL e P</i>	<i>O que? Os robôs Onde ? Marte Quando ? Desde 1974 Por que ? Para ver se existe vida em Marte</i>
<i>B e K</i>	<i>O que? A música Violetta Onde? Google Quando?----- Por que?É bonita</i>
<i>ME e G</i>	<i>O QUE? NATAÇÃO QUANDO? ----- ONDE? SESI POR QUE? PORQUE FAZ BEM PARA O CORPO</i>
<i>EL e EN</i>	<i>O que?os freios dos carros Onde? Nos carros Guodo?----- Por que? Porque e Inportante</i>
<i>ME e P</i>	<i>Oque? Os novos modelo de carros. Onde ? Na tv Quando ? 3 de novembro de 2012. Por que ? A parecel tv</i>

Fonte: a autora

³² Manteve-se a escolha das crianças em relação a grafia (tipo de letra e tamanho).

Ao ler as respostas das crianças, é possível visualizar a principal ideia do lide que produziram. Percebe-se que elas entenderam as funções do gênero, a de resumir e a de apresentar as principais ideias sobre determinado assunto. Após esse passo, seguiram para a escrita do texto, foi o momento mais difícil, pois era preciso redigir aquelas ideias registradas anteriormente em forma de respostas, em um texto coerente.

CL e P: Começando o nosso jornal uma reportagem com CL e P. O robô Curiosity explora o solo de Marte com missão de encontrar vida em Marte desde 1974 a NASA fica enviando a Curiosity para explorar o planeta vermelho.

B e K - O seriado Violetta que terminou nesta semana no Disney Channel. Fez sucesso com a música em mi mundo e te creio o nome da cantora e violetta.

*ME e G - A NATAÇÃO É BOM PARA A SAÚDE PORQUE FAZ SE MOVIMENTAR.
LÁ NO SESI MUITAS CRIANÇAS PRATIQUEM O ESPORTE PARA CRESCER.*

Os textos das duplas CL e P, B e K e ME e G precisaram de algumas correções, apesar de redigirem com coesão textual, pois apresentam erros na pontuação e na grafia das palavras. Entretanto estes erros não impediram a transmissão da mensagem ao leitor. Se comparado ao primeiro texto, percebe-se que, neste segundo, todos utilizaram a estrutura do lide, como na produção de CL e P, que diminuiu de tamanho, aproximando-se mais da estrutura exigida do gênero estudado.

A dupla CL e P foi a que mais pesquisou sobre o tema, no entanto as crianças se confundiram sobre o assunto dos robôs. Assim, antes de realizar a correção com elas, pesquisei sobre o robô *Curiosity* na internet e levei o endereço de duas reportagens³³. Com o endereço do site em mãos, os alunos fizeram uma pequena pesquisa sobre o assunto antes do término da correção lide. As outras duas duplas também tiveram acesso a reportagens sobre os temas na internet³⁴ para entender melhor sobre o assunto.

³³ GARCIA, R. Jipe-robô Curiosity pousa em Marte com segurança. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 06 ago. 2012. Ciência. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/1132432-jipe-robo-curiosity-pousa-em-marte-com-seguranca.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2012.

PRESS, A. Curiosity vai se deslocar para perfurar rocha em Marte. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 nov. 2012. Ciência. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/1186696-curiosity-vai-se-deslocar-para-perfurar-rocha-em-marte.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2012.

³⁴ Folha de S. Paulo. 'Violetta', novela da Disney, vai ganhar segunda temporada. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 nov. 2012. Folhinha. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1182770-violetta-novela-da-disney-vai-ganhar-segunda-temporada.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2012.

Para a dupla ME e G, sugeri que elas colocassem mais informações sobre a natação, pois as que trouxeram estavam muito restritas. Nesse texto, também há marcas de oralidade, ou seja, as crianças escreveram da mesma forma que falam.

Jolibert (1994), em suas pesquisas também se utiliza dos escritos sociais já existentes para alimentar o processo criativo na aprendizagem dos gêneros escritos pelas crianças. Ela o denomina de *confrontação com os escritos sociais existentes* e tem como objetivo oferecer a silhueta do texto e levar a criança a perceber seus erros. Para a autora (1994, p. 95), “a interação ler-escrever permite na criança uma construção dialética das competências leitora e escritora”. Ao realizarem a leitura de lides sobre os temas escolhidos, as crianças tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e fazer um novo texto.

Bajard (2002, p. 37) também afirma que a leitura de textos contribui na alimentação das ideias, pois é por meio da leitura que

a criança vai descobrindo as unidades da escrita e seus modos de funcionamento. Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referência para textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada de aprendizagem e a recepção se torna experiência necessária à produção.

A leitura de textos sobre o tema das crianças foi uma ideia inspirada nas teorias de Calil (2012), Jolibert (1994) e Bajard (2002). Estas leituras contribuíram de forma significativa para a produção, para a observação da estrutura da língua e para o processo de alimentação e constituição da memória.

Apresento a seguir, o texto da dupla EL e EM,

EL e EM - os freios dos carros são Iportante Porque parao na oraçerta que e as pesoa presisao evitanto a batida. Poriso pra não teio batida as pesouas presia fcarateitos para ver e o freio esta fusionando ou não sinão.tiver forso nando presisa Leva na oufisina.

Diário da saúde. **Natação acelera desenvolvimento de crianças**. Diário da saúde, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=natacao-acelera-desenvolvimento-criancas&id=8353>>. Acesso em 22 nov. 2012.

SERRÃO, Lorena. Natação é ideal para crianças a partir dos seis meses, apontam especialistas. **Acrítica.com**, Manaus, 08 nov. 2012. Craque. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/craque/Amazonia-Amazonas-Manaus-Natacao-ideal-criancas-apontam-especialistas_0_806919317.html>. Acesso em 22 nov. 2012.

Essa foi a única dupla que mudou o assunto do lide, as crianças não explicaram o porquê, nem a origem dessa abordagem, no entanto, acredito que a influência venha de algum contexto cotidiano vivido por elas.

O texto dos alunos traz a estrutura do lide, é informativo e não se trata de um texto noticioso sobre algum acontecimento extraordinário. Precisou de algumas correções ortográficas e de pontuação. Quando comparado à primeira produção, percebe-se a evolução da dupla, as frases não estão soltas e sem ligação umas com as outras, a estrutura do texto se apresenta de forma coesa e de fácil entendimento, a partir do foco central que elegeram - a importância dos freios.

A seguir o texto dos alunos ME e P,

*ME e P – No dia 3 de novembro de 2012 a parecel na tv
Os novo modelo de carro ferare e a camionete s10 e
o camaro e a poxe .*

Ao comparar a escrita desde lide com o primeiro, percebe-se o progresso entre as escritas, as crianças fizeram ligação entre as orações e retiraram o verbo *é* do final de cada frase, além disso, a dupla conseguiu fazer um texto breve e com as principais informações do lide, assim como o gênero exige. Na correção, enfatizei os erros ortográficos e a concordância verbal.

Finalizada a primeira escrita, iniciei o processo de correção dos textos. Para isso, baseei-me nas orientações de Schneuwly e Dolz (2011). Segundo os autores, os erros encontrados nas produções é uma fonte de informação preciosa para orientar as intervenções necessárias na aprendizagem. Eles destacam algumas orientações quanto a esse processo:

O domínio de uma sintaxe mais específica não está ligado a um gênero preciso [...] necessita de conhecimentos específicos sobre o funcionamento da língua nesse nível;
Ortografia é problema de escrita “deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais”.
(Schneuwly e Dolz, 2011, p. 97-99).

Diante dessa exposição, conclui que os erros ortográficos e de sintaxe apresentados pelas crianças não eram relacionados à aprendizagem do gênero em si, mas provocados pela baixa experiência com a prática escrita da língua. Esse contato é adquirido ao longo dos anos escolares, que têm o objetivo de ensinar os conhecimentos específicos sobre o uso da língua.

Porém não optei por uma correção controle, mas por uma com o objetivo de melhorar a escrita produzida e proporcionar às crianças o reconhecimento dos seus erros. Lerner (2002, p. 24) advoga que

é preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor.

O fato de possibilitar às crianças o papel de revisoras gera novas aprendizagens, pois permite ao aluno detectar e confrontar hipóteses a partir de seu erro, proporcionando, assim, novas formas de avaliação e diminuindo a pressão do controle por parte do professor.

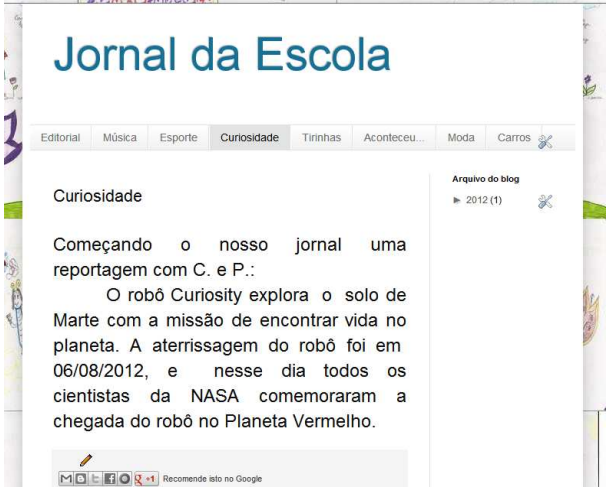
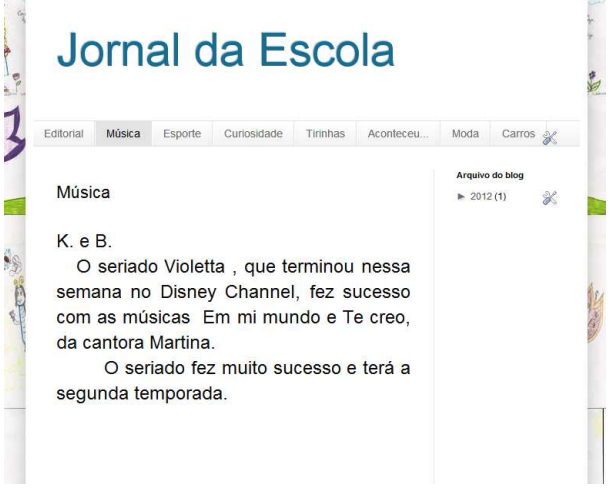
Após leitura das produções, analisei cada erro encontrado e os marquei em um papel impresso. Na sala, expus o problema às crianças e expliquei que o texto publicado em um *blog* poderá ser lido por todas as pessoas conectadas na internet e, por este motivo, não poderia apresentar erros, era preciso, então, corrigi-los. Retornamos ao laboratório e pedi que lessem os textos produzidos por elas nas semanas anteriores. Em seguida, entreguei minhas marcações a cada dupla e perguntei se sabiam por que aquele trecho havia sido marcado. Conforme as crianças levantavam suas hipóteses, fui mostrando como deveria ser corrigido.

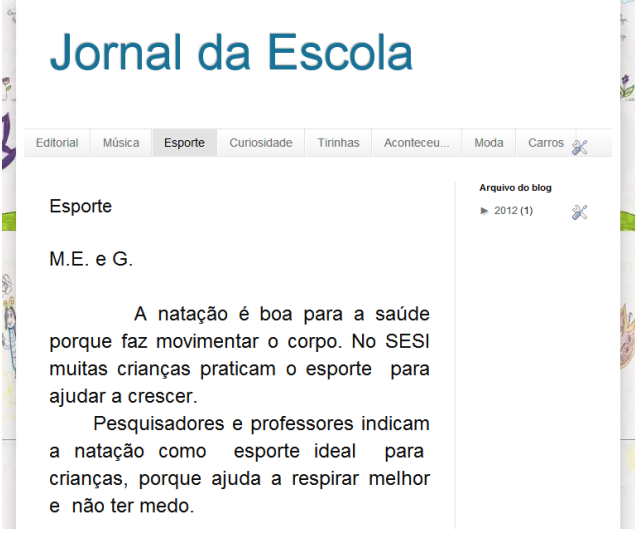
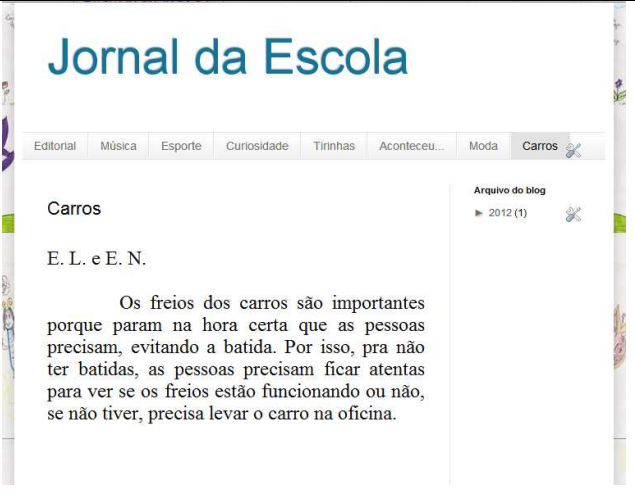

Essa prática foi possível devido ao número reduzido de alunos que atendi, se estivesse com a sala inteira no laboratório, acredito que deveria ter usado outra estratégia de ensino com os alunos. Durante a correção, algumas duplas, como CL e P, B e K, conseguiram identificar as incorreções sem a minha intervenção e, autonomamente, fizeram as correções marcadas. Com as duplas ME e P, ME e G e EL e EM, eu precisei conversar sobre cada erro especificamente.

Lerner (2002, p. 22) evidencia que as crianças se envolvem em um trabalho de produção quando estão diretamente ligadas a uma finalidade compartilhada ou na elaboração de um produto, pois, quando isso ocorre, “estão dispostos a revisar suas produções e melhorá-las e fazer delas um meio eficaz para cumprir com os objetivos propostos”. Percebi o esforço que os alunos empregaram na atividade de corrigir suas produções. Agiram com atenção e cuidado, pois não queriam publicar um texto mal escrito no *blog*.

Após as leituras dos textos no computador e as correções necessárias, postamos os lides no *blog* Jornal da Escola - <http://jornaldasala11.blogspot.com.br/> - e concluímos este módulo. No quadro três, está o *print* dos cinco textos concluídos.

QUADRO 3: *Print* dos textos concluídos

Nomes das duplas	Texto concluído
CL e P	 <p>Jornal da Escola</p> <p>Editorial Música Esporte Curiosidade Tíndhas Aconteceu... Moda Carros</p> <p>Curiosidade</p> <p>Começando o nosso jornal uma reportagem com C. e P.:</p> <p>O robô Curiosity explora o solo de Marte com a missão de encontrar vida no planeta. A aterrissagem do robô foi em 06/08/2012, e nesse dia todos os cientistas da NASA comemoraram a chegada do robô no Planeta Vermelho.</p> <p>Arquivo do blog ► 2012 (1)</p>
K e B	 <p>Jornal da Escola</p> <p>Editorial Música Esporte Curiosidade Tíndhas Aconteceu... Moda Carros</p> <p>Música</p> <p>K. e B.</p> <p>O seriado Violetta, que terminou nessa semana no Disney Channel, fez sucesso com as músicas Em mi mundo e Te creo, da cantora Martina.</p> <p>O seriado fez muito sucesso e terá a segunda temporada.</p> <p>Arquivo do blog ► 2012 (1)</p>

ME e G	 <p>Jornal da Escola</p> <p>Editorial Música Esporte Curiosidade Tirinhas Aconteceu... Moda Carros</p> <p>Esporte</p> <p>M.E. e G.</p> <p>A natação é boa para a saúde porque faz movimentar o corpo. No SESI muitas crianças praticam o esporte para ajudar a crescer.</p> <p>Pesquisadores e professores indicam a natação como esporte ideal para crianças, porque ajuda a respirar melhor e não ter medo.</p> <p>Arquivo do blog ► 2012 (1)</p>
EL e EN	 <p>Jornal da Escola</p> <p>Editorial Música Esporte Curiosidade Tirinhas Aconteceu... Moda Carros</p> <p>Carros</p> <p>E. L. e E. N.</p> <p>Os freios dos carros são importantes porque param na hora certa que as pessoas precisam, evitando a batida. Por isso, pra não ter batidas, as pessoas precisam ficar atentas para ver se os freios estão funcionando ou não, se não tiver, precisa levar o carro na oficina.</p> <p>Arquivo do blog ► 2012 (1)</p>
ME e P	 <p>Jornal da Escola</p> <p>Editorial Música Esporte Curiosidade Tirinhas Aconteceu... Moda Carros</p> <p>Carros</p> <p>M.E. e P.</p> <p>No dia 3 de novembro de 2012, apareceu na TV os novos modelos de carros: Ferrari, a caminhonete S10, o Camaru e Porsche. Esses são os novos modelos de carros lançados para o ano de 2013.</p> <p>Arquivo do blog ► 2012 (1)</p>

Fonte: a autora

Diante dos textos finais das crianças, é possível assegurar que elas aprenderam a produzir um lide e perceberam as diferenças entre escrever um texto e falar um texto,

pois, nas primeiras versões apresentadas, percebe-se a marca da oralidade, elas escreviam da mesma forma que falavam.

Marcuschi (2001) ressalta que a escrita não representa a fala, pois, como discutido no capítulo dois, ambas são formas diferentes de representar a língua. Podemos dizer que, quando as duplas estão escrevendo, ocorre uma retextualização. De acordo com o autor, esse processo acontece quando existe a passagem do texto falado para o texto escrito. Com as palavras de Marcuschi (2001, p. 47),

trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. [...] Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (grifo do autor)

Assim, quando as duplas ditavam o texto oralmente para que o colega digitasse, desenvolviam um processo de retextualização da fala do amigo. Por isso, nos primeiros textos, há a ausência de coesão textual e pontuação. Na fala, estes elementos são inexistentes ou utilizados de forma sutil, como uma pausa para o ponto. Trata-se de dois processos distintos, que possuem características diferentes, pois são duas formas de representar e usar a língua.

Na segunda entrevista, o aluno CL avaliou como positivo todo o processo de produção do lide, com a seguinte afirmação:

CL. Você fez o blog, e a gente teve que escrever, depois corrigir, isso aí ajudou um pouco, não ajudou?

A criança compreendeu que todo o processo realizado, desde a primeira escrita até a postagem do texto final no *blog*, ajudou na aprendizagem. A professora alfabetizadora 2 também comentou sua percepção quanto às mudanças observadas por ela na forma de escrever das crianças,

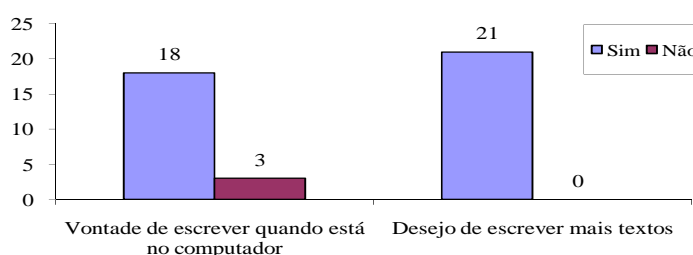
De algumas e poucas modificações, assim na estrutura né, no para quem, o que, então algumas crianças ... as que já eram alfabetizadas a estrutura mudou, as outras não.

A professora também reconheceu que a estrutura do texto das crianças mudou durante a produção realizada em sala de aula. Volto a lembrar ao leitor que a sequência didática, proposta nesta investigação, teve o objetivo de ensinar um gênero específico

para as crianças. Assim, não seria possível utilizar a estrutura do lide na produção de um texto narrativo, por exemplo. Também não é simples avaliar avanços e retrocessos com relação à aprendizagem de outros gêneros, para isso, seria necessário outro estudo.

O gráfico 6 registra os dados da segunda entrevista após a conclusão da produção dos lides, e expressa em números o desejo das crianças em escrever novamente recorrendo ao computador.

GRÁFICO 6 - Desejo para escrever no computador



Fonte: a autora

No gráfico seis, está a resposta de duas perguntas distintas que foram endereçadas às crianças: *Quando você está no computador, sente vontade de escrever textos? Você gostaria de escrever mais textos no computador?* É possível analisar que as crianças gostaram de realizar a atividade na escola e demonstraram vontade de repeti-la. Destaco, a seguir, a justificativa das crianças.

*BI Porque o texto também é bom para gente aprender a escrever.
 EN Porque é bom para ler e escrever, e aprender a mexer.
 MES Porque eu gosto de escrever texto.
 TA Porque é bom escrever seja no computador ou em outro lugar.*

As respostas das crianças BI, EN, MES e TA evidenciam que os alunos anseiam pela escrita de textos, quando estão em processo de alfabetização e reconhecem que esta prática facilita o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

*CL Porque é muito bom, e todos deveriam ter acesso.
 EL Porque é bom escrever nos computadores.
 MES Porque aí a gente podia escrever mais no computador.*

As crianças também reconhecem que outros alunos deveriam realizar a atividade de produção no computador, porque foi uma atividade prazerosa de se desenvolver.

PV Porque eu acho bom, quando a minha dupla não fez mais jornal a gente se separou, e não fez mais textos.

PV demonstra que a separação da dupla a impediu de fazer novas produções. Levanto a hipótese de que a parceria entre as duplas propiciou uma nova amizade entre as crianças e, conseqüentemente, novas aprendizagens.

Destaco somente a resposta da aluna CA *“Porque ai a gente lê, escreve e aprende”*, pois, das 21 justificativas, dez foram semelhantes a esta acima. As crianças relacionaram que escrever no computador ajuda a aprender a ler e a escrever.

Jolibert (1994) evidencia que atividades envolvendo experiências relacionadas às funções da escrita permitem à criança uma comunicação mais ampla, além de proporcionar o prazer de inventar, de construir um texto, de buscar as palavras, de vencer as dificuldades, tudo isso contribui para a formação da criança produtora de textos. Para a autora (1994, p. 16), é preciso que o ato de escrever

não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças a escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm a mente das crianças, quando se fala a elas em relação a escrever, sejam “fazer um cartaz” para enunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para o pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercício de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”, “copiar consignas ou temer os testes que lhes será apresentados [...]” (marcas da autora)

Entre as crianças pesquisadas, o ato de escrever estava intimamente ligado à produção de um lide para o *blog*, tratava-se de uma atividade educada por um motivo, ligada a uma necessidade e, ao mesmo tempo, voltada para as funções da escrita. Por isso, a aluna CA relatou que produzir textos no computador a ajudou a aprender escrever. Segundo a perspectiva de Jolibert (1994), a concretização deste projeto de escrita só foi possível, pois a atividade proposta para as crianças perpassou por todos os pontos arrolados pela autora como essenciais na produção de texto.

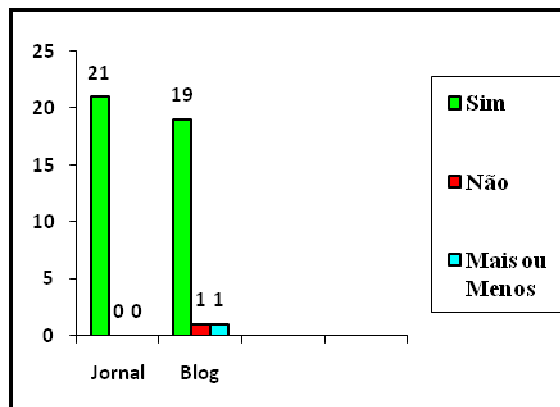
Destaco a fala de uma das crianças que negou o uso do computador como um recurso facilitador no processo da escrita.

CL Só não falo que é no computador por causa dos acentos, se não fosse isso seria facinho.

Para acentuar as palavras no redator de texto, são necessários dois comandos ou apertar três teclas concomitantemente. O procedimento de acentuar palavras no computador é diferente da escrita convencional no papel, nesta, escreve-se a palavra depois volta e acentua-a, naquela, faz-se isso durante a própria escrita da palavra. As diferentes formas de acentuação trouxeram problemas às crianças, no entanto, após dominarem a técnica, elas faziam, automaticamente, a acentuação das palavras, algumas duplas usaram da estratégia de cada aluno apertar uma tecla.

Na segunda entrevista, as crianças também foram questionadas sobre algumas práticas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, como o uso do jornal e do o *blog* como recurso para aprendizagem dessa linguagem.

GRÁFICO 7 - Importância do jornal e do blog para aprender a ler e escrever



Fonte: a autora

O gráfico 7 expressa em números a quantidade de crianças que consideraram ou não o jornal e o *blog* um recurso importante para a aprendizagem. Entre as 21 crianças entrevistadas, todas corroboraram que o jornal contribui com a aprendizagem e justificaram a resposta.

B. Porque no jornal tem coisas interessantes.

J.V. Porque os assuntos lá é melhor para ler e escrever.

Ta. Porque ele tem textos, notícias.

Mais uma vez, aparece, na fala das crianças, o interesse ligado ao motivo da leitura, afirmando que, no jornal, há textos e assuntos interessantes, e que eles são melhores para a leitura do que os outros suportes disponibilizados pela escola. Faria (2007) assinala que o jornal contribui na aprendizagem da escrita, porque envolve as

crianças em uma leitura que está diretamente ligada ao cotidiano delas, permitindo que se apropriem da língua escrita de forma contextualizada. Freinet também valida isso e acrescenta que a leitura desses materiais permite às crianças conhecer o que acontece na cidade ou no bairro onde moram.

RA. Porque se a gente não sabe ler, leva o jornal para casa e a mãe ensina a ler com a gente o jornal.

Raquel. Você acha que quando uma pessoa lê com você te ajuda mais a aprender a ler.

RA. Sim.

A mediação do outro mais experiente contribuiu no processo de aprendizagem de um conteúdo que ainda não se efetivou, mas que está próximo de acontecer, é o que explica Vigostki (1988), quando define a ZDP. Outra questão que está implicada neste contexto é o indicativo de que a parceria e a proximidade entre família e escola podem contribuir na aprendizagem das crianças.

Destaco a fala de LU, ao dizer que o *blog* contribui *mais ou menos* na aprendizagem da leitura e da escrita,

Lu. Porque não dá para entrar na internet todos os dias, lá em casa eu não posso entrar todos os dias.

Essa fala evidencia que o problema não está no uso do *blog*, mas ao acesso restrito a *internet*, e isso é uma questão a ser levada em conta.

EN Eu achei bom, eu achei bom escrever e eu aprendi a mexer tudinho lá.

MES Bom, porque a gente aprende mais escrevendo no computador.

Ra Foi bom, porque você ensinou a gente escrever no computador e trouxe jornal para gente.

JV Eu achei legal, porque nos ensinou ler e escrever.

As falas apresentadas demonstram que as crianças gostaram da atividade de usar o computador para a escrita de textos, além de expressarem o prazer que sentiram ao aprender que o computador não se limitava a jogos ou atividades similares às do livro. A escrita do lide possibilitou o acesso à internet, permitiu usar o editor de textos e ampliou o uso do computador com a função social de comunicação. Jolibert (1994) discorre que o prazer de construir um texto está intimamente ligado ao processo criativo, pois o processo de organizar as ideias, encontrar a palavra certa, reformular o

texto e apresentá-lo acabado, proporciona ao autor o prazer de poder divulgar sua produção escrita para a sociedade. No caso desta pesquisa, o prazer também estava relacionado em postar o lide no *blog*, de publicizar na internet – que, neste caso, se configura como o meio externo – todo o processo criativo daquela produção como produto final.

LA. Eu achei legal, porque a gente pode escrever umas coisas que a gente gosta.

A afirmação da LA me levou a pensar na hipótese de que as crianças não escrevem sobre temas de que gostam na escola.

Após a conclusão da escrita e postagem dos lides no *blog*, a produção dos “quadrinhos” foi sugerida no início da sequência didática pelas crianças. Como este gênero não é, geralmente, apresentado nos jornais, optei por ensinar aos alunos sobre a produção de tirinhas, mas não fora organizada uma sequência didática específica para o processo de ensino e de aprendizagem deste gênero, pois este não era o foco desta investigação. Porém os imprevistos em uma pesquisa-ação são comuns, principalmente, quando se pesquisa a aprendizagem das crianças, por isso, eu não poderia descartar o interesse delas em conhecer e aprender como se faz uma tirinha para um jornal. Assim, a seguir, discorrerei como organizei este módulo e os benefícios que esta atividade proporcionou para aqueles alunos naquele momento.

O interesse pelas tirinhas surgiu no primeiro contato com o jornal. Ao folhear o material, as crianças identificaram a presença delas nas edições de domingo do *Jornal Correio*. Diante disso, quando perguntei sobre qual assunto eles gostariam de escrever, muitas crianças disseram *Histórias em Quadrinho* (HQs), elas nomearam o gênero dessa forma por não saber diferenciar HQs de tirinhas.

O primeiro momento do módulo dedicou-se a explicar essa diferença. Foram apresentados um gibi da Turma da Mônica e uma tirinha também da Turma da Mônica. Ao entender as diferenças, o aluno MU sugeriu a troca do nome do caderno no *blog*. A aula expositiva deste módulo foi realizada com o auxílio do *notebook*, projetor de imagens e *PowerPoint* com exemplos de tirinhas organizados pela pesquisadora.

Essa aula foi baseada nos estudos do livro de Rama e de Vergueiro (2009) os quais tratam sobre o uso das histórias em quadrinhos na sala de aula. Apresentei às crianças os aspectos relevantes que precisavam ser contidos em uma tirinha, como o humor ou a “piadinha”; em algumas situações, a ausência da fala; a ordem dos

acontecimentos de cima para baixo; da esquerda para a direita; os diferentes tipos de balões para a fala dos personagens; que as tiras recebem como título o nome do personagem ou dos personagens e que aparecem no alto da tira do lado esquerdo. Também, evidenciei que de um quadro para o outro, precisavam permanecer alguns elementos do cenário ou dos personagens.

Após essa conversa explicativa e demonstrativa dos elementos constitutivos das tirinhas, dedicamos-nos à sua confecção. Esse momento de produção foi organizado em três aulas de cinquenta minutos produção, correção e postagem no *blog*. Ressalto que não foram todas as crianças que se interessaram em fazer as tirinhas e que, apesar do pouco tempo, as que foram produzidas conseguiram trazer os aspectos exigidos do gênero.

Na página do *blog* Jornal da Escola, estão disponíveis as nove tirinhas produzidas, sete foram realizadas pelas mesmas duplas do lide, as outras duas a criança optou em fazer sozinha.

Destaco, aqui, apenas duas delas, uma produzida sozinha - imagem 25 - e a outra em dupla - imagem 26.

IMAGEM 25: Tirinha da aluna L.



Fonte: a autora

Nessa tirinha, a aluna apresenta a sequência entre um quadro e o outro, preservando alguns elementos como o sol, as nuvens, os pássaros, a árvore e a amarelinha no primeiro e último quadro. Desenvolveu a história com coesão, porém, no segundo quadro, inverteu a ordem da fala dos personagens.

IMAGEM 26: Tirinha das alunas B e K.

Fonte: a autora

Essa tirinha é diferente da anterior – imagem 25 –, a dupla mostra da janela de um apartamento uma cena e a amplia no segundo quadro, a ponta da árvore de Natal com uma estrela – seta – e a cabeça do personagem – flecha –, o no terceiro quadro, há uma cena independente dos anteriores, porém proporciona coerência entre eles, como a estrela que permanece como elemento indicativo do Natal, assinalo, ainda, que, nessa tirinha, não há a presença de humor como o gênero exige. Os personagens da Turma da Mônica estão presentes nesse tirinha, pois, assim como para a escrita dos lides, também disponibilizei tirinhas da turma da Mônica para a leitura em casa, como alimentação do processo criativo (CALIL, 2012).

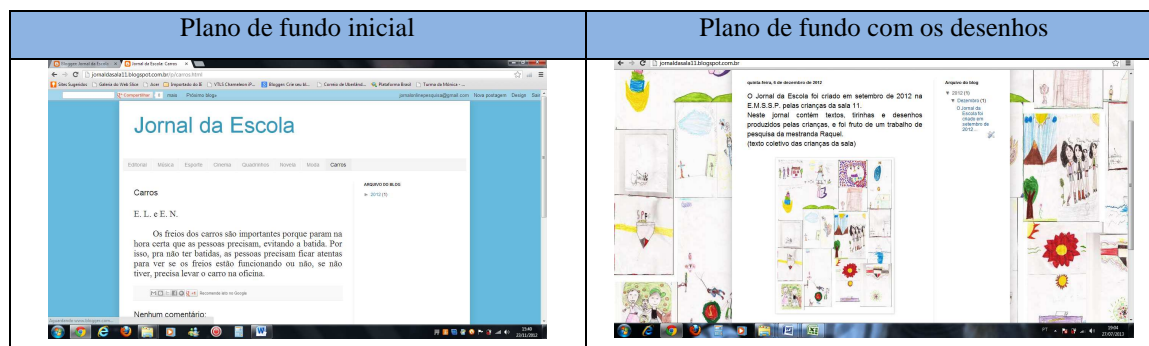
Assim, concluo que a produção das tirinhas, apesar de pouco tempo para desenvolvê-la, contribuiu para o conhecimento do gênero e de sua produção com autonomia.

Na construção do *blog*, os aspectos técnicos e estéticos da página, precisam ser organizados e modificados. Estes aspectos foram observados e escolhidos pelas crianças durante todo o processo de produção. Duas preocupações centrais foram levantadas pelos alunos, o plano de fundo e a apresentação do *blog* para o público. Diante disso, não poderia deixar de registrar como se desenvolveu esse momento e como as crianças se organizaram.

Desde o momento da construção do *blog*, uma criança percebeu que o plano de fundo dele era azul e me questionou se ele poderia ser alterado. Este questionamento levou-me a explicar para turma que poderíamos alterar o plano fundo do *blog*, mas precisaríamos de sugestões por parte de todos. Foram três as opiniões sobre o que

O quadro 4 ilustra uma comparação do plano de fundo antes e depois dos desenhos das crianças.

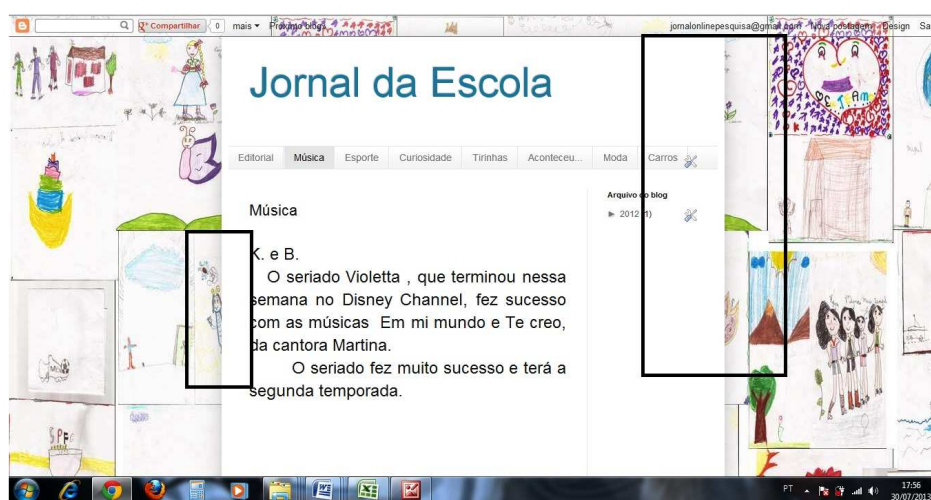
QUADRO 4 - Comparativo do plano de fundo do *Blog*



Fonte: a autora

O aluno B se preocupou em saber como as pessoas saberiam que aquela página fora produzida pela sala onze da E.M.S.S.P., assim, percebemos que o site precisava de uma identificação. As crianças também afirmavam que a disposição dos desenhos não proporcionava a visualização de todos eles, o que também era verdade, pois parte do *blog* ficava sobreposta aos desenhos, fato que impedia sua visualização.

IMAGEM 28 – Desenhos sobrepostos pelos textos



Fonte: a autora

A imagem 28 é o *print* do *blog* da forma como o visualizamos, quando acessamos o *site*. As marcas assinaladas por um retângulo mostram que os desenhos estão sobrepostos, sem a possibilidade de visualizá-los em outro lugar no site, pois a faixa branca onde estão localizados os textos permanece até o fim da página, ao rodar a barra de rolagimento do site.

Assim, sugeri às crianças que fizéssemos um texto coletivo de apresentação do *blog* e, logo abaixo deste texto, colocássemos os desenhos. Por sugestão das crianças, o texto seguiu a mesma estrutura do lide, e eu me tornei escriba da turma. A imagem 29 é o *print* do texto em questão.

IMAGEM 29: Texto de apresentação do *blog*



Fonte: a autora

No *site* do *blog*, ao clicar em cima do desenho, que está posicionado logo abaixo do texto, ele abre em uma nova janela, e é possível visualizar todos os desenhos das crianças.

A pesquisa-ação desenvolvida nesta investigação sempre esteve preocupada em contribuir com a escola pesquisada com saberes e práticas que pudessem colaborar com o processo formativo, tanto da professora alfabetizadora como da pesquisadora, e que também contribuísse com a formação leitora e escritora das crianças envolvidas.

Em todo o processo investigativo, ambas as profissionais – pesquisadora e professora - estiveram em permanente processo de colaboração. Por este motivo, foi elaborada uma entrevista com a professora alfabetizadora 2 no final do projeto, para avaliar e perceber como as crianças receberam a proposta de trabalho e entender se este estudo colaborou com a formação da professora alfabetizadora 2³⁵. Alguns trechos desta entrevista foram utilizados no decorrer do trabalho, porém gostaria de destacar, neste

³⁵ A entrevista foi realizada somente com a professora alfabetizadora 2, porque foi ela quem acompanhou o desenvolvimento da sequência didática.

momento conclusivo do capítulo, quatro de suas falas. A primeira em relação à vontade das crianças em produzir textos, que, segundo ela, no começo do segundo semestre, era nenhuma.

As crianças passaram a ter mais vontade de produzir textos, uns cinquenta por cento tiveram mais interesse de escrever e para todos os tipos de textos, eles queriam escrever, igual nos fizemos o plantio das sementes lá da árvore e eles quiseram escrever sobre como foi esse plantio. Quando eu dava produção de textos sobre gravuras, eu percebia que a extensão do texto era maior, aqueles que escreviam só uma linha, eles passaram a escrever mais.

A investigação despertou nas crianças os motivos para registrar suas práticas, fez com que elas percebessem a função social da escrita para a comunicação e para o registro, pois a cultura escrita permite que o homem deixe suas marcas no mundo em que vive.

A segunda fala se refere à opinião dela sobre a pesquisa, neste aspecto, a resposta foi- me surpreendente,

K – Excelente, um projeto excelente de incentivo à leitura e à escrita não somente do jornal, mas de todos os gêneros, até porque eles entusiasmam com a questão do jornal no papel, com a questão do jornal na internet, que pela clientela é uma comunidade que não tem muito acesso a internet, então visualizar o nome que eles escolheram ao que eles escreveram lá na tela grandona é diferente do que escrever no papel. Foi uma forma muito interessante de incentivar a leitura e a escrita para eles.

A professora relata que, durante todo o trabalho do projeto, as crianças se interessaram mais pela leitura e pela escrita, pois o fato de produzir um *blog* incentivou-as a ler mais, pois era preciso ler para escrever um gênero desconhecido até então. Considero, portanto, que a pesquisa conseguiu educar os motivos das crianças para a necessidade de ler o jornal, para, assim, poder suprir a necessidade de escrever um lide para o *blog*.

Outro aspecto a que essa fala nos remete foi o fato de que as crianças eram oriundas de uma comunidade carente e, por isso, o acesso aos meios de comunicação mais modernos ainda era restrito. Assim, escrever um lide e postá-lo na *internet* os colocou em comunicação com a comunidade externa, por meio de um veículo de comunicação moderno e atual.

A pesquisa-ação tem a função de interligar comunidade e escola e possibilitar que a comunidade escolar usufrua dos benefícios gerados pela investigação. A professora alfabetizadora 2 também demonstrou interesse em continuar o trabalho com os jornais e o *blog*.

Eu quero a cópia do projeto, já está programadinho, eu vou começar do início, quero até a doação dos exemplares dos jornais atuais, de todos.

A afirmação da professora leva-me a hipótese de que, enquanto eu desenvolvia o projeto, ela já planejava o trabalho de 2013 com este. No começo do ano letivo, ela procurou-me e pediu-me as referências bibliográficas do projeto e o plano de ação desenvolvido. No decorrer do mesmo ano, procurei a mesma professora na referida escola e ela me afirmou que estava desenvolvendo o projeto uma vez por semana e que as crianças estavam motivadas com o trabalho.

Também a questioneei sobre sua opinião relativas aos trabalhos de pesquisa de intervenção nas escolas,

Eu vejo assim, não foi uma perda de tempo, foi um ganho de tempo, que às vezes você enquanto professora diferente que estava na sala, você tinha uma postura diferente do que eu, uma maneira de falar diferente de que eu. Levou algo diferente para eles, porque mesmo que eu leve, é igual arroz e feijão de mãe ne, mãe faz mas todo dia é aquilo ali, nunca muda, então para eles é diferente outra pessoa, outra proposta.

A atitude da professora em relação à pesquisa colaborou em todo o processo de desenvolvimento da sequência didática, pois ela disponibilizou o tempo necessário para aplicação dos módulos e as entrevistas com as crianças, fez intercâmbio didático entre as minhas aulas e as dela, permanecia durante o desenvolvimento do projeto em sala, colaborado com a manutenção da disciplina, disponibilizava o espaço físico da sala da forma que melhor cooperasse para o cumprimento das atividades.

De acordo com Pimenta (2005), um dos objetivos da pesquisa-ação, ao se inserir no ambiente escola, é o de produzir e socializar conhecimento. Diante da fala da professora alfabetizadora 2 e do trabalho por ela desenvolvido na escola, após a minha saída, assevero que esta pesquisa possibilitou não somente a socialização de um conhecimento produzido coletivamente, crianças, pesquisadora e professora, mas também permitiu alterações nas ações cotidianas da prática de ensino daquela docente em sua sala de aula. Com as palavras de Pimenta (2005, p. 526),

a pesquisa nesse contexto foi se configurando como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como um princípio formativo na docência [...] na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolha, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir.

Enfim, a parceria entre pesquisadora e professora colaborou com o desenvolvimento desta pesquisa-ação e ensinou que este trabalho cooperasse de forma efetiva na formação de ambas, assim como no alargamento de saberes e práticas docentes.

CONCLUSÃO

Algumas considerações apresentadas no interior deste trabalho serão retomadas, porque ressaltam a importância da sistematização da produção de lides para o *blog Jornal da Escola*.

Tivemos como propósito responder ao seguinte questionamento: como a construção de um *blog* contribui no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos em processo de alfabetização? Entendemos, ao final do trabalho, baseados nos estudos da escola de Vigostki, que o *blog* – usado neste trabalho como meio para publicar as produções das crianças - despertou nos alunos a necessidade de escrever e, conseqüentemente, motivou-os para tal ação, permitindo lhes conhecer e realizar a leitura do jornal e produzir textos significativos para eles. O uso do computador, neste caso, configurou-se como um instrumento, mediador da escrita, possibilitando conhecer uma nova forma de escrever e se comunicar com a sociedade.

Os objetivos listados no início desta dissertação, como motivar o interesse pela leitura do jornal e analisar o uso do computador como instrumento mediador na produção de texto, foram contemplados, pois, na segunda entrevista as crianças afirmaram que passaram a utilizar o jornal como suporte para leitura, fato que não ocorria antes, e que o computador os ajudou e facilitou no momento de produzir o texto por disponibilizar todas as letras e outros sinais gráficos no teclado no momento da escrita.

Diante dos dados apresentados no decorrer desta produção, é possível assegurar que a inserção do jornal naquela sala de aula ampliou o interesse das crianças pela leitura do material e as estimulou a procurar este suporte. Além disso, ler um material que fale da cidade, do bairro ou, até em alguns casos, da rua em que se mora, desperta o interesse da criança para aspectos que ela vive, experimenta e ouve seus familiares comentar. A leitura do jornal insere o aluno na vida social e lhe permite conversar e refletir de forma autônoma sobre o assunto.

Destaco, ainda, que a prática da leitura de um material do meio social na escola, além de ligar a vida com a instituição de ensino, contribui com práticas de letramento as quais se configuram como um meio importante na alfabetização das crianças. Entende-se aqui o letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de usar

a leitura e a escrita em práticas sociais, portanto, se a criança aprende a usar o jornal de forma autônoma, ela se insere em uma prática milenar de leitura.

Ressalto que, devido ao tempo destinado à conclusão do mestrado, o blog não foi usado em todas as suas possibilidades, pois, no momento em que íamos começar a interação com o internauta visitante, as crianças já estavam encerrando o ano letivo de 2012, e ao retornar a escola no início de 2013, algumas crianças havia saído da escola e a sala de aula não permaneceu com a mesma configuração em decorrência do processo de remanejamento entre as turmas, que ocorreu na escola. No entanto, o uso do *blog*, como instrumento de publicação dos textos, foi utilizado com ênfase em toda a sua potencialidade.

O trabalho em duplas também foi outro ganho desta pesquisa, pois ele propiciou as trocas de saberes entre as crianças, o ensino de estratégias de leitura e de escrita e a convivência social entre as díades. O agrupamento de crianças no ensino fundamental ainda é visto negativamente, pois, em alguns casos, é sinônimo de bagunça, no entanto, quando o trabalho é norteado por objetivos claros e estabelecido entre professores e alunos, a formação de duplas caracteriza-se como uma forma eficiente de troca de saberes.

Quanto ao intuito de avaliar a produção de texto a partir do estudo de um gênero, afirmo que foi uma prática surpreendente para mim como pesquisadora. Ao ingressar na escola, a minha maior insegurança era que as crianças não conseguissem escrever o lide para o *blog*, por dois motivos, primeiro, pela ausência da prática de produção de textos na escola, e segundo, pela presença de diferentes níveis de alfabetização entre elas. Após leituras de pesquisas sobre o trabalho com os gêneros em classes de alfabetização e durante o desenvolvimento da pesquisa, as aulas e as atividades da sequência didática, e diante do constante interesse das crianças para escrever usando o computador, a insegurança desapareceu, e a prática, aliada à teoria, me comprovou que os gêneros possibilitam às crianças se tornarem bons produtores de textos, por inserir os alunos em práticas sociais e reais de escrita, e bons leitores, pela necessidade de realizar leituras dos modelos sociais já existentes.

Em relação às práticas de ensino identificadas no processo de aprendizagem da escrita, pode-se avaliá-las como desvinculadas das práticas sociais presentes em nossa sociedade. As atividades desconsideram a língua como uma unidade em movimento e em constante transformação, pois se limitavam ao uso contínuo do livro didático e de

textos pré-fabricados - com o intuito de ensinar uma família silábica - como modelo de escrita.

No entanto não tenho aqui a intenção de desmerecer a prática de ensino das professoras alfabetizadoras, nem o intuito de impor uma nova forma de ensinar as crianças a produzir textos, mas, sim, de expor os dados, de uma investigação que contribuiu de forma única e singular no processo de aprendizagem das crianças envolvidas nesta pesquisa.

Ao considerar os pressupostos da teoria histórico-cultural de que cada sala de aula é única e está vinculada a um contexto que é específico de determinada época e lugar, e que os interesses e os motivos de escrever dos alunos podem variar de acordo com este contexto, não posso impor ao leitor que o trabalho realizado nesta investigação, exatamente como foi, seja a melhor forma de ensinar para uma classe que não seja aquela em que este estudo foi desenvolvido. Este trabalho não tem por objetivo apontar caminhos, nem a intenção de estabelecer uma forma de trabalho pedagógico para a sala de aula, porém acredito que, diante dos apontamentos relatados, proponha uma reflexão acerca da inserção de novos suportes de leitura como o jornal e o uso do computador como instrumento que media a prática da escrita na escola.

O processo de aprender a escrever é moroso, longo e complexo, constitui-se por diversas operações repetitivas de planejamento, textualização e revisão. Na escola, espera-se que as crianças produzam texto em um tempo muito breve e que seja a versão final do texto, mas, ao contrário disso, escrever uma redação é uma tarefa difícil que requer tempo, rascunhos e diversas revisões. Escrever é reescrever várias vezes, é um processo e não um produto pronto e acabado, que exige um planejamento de qualidade, permeado de várias etapas ou passos, e que permita revisar os aspectos linguísticos e estruturais do texto.

O ato de escrever precisa estar vinculado a uma necessidade, a uma utilidade como comunicar algo a alguém, explicar, informar, incentivar, convidar a um evento, expressar sentimentos, sonhos, opiniões, divertir, comover, mostrar alguma regra ou lei entre outras funções que a língua possui e assim, formar produtores de textos que saibam comunicar por escrito com o outro alguma necessidade ou curiosidade, que reconheçam as formas sociais de uso da língua, e que consigam ser produtores da língua escrita de forma autônoma e competente.

Por fim, destaco o objetivo de analisar os impactos desta investigação no contexto pesquisado. Após uma avaliação minuciosa de todo o processo apresentado,

avalio como positivo o conjunto de ações realizadas neste trabalho de investigação, os estudos, pesquisas e intervenções realizadas, pois as ações desenvolvidas no plano de ação contribuíram de forma única e singular na minha formação profissional e ampliou meu olhar para o ensino da língua escrita. A professora alfabetizadora 2, que também acompanhou a aplicação da sequência didática, também afirmou, em entrevista concedida a esta pesquisa, que a vivência e a troca de experiência com o este trabalho lhe permitiu repensar sua prática de ensino da escrita e incluir nela novas formas de trabalho na sala de aula.

Como metodologia investigativa, a pesquisa-ação é uma opção metodológica, que permite, ao pesquisador e ao pesquisado, construir juntos novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas, pois trata-se de uma reflexão crítica, coletiva e contextualizada historicamente, na qual ambas se tornam sujeitos da ação investigadora.

REFERÊNCIAS

ACIDENTE com três carretas deixa uma pessoa morta. **Correio**. Uberlândia, 03 set. 2012, Primeira Página, p. A1.

ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENA, A.P.B. **A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais**: Brasil e Portugal. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Marília, 2008.

ARAÚJO, J.C. **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ASBAHR, F. S. F; MORETTI, V. D., e RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3 p. 477-485, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n3/05.pdf>>. Acesso em: 11/01/2013

ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de ensino e de trabalho. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.N. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005, p. 209-240. Acesso 22 jul. 2013.

AUGÉ, M. E. V. **O Jornal Escolar**: escrita e Pensamento. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=108759>. Acesso 17 jun. 2013.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A descoberta da língua escrita**. Cortez: São Paulo, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROS, S.P.S. O uso de software livre na educação. In: MORAIS, Ubirajara Carnevale de (org.). **Tecnologia educacional e aprendizagem**: o uso dos recursos digitais. São Paulo: Livro Pronto, 2007. p. 85-99.

BODGAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. 12 v.

BONINI, A. **Jornal escolar**: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n1/v11n1a09.pdf>>. Acesso 17 jun. 2013.

BRAGA, A. Todo mundo pode ter um blog? Práticas de legitimação na blogosfera. In: RODRIGUES, C. (org.). **Jornalismo on-line**: modos de fazer. Rio de Janeiro: Sulina, 2009. p. 147-162.

BRAGANÇA, A; CARPANEDA I. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização 2º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

CAIADO, R. V. R. A ortografia no Gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

CALIL, E. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 24-45, jan./jun. 2012.

_____. Rasuras orais em Madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set. 2012a.

CALIL, E. (et. al.) Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 89, p. 73-89, jan.-abr. 2013

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Lei 11.148, de 22 de junho de 2012. Altera a lei complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações, que “dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia”. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 26 jun. 2012. n. 3938, p. 8.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 201-248.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COSTA, S. R. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a08v2565.pdf>> Acesso 08 set. 2012.

_____. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: FREITAS, M. T. A; COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-27.

Diário da saúde. Natação acelera desenvolvimento de crianças. *Diário da saúde*, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=natacao-acelera-desenvolvimento-criancas&id=8353>>. Acesso em 22 nov. 2012.

ECO, U.; CARRIÈRE, J.C. **Não contém com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELIAS, Marisa Del Cioppo Elias. Recuperando Freinet. In: _____. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000. cap. 3, p. 105-160.

ELLIOTT, J.. **La investigacion-accion en educacion**. Madrid: Morata, 1990.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007

_____. **Como usar o jornal na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA, J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRAZ, F. Escola de Nova Ponte lidera ranking. **Correio**, Uberlândia, 23 ago. 2012. Caderno Cidade & Região. p. A3.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FOGO destrói dois cômodos de casa. **Correio**. Uberlândia, 24 ago. 2012. Cidade & Região, p. A6.

Folha de S. Paulo. 'Violetta', novela da Disney, vai ganhar segunda temporada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 09 nov. 2012. Folhinha. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1182770-violetta-novela-da-disney-vai-ganhar-segunda-temporada.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2012.

FREINET, C. **O método natural I: a aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **O Jornal Escolar**. São Paulo: Martins Fontes Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, C.; BALESSÉ, L. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dina livros, 1977.

FREITAS, M. T. A. **Escrita teclada: uma nova forma de escrever?** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1011t.pdf>>. Acesso 08 set. 2012.

FREITAS, M. T. A. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 87-101, jan./abr. 2005.

FREITAS, M. T. A. **Letramento digital e a formação de professores**. 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós- Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, 2005a. Disponível em: <http://www.progesp.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/letramento_digital.pdf>. Acesso em 08 set. 2012.

FREITAS, M. T. A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: FREITAS, M. T. A; COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-18.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, M. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livros, 2007

GARCIA, R. Jipe-robô Curiosity pousa em Marte com segurança. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 06 ago. 2012. Ciência. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/1132432-jipe-robo-curiosity-pousa-em-marte-com-seguranca.shtml>>. Acesso em 22 nov. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GINZBURG, C. Sinais raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 2. ed. 3. reimpresão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, abr. 2000.

GRUAE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERR, N. **Aprendendo a ler com o jornal**. Belo Horizonte: Dimensão, 1988.

_____. **100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula**. Belo Horizonte: Dimensão, 1994.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol. II.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. (et. al.). **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LENER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Belo Horizonte: Novo Horizonte, 1978.

LONGAREZI, Andréa M.; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.). **História e pensamento educacional**,

formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Liber Livro, ANPEd, 2008, p. 105-121.

LUCCIO, F. di.; COSTA, A.M. da. Escritores de Blog: Interagindo com leitores ou apenas ouvindo ecos? **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 664-679, 2007.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 3ª ed. São Paulo: Icone, 1988. cap. 8, p. 143-190.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Altas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades e retextualização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros textuais:** novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MELO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs). **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 181-192.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento. In: MENDONÇA, M.; SANTOS, C. F. (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MOHERDAUI, L. **Guia de estilo WEB:** produção e edição de notícias on-line. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-120.

PASTORELLO, A. **Aprender a ler jornais no ensino fundamental.** 2005. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Marília, 2005.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Ed. rev. Tradução de Sandra Costa Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. “Tia, eu já escrevi o *site* do ‘*Rotimeio*’. Agora é só apertar o *Enter*” – O endereço eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, J. C. (org). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 165-178.

SANTOS, B. A. **Ciberleitura: o contributo das tic para a leitura no 1.º ciclo do ensino básico**. Porto: Profedições, 2006.

SANTOS, F. Consumidores preferem presentear com roupas. **Correio**, Uberlândia, 7 ago. 2012. Primeira Página. p. A1.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.

SERRÃO, Lorena. **Natação é ideal para crianças a partir dos seis meses, apontam especialistas**. Acritica.com, Manaus, 08 nov. 2012. Craque. Disponível em: < http://acritica.uol.com.br/craque/Amazonia-Amazonas-Manaus-Natacao-ideal-criancas-apontam-especialistas_0_806919317.html >. Acesso em 22 nov. 2012.

SILVA, A. L.; KRAUSS, R. O jornal escolar como campo de estudo da Educomunicação: a experiência pedagógica do *Jornal Educativo* e do *Notícias Escolares*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-krauss-o-jornal-escolar-como-campo-de-estudo-da-educocomunicacao.pdf>>. Acesso em 02 set. 2013.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de *blogs* para a escrita colaborativa. **Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-14, 2012.

SMITH, F. Aprendendo a utilizar a linguagem escrita. In: _____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, cap. 12, p. 236-257.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> > Acesso 22 jul. 2013.

SOBREIRO, M. A. Céletin Freinet e Janusz Koczak: percussões do jornal escolar. Disponível em: < <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto,2,232,230> >. Acesso em 02 set. 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J.A. (1999). Análise dos diferentes tipos de software usados na educação. Em J. A. Valente (org.) **Computadores na Sociedade do Conhecimento**. Campinas:

Nied - Unicamp, 1999, p. 89 - 110. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea, acesso 26/09/2013.

_____. (1999). Breve visão histórica da informática na educação do Brasil. In: J. A. Valente (org.) **Computadores na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Nied – Unicamp, 1999, p. 18 - 22. Disponível em: www.nied.unicamp.br/oea, acesso 26/09/2013.

VIANA, Fernando Valeriano; SILVA, Ynaray Joana da. O jornal e a prática pedagógica. In: CHIAPPINI, Ligia (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 1998. p. 79-97.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1988. cap. 6, p. 103-118.

APÊNDICE

Apêndice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*Os gêneros discursivos e a aprendizagem da escrita*” sob a responsabilidade dos pesquisadores **Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar de que maneira a imprensa escolar se constitui como instrumento pedagógico para o processo de aprendizagem da escrita dos alunos inseridos no 2º ano do Ensino Fundamental; compreender a contribuição da imprensa escolar no processo de ensino e de aprendizagem da escrita; analisar como que a confecção de um jornal escolar contribui na aprendizagem da escrita; identificar as práticas de ensino presentes no processo de ensino da escrita; verificar as maneiras que o computador poderá ser utilizado como recurso pedagógico no espaço escolar”.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Raquel Pereira Soares na Escola Municipal S. S. P.**

Na participação do(a) menor, ele(a) concederá uma entrevista, as quais estas colocações orais serão utilizadas, também utilizarei suas colocações escritas durante a confecção de um jornal no meio eletrônico durante o trabalho pedagógico em sala de aula, como também a utilização de fotos que registram as atividades que serão realizadas no decorrer deste ano de 2013.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem de caráter emocional para os sujeitos envolvidos, pois os mesmos poderão ficar frustrados caso a escola não permita a continuidade das atividades previstas no projeto. Os benefícios serão de estimular

aqueles que desejam ensinar ou orientar com qualidade para que introduzam o jornal como um material de suma importância, na formação da criança como cidadã.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Raquel Pereira Soares 3223-5620, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 15 de fevereiro de 2012.

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº. 196/96 – Decreto nº. 93.933-1987)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*Os gêneros discursivos e a aprendizagem da escrita*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando “analisar de que maneira a imprensa escolar se constitui como instrumento pedagógico para o processo de aprendizagem da escrita dos alunos inseridos no 2º ano do Ensino Fundamental; compreender a contribuição da imprensa escolar no processo de ensino e de aprendizagem da escrita; analisar como que a confecção de um jornal escolar contribui na aprendizagem da escrita; identificar as práticas de ensino presentes no processo de ensino da escrita; verificar as maneiras que o computador poderá ser utilizado como recurso pedagógico no espaço escolar”.

Na sua participação você nos concederá uma entrevista, as quais estas colocações orais serão utilizadas, no corpo da dissertação do trabalho. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O trabalho apresenta risco de caráter emocional para os sujeitos envolvidos, pois os mesmos poderão ficar frustrados caso a escola não permita a continuidade das atividades previstas no projeto. Os benefícios serão de estimular aqueles que desejam ensinar ou orientar com qualidade para que introduzam o jornal como um material de suma importância, na formação da criança como cidadã.

Você não é obrigado a participar da pesquisa se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Raquel Pereira Soares 3223-5620, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. Poderá também entrar em

contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, 14 de janeiro de 2012.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice 3- Roteiro de observação de campo

1. A escola:

A. Identificação da escola:

Nome da escola:

Endereço:

Telefone:

Instituição Mantedora:

B. Aspectos físicos da escola:

Dimensão e conservação da escola;

Salas de aula: quantidade, dimensão, condições ambientais;

Número de classes por série;

Número de professores;

Alunos por sala,

Pessoal técnico administrativo, outros (porteiro, servente, caseiro, pessoal da limpeza, merendeira, etc.)

Laboratórios: biblioteca, sala de reuniões, auditório, sala de coordenação, sala de estudo, almoxarifado, dependências sanitárias, outros;

Espaço de lazer (descrição das condições de uso para recreação).

C. Aspectos Pedagógicos da escola:

Que pessoas respondem pela elaboração dos currículos do programa de ensino?

Têm o PPP? Colocam programas com aspectos culturais, sociais e políticos?

Estes documentos são arquivados? Estão sujeitos a revisões constantes? Quem os faz?

São flexíveis?

Que documentos existem na escola?

2. A sala de aula:

A. Identificação da sala de aula:

Série:

Nome da professora:

Número de alunos na sala de aula:

B. Aspectos físicos da sala de aula:

Material disponível para professores e crianças, janelas, quadro, portas, mobiliário (disposição/quantidade/material) etc

C. Aspectos Pedagógicos da sala de aula:

Relações afetivas entre: grupo de trabalho; professores e alunos; professores e família, aluno/aluno;

Planejamento (plano semanal, bimestral, mensal, quinzenal?) quem participa? Como é feito? Com que objetivos? Dificuldades?

Tem trabalho em grupo? De que tipo?

Há recursos didáticos? Quais?

Avaliação dos resultados alcançados: Qual a forma de registro de acompanhamento de desenvolvimento do aluno? Quais os aspectos considerados para este registro?

D. Aspectos didáticos no processo de ensino/aprendizagem da escrita na sala de aula:

A metodologia utilizada em sala de aula;
 A mediação desenvolvida pelo (a) professor(a);
 Os conteúdos são contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos;
 A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora;
 As atividades propostas para a turma são de natureza individual ou coletiva;
 Como são propostas as atividades de escrita pela professora;
 A metodologia utilizada propicia o desenvolvimento da escrita da criança;
 Há indícios de que a criança esteja compreendendo o que a professora solicita?
 Que tipo de atividade predomina (cópia, jogos, palavras soltas, ditado)
 Percebe se as atividades estão separadas/planejadas;
 As atividades estão em seqüência;
 As atividades estão corrigidas;

E. Utilização de recursos no processo de ensino/aprendizagem da escrita na sala de aula:

Quais recursos utilizados pela professora no processo de ensino aprendizagem da escrita?
 Os recursos são utilizados de forma adequada?
 São apropriados para a série?
 Os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula?

Apêndice 4- Entrevista com os alunos 1

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Quantos anos você tem?
- 3- Você conhece algum jornal?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual?
- 4- Sua família assina algum jornal?
☐ Sim ☐ Não
 Se sim, qual?
- 5- Já foi à uma banca ou outro lugar comprar jornal?
☐ Sim ☐ Não
- 6- Você lê jornal?
☐ Sim ☐ Não
- 7- Quantas vezes por semana você lê jornal?
☐ nenhuma
☐ 1
☐ 2
☐ mais de três
- 8- Qual assunto do seu interesse aparece no jornal?
- 9- Quem lê jornal em sua casa?
☐ pai ☐ mãe ☐ irmãos ☐ todos
☐ outros : _____
- 10- Você utiliza jornais em suas pesquisas/trabalhos/ ou tarefas de casa?
☐ Sim ☐ Não
 Que tipo de jornal?
☐ impresso ☐ telejornal ☐ internet
- 11- Em quais disciplinas?
☐ Português
☐ História / Geografia
☐ Ciências

☐ Matemática

12- Sente alguma dificuldade ao ler o jornal?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

☐ Tamanho da folha

☐ Linguagem usada pelos jornalistas

☐ Encontrar o assunto

☐ Outra: _____

13- Você gostaria de ler/folear/manusear jornais na sua escola?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

15. Você acha que um texto seu pode ser publicado no jornal?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

14- Você escreve textos na escola?

☐ Sim ☐ Não

Em quais disciplinas?

15- Que tipo de texto você gosta de escrever?

16- Há na sua escola uma sala de informática?

☐ Sim ☐ Não

17- Você usa os computadores da sala de informática?

☐ Sim ☐ Não

18- Quantas vezes na semana?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mais de 3.

19- Você usa o computador:

☐ sozinho ☐ em dupla ☐ em trio ☐ não uso

20- Quais professores levam você na sala de informática?

21- Quando você vai à sala de informática, quais atividades você realiza nela?

Você gosta de fazer as atividades?

☐ Sim ☐ Não

Por quê?

22- Você sabe fazer tudo que te pede no computador?

☐ Sim ☐ Não

23- O que você gostaria de fazer com o computador, se você tivesse liberdade?

☐ Digitar

☐ Jogar

☐ Pesquisas

☐ Acessar a internet

Outros

24- Você escreve textos no computador?

☐ Sim ☐ Não ☐ as vezes

25- ou já escreveu?

☐ Sim ☐ Não

26- Você lê textos no computador?

☐ Sim ☐ Não

27- Você pode utilizar a impressora da sala de informática na escola?

☐ Sim ☐ Não

28- Você ou seus pais tem:

☐ computador

☐ notebook

☐ Ipad

☐ Não tem

29- Você usa o computador/notebook/ Ipad em casa?

() Sim () Não

30- Que atividades você faz no computador/notebook/ Ipad em casa?

31- Quantas horas por dia você utiliza o computador/notebook/ Ipad em casa?

() menos de 1 hora;

() de 1 a 2 horas;

() mais de 2 até 4 horas;

() mais de 4 até 6 horas;

() mais de 6 horas.

32- Você gostaria de escrever mais textos no computador?

() Sim () Não

Por que?

33- Você sabe navegar na internet?

() Sim () Não

34- Por quais sites você costuma navegar?

35- Você gostaria de usar a internet na escola?

() Sim () Não

36- Se você tivesse um computador/notebook só para você, o que você faria com ele?

Apêndice 5- Entrevista com os alunos 2 - final

Nome: _____

1. Depois das aulas do projeto, você começou a ler jornal?
() Sim () Não
2. Quantas vezes por semana?
() uma () duas () três () quatro () nunca
Onde?
() na biblioteca escolar
() na sala de aula
() em sua casa
() na casa de parentes
3. Qual assunto do seu interesse aparece no jornal?
4. Qual assunto você mais gostou de escrever para postar no blog?
5. Quando vê um jornal por perto sente vontade de abri-lo para ler?
() sim () não
Por que?
6. Quando tem a oportunidade de usar o computador, você entra no link do blog da turma para mostrar para alguém?
7. Para quantas pessoas mostrou?
8. O que elas comentaram?
9. Você passou a se interessar pelo jornal depois das aulas do projeto? Diga qual aula mais contribuiu para isso.
10. Você acha que os professores deveriam ensinar aos alunos como o jornal é montado?
() sim () não
Por quê?
11. O que você achou de aprender a procurar os assuntos de seu interesse no jornal?
12. Conhecer o jornal fez com que você procurasse mais esse material para ler?
() sim () não
Porque?
13. Você considera o jornal um material importante para aprender a ler e a escrever?
Por quê?
14. Você considera o blog um recurso importante para aprender a ler e a escrever?
15. Qual a diferença entre blog e jornal impresso?
16. Como seria mais fácil aprender a ler e a escrever, usando o jornal, o blog ou o livro? Por quê?
17. Você acha que um texto seu pode ser publicado no jornal?
() Sim () Não
Por quê?
18. Quando você está no computador, sente vontade de escrever textos?
() Sim () Não
Por quê?
19. O que você achou da experiência de escrever um texto no computador?
20. Você acha que escrever com um colega ajudou você?
() Sim () Não
Se sim, como?
21. Você acha que essa atividade de escrever textos no computador, poderia ser feita mais vezes aqui na escola?
() Sim () Não

Por que?

22. Você gostaria de escrever mais textos no computador?

() Sim () Não

Por que?

23. Qual letra você acha mais difícil de escrever usando o lápis e o papel? Por quê?

24. Qual letra você acha mais difícil de digitar usando o computador? Por quê?

25. Qual a diferença entre digitar um texto no computador e escrever um texto usando lápis e papel?

26. É mais fácil escrever no computador ou no papel? Por quê?

27. Você conhece o alfabeto decor?

28. Você acha que precisa saber o alfabeto decor para escrever usando o computador? Por quê?

29. Você acha que precisa saber o alfabeto decor para escrever um texto usando o lápis e o papel? Por quê?

30. O que você achou de escrever textos mesmo ainda não sabendo como escrever todas as palavras corretamente?

31. O que aprendeu de coisa nova que não sabia antes do projeto:

32- O computador serve apenas para escrever?

() sim não ()

33- Para que serve o computador?

Apêndice 6- Entrevista com a professora

Identificação

Nome:

Formação:

Há quanto tempo atua na escola?


E na rede?

Qual a série que costuma lecionar? É sempre segundo ano?

1. Quando você entrou na sala em agosto, o que achou do processo de alfabetização das crianças naquele momento?
2. Você ouvia algum comentário sobre a pesquisa? Quais eram os comentários das crianças sobre a pesquisa, ou sobre a minha presença naquele momento?
3. Depois que eu comecei as aulas do projeto, quais eram os comentários mais comuns após as aulas?
4. Você percebeu que as crianças faziam relação entre as reportagens lidas dos jornais e as suas aulas? Quais eram elas? Como você conduzia estes comentários sobre as reportagens lidas?
5. Qual era a frequência e o interesse das crianças para fazer a leitura das reportagens?
6. Eles começaram a se interessar mais pela leitura em geral a partir do projeto?
7. Como era a interação entre as duplas durante as suas aulas? Elas falavam sobre a estrutura dos textos? Falavam sobre os assuntos que iriam escrever?
8. Após o início das escritas no laboratório de informática, você percebeu que a escrita das crianças teve alguma modificação? Eles passaram a ter mais vontade de produzir textos?
9. O que você pode falar sobre o projeto que eu desenvolvi com as crianças?
10. Você acha que poderia desenvolver este esmo projeto em sua sala de aula no ano que vem?

ANEXO

Anexo 1: Autorização da SME para realizar a pesquisa.

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	PREFEITURA DE UBERLÂNDIA NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR	Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental E-mail: asspedagogica@uberlandia.mg.gov.br Tel: (34) 3239 2623 3239 2765
---	---	---

Uberlândia, 28 de maio de 2012

AUTORIZAÇÃO Nº 014/2012

DE: ASSESSORIA PEDAGÓGICA
PARA:
Diretora da E.M. [REDACTED]

Atendendo à solicitação, autorizamos a Pesquisadora Raquel Pereira Soares, do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a desenvolver nesta Escola, o Projeto de Pesquisa intitulado: **“Os Gêneros discursivos e a aprendizagem da escrita”**.

O objetivo deste trabalho é coletar dados através de entrevistas semi-estruturada, observação, e a confecção de um jornal no meio eletrônico utilizando-se da infra-estrutura da Unidade Escolar. Informamos que o desenvolvimento desta pesquisa será realizado sem vínculo empregatício e sem ônus para o Município.

Cordialmente,


Ana Beatriz Caires de Oliveira
Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental

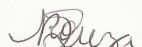

Afranio de Fretas Azevedo
Secretário Municipal de Educação

Anexo 2: Declaração de Co-participação da Instituição de Ensino**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "*Os gêneros discursivos e a aprendizagem da escrita*" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora *Raquel Pereira Soares* realizar a etapa coleta de dados através de *entrevista semi-estruturada, observação, e a confecção de um jornal no meio eletrônico* utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Uberlândia, 10 de maio de 2012.



DIRETORA ESCOLAR
Aut. Nº 166026/2013

Diretora da I

EDUCAÇÃO INFANTIL - 2º PERÍODO
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO

CAIXA LARANJEIRAS - CEP: 38410-230
UBERLÂNDIA - MG. - FONE: (34) 3

Anexo 3: Parecer do Conselho de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os Gêneros discursivos e aprendizagem da escrita

Pesquisador: Adriana Pastorello Buiti Arena

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04147713.8.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 251.417

Data da Relatoria: 12/04/2013

Apresentação do Projeto:

Esta proposta de trabalho, vinculada ao mestrado, desenvolve-se numa Escola Municipal da cidade de Uberlândia, no Ensino Fundamental. Pretende analisar os impactos da construção de um jornal escolar midiático para a aprendizagem da leitura e da escrita com os sujeitos envolvidos. Segundo o resgate conceitual vinculados aos mestrados e doutorados, existe a constatação de que a contribuição da ferramenta tecnológica na instação do jornal escolar midiático provoca, no processo de ensino e aprendizagem, ainda, à pouco explorada e conhecida, academicamente.

Objetivo da Pesquisa:

Este protocolo tem como objetivo geral "analisar de que maneira a imprensa escolar se constitui como instrumento pedagógico para o processo de aprendizagem da escrita dos alunos inseridos no 2º ano do Ensino Fundamental". E continua o argumento da proposta de trabalho, como objetivos específicos: "compreender a contribuição da imprensa escolar no processo de ensino e de aprendizagem da escrita; analisar como que a construção de um jornal escolar contribui na aprendizagem da escrita; identificar as práticas de ensino presentes no processo de ensino da escrita; verificar as maneiras que o computador poderá ser utilizado como recurso pedagógico no espaço escolar".

Análise dos Riscos e Benefícios:

Segundo o protocolo, a pesquisa não oferece riscos aos sujeitos da pesquisa envolvidos.

E os benefícios serão compreender de que forma as crianças se apropriam da linguagem escrita no

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1A1, sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3235-4131 Fax: (34)3235-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



uso de uma ferramenta tecnológica na escola fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A estratégia metodológica desta investigação adotou o estudo de caso, do tipo etnográfico, que se valerá de dois instrumentos de coleta de dados: a observação e a entrevista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Encontram-se adequadamente postos.

Recomendações:

Sem recomendações, pois o protocolo encontra-se aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 226.880 foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: novembro de 2014.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA MEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- ℳ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (item IV.2.d).
- ℳ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 22 de Abril de 2013

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)