

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

SUELI HYPÓLITO DA SILVA GUITARRARA

**O COMPUTADOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA: O PROCESSO DE MEDIAÇÃO**

**RIBEIRÃO PRETO
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SUELI HYPÓLITO DA SILVA GUITARRARA

**O COMPUTADOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA: O PROCESSO DE MEDIAÇÃO**

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves - Orientador

Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini. 2º examinador

Profa. Dra. Tércia R.S. Dias. 3º examinador

Ribeirão Preto, 15 de dezembro de 2008.

SUELI HYPÓLITO DA SILVA GUITARRARA

**O COMPUTADOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA: O PROCESSO DE MEDIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Orientadora: Profa. Dra. Marlene Fagundes
Carvalho Gonçalves

Ribeirão Preto
2008

Dedico este trabalho aos alunos e à coordenadora que participaram do projeto e tanto contribuíram para se chegar ao resultado final, pois sem a participação deles este projeto não teria acontecido.

Para Murilo, meu neto do coração que já chegou, e para Eduarda, minha neta que está a caminho.

Agradecimentos

Ninguém caminha sozinho, não importa qual caminho percorra. Essa dissertação tornou-se real porque muitas pessoas acreditaram, incentivaram, se empenharam, estiveram por perto. Ao longo desta pesquisa muitos ajudaram direta ou indiretamente com conversas, orientações, atenção, ou mesmo críticas, que foram encaradas sempre como construtivas e foi o que tornou possível o trabalho. A todos devo a compreensão de que o conhecimento não se constrói sozinho. O trabalho foi árduo, e me possibilitou sentimentos muitas vezes contraditórios como a insegurança, a confiança, a introspecção, a solidão, a troca, a reflexão e principalmente a alegria de conseguir “dar conta”.

Agradeço inicialmente à Marlene, minha orientadora, pelo incentivo nas horas de ansiedade, pelas perguntas e respostas que tanto me fizeram pensar, sendo “o outro” no meu desenvolvimento proximal, e, principalmente pelo apoio que sempre me deu.

Agradeço ao meu filho Júnior, que me ajudou no manuseio do computador, nas várias vezes em que precisei, e também sua noiva Jane, que deixou seus afazeres ou suas horas de lazer, para me auxiliar tanto na formatação, quanto na correção da dissertação.

Agradeço aos colegas Eduardo, que gentilmente me ajudou na filmagem das atividades com os alunos, e Graça, que juntamente com ele, colaborou lendo e corrigindo partes da dissertação e também a Marta Peres, pelo incentivo para fazer o Mestrado.

Agradeço à minha irmã, por me ouvir sempre, por me entender, me apoiar e incentivar nos caminhos acadêmicos que trilhei.

Agradeço ao meu marido, com quem sigo meu caminho, pelas horas e horas que passei no computador, principalmente nos sábados, domingos e feriados, tentando trabalhar no projeto, enquanto ele ficava sozinho e fazia as atividades que cabiam a mim, mas nunca reclamou pelo trabalho ou pediu que lhe dedicasse um tempo maior.

Agradeço a Deus pela saúde, pela determinação e pela família que tenho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a influência que o computador pode ter na aprendizagem da leitura e da escrita, e apóia-se na abordagem histórico-social de Lev Semenovich Vigotski. O trabalho foi realizado através da observação de dez crianças, em um projeto de uma escola pública estadual, no interior do Estado de São Paulo, voltado a possibilitar o acesso à leitura e escrita de crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, ciclo I, tendo como recurso o uso do computador. As atividades desenvolvidas pelas crianças e coordenadora foram filmadas, e alguns episódios foram selecionados e submetidos à análise microgenética. Os resultados indicam que o computador pode ser utilizado de maneira diversificada para alcançar os objetivos na construção da aprendizagem da leitura e da escrita, atuando como instrumento mediador, possibilitando diferentes caminhos no processo ensino-aprendizagem, bem como valorizando o aspecto social e emocional do educando. Através deste trabalho percebeu-se que os alunos relatados com dificuldades de aprendizagem e defasagem idade-série, puderam apresentar crescimento e desenvolvimento em relação à leitura e a escrita, através da imitação, do lúdico, da mediação, da interação e uso do computador. Conclui-se que é possível indicar o uso de mediadores como o computador, para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele traz possibilidades muito interessantes para o trabalho com crianças, podendo abrir caminhos além da mera mecanização do copiar, identificar letras, juntar letras, juntar sílabas, formar palavras e frases. Pode-se afirmar que o uso do computador, com uma mediação eficaz do educador, contribui sobremaneira num processo de construção de experiências positivas. Ele pode ser um auxiliar para o trabalho pedagógico, desde que seja utilizado por educadores com clareza dos objetivos a alcançar, compreendam que existem outras formas de conhecimento, tenham consciência crítica e projeto pedagógico. Chega-se a conclusão de que é importante compreender as crianças como seres pensantes, que observam, refletem

e são capazes de formular hipóteses sobre o universo letrado que as rodeiam, portanto, uma intervenção mais eficaz seria entender a alfabetização como um dos aspectos de letramento, e favorecer a aprendizagem da leitura e a escrita de modo a possibilitar que os alunos sejam usuários da língua escrita tanto quanto da falada.

Palavras Chave: leitura, escrita, mediação, informática.

ABSTRACT

This very research focuses on the influence that the use of computers might have on the acquisition of reading and writing skills, and is based on a social and historical approach by Lev Semenovitch Vigotski. This work has been done through the observation of 10 (ten) children, according to a project in a public school, in the upstate of São Paulo, aimed at providing access to reading and writing, to elementary school children in the third and fourth grades, first phase, having the use of computers as a resource. The activities carried out by the children and the coordinator has been filmed and some video excerpts have been selected, which have gone through microgenetic analysis. Results indicate that computers may be used in different ways in order to achieve goals in building up reading as well as writing skills, acting as a mediating instrument, providing different ways in the teaching-learning process, as well as improving the social and emotional aspects of the educate. Such project has indicated that the so called "students with learning difficulties and age/grade deficit", through imitation, the logical, mediation, interaction and the use of computers, have shown increase and development in reading and writing. It has been concluded that it is very important to see and regard children as thinking human beings, who can observe, think and are able to create hypotheses on the universe which surrounds them, therefore a more efficient intervention would be to understand alphabetization as one of the aspects of Language Learning; favor the learning of reading and writing in a way that students are users of both the written language and the spoken one. We have concluded that it is possible to suggest the use of computers as mediators, in learning to read and write, because they provide interesting possibilities for working with children, making it possible to go beyond mere mechanization of copying, identifying letters, joining letters, joining syllables, forming words and sentences. We may claim that the use of computers, harmoniously combined with efficient mediation by the educator, contributes in the process of rebuilding positive experience. Computers may be an aid in pedagogical work, once they are used by educators who have well-defined goals to achieve, understand that there are other forms of knowledge, have formed a critical conscience and have a pedagogical project.

Key words: reading, writing, mediation, computer science.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Informática na educação.....	13
2.2 Sobre leitura e escrita	21
2.3 Abordagem histórico-cultural	26
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 Procedimentos de coleta de dados	37
3.2 Procedimentos de análise dos dados	39
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
4.1 No computador: Imitação, lúdico e interação.....	41
4.2 No computador: Importância da fala na escrita.	46
4.3 No computador: Erro como possibilidade de mudança.....	49
4.4 No computador: O Papel do outro – Zona de Desenvolvimento Proximal	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXO A.....	74
ANEXO B.....	75
ANEXO C.....	77
ANEXO D.....	80
APÊNDICE A.....	83
APÊNDICE B.....	84
APÊNDICE C.....	85

1 INTRODUÇÃO

Uma dissertação é uma história de vida, uma paixão que sempre tem como pano de fundo anseio de mudança. A motivação para este estudo foi originada no interior do nosso trabalho como professora, psicóloga, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, psicopedagoga e supervisora de ensino.

Enquanto professora das séries iniciais da educação infantil, que foi onde começamos na área da educação, depois de ter feito Magistério para as séries iniciais, a nossa preocupação era com a criança em idade pré-escolar, com sua formação, seu desenvolvimento, com o que ela recebe do mundo que a rodeia e principalmente com o que ela recebe na escola. Da educação infantil fomos trabalhar com crianças na fase inicial do processo de aprendizagem de leitura e escrita.

Preocupação e desconforto com relação às dificuldades que se apresentam na aprendizagem escolar sempre estiveram presentes em nossa trajetória, desde o início do trabalho com crianças na fase sistemática da aprendizagem da leitura e da escrita, entendida aqui como o domínio do código escrito de nossa sociedade.

Os anos de formação, que precederam o ingresso na área da educação, deram espaço à verdadeira paixão que foi o trabalho na alfabetização, com as séries iniciais. As dificuldades de aprendizagem somavam-se a dificuldades de ensinagem, eram muitas perguntas sem respostas. A pedagogia não dava conta de responder e auxiliar, os livros, os cursos, talvez fossem o nosso consolo, discussão com colegas, as reuniões, todos andando em círculos, os problemas reproduzindo-se.

A preocupação com o número cada vez maior de crianças que eram apresentadas, pela escola, com dificuldades de aprendizagem nos indicou o caminho a seguir na formação profissional.

Enquanto cuidávamos da formação, atuávamos também no ensino da rede particular e pública, como professora de ensino fundamental ciclo I (1ª à 4ª série), professora de ensino médio, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, psicopedagoga institucional (em sala de recurso) e clínica.

Depois de algum tempo trabalhando nas duas redes, a particular e a pública, prestamos concurso na rede estadual para professora de ensino fundamental ciclo I. Nesta fase fizemos a opção pela rede particular, pois necessitávamos de bolsa de

estudo da faculdade para cursar Pedagogia, então fomos trabalhar na mesma instituição que estudávamos. Trabalhamos, paralelamente, como voluntária e como contratada em projetos voltados para menores carentes, que necessitavam de atenção educacional. Questões educacionais como desenvolvimento e aprendizagem sempre permeavam nosso pensamento, pois uma situação sempre se apresentava: crianças que não freqüentavam a escola, que se evadiam ou ainda que freqüentassem não se saíssem bem, por anos a fio.

Ao longo da formação e da prática docente, fomos percebendo que os alunos, de modo geral são diferentes entre si, tanto em relação ao seu desenvolvimento, quanto em suas motivações, seus interesses, seus estilos de aprendizagem, etc. Percebemos também o quanto é complexa a situação de aprendizagem escolar e que estão incluídas aí, inúmeras variáveis: o aluno, o professor, a comunidade escolar e tudo que a cerca, portanto, a aprendizagem não depende somente do aluno ou do professor, embora essa relação seja muito importante para a aprendizagem.

Devido à observação corriqueira de que as crianças se interessam muito por computadores e que os mesmos estão disponíveis para uso em muitas escolas da Secretaria Estadual da Educação, neste estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa que trouxesse elementos para melhor compreensão de questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, aliada ao tema que também vem sendo motivo de indagações por parte de educadores e pesquisadores: as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Com base nos conhecimentos acerca da alfabetização/letramento foram construídas as primeiras questões que, mais tarde, tornaram-se objeto de estudo, desenvolvido na presente pesquisa.

Dessa forma, decidiu-se investir na busca de uma teoria que pudesse dar respostas às preocupações sobre desenvolvimento e aprendizagem aliadas aos fatores sociais e culturais buscando assim explicações socioculturais para os questionamentos surgidos na prática educativa.

Foram aprofundados aqui os estudos sobre a perspectiva histórico-cultural na psicologia, cuja referência, trabalhada como principal, é a obra de Lev Semyonovich Vigotski, na busca de pressupostos teórico-metodológicos que pudessem orientar a esta pesquisa sobre a construção da leitura e da escrita, com o uso do computador, através de uma investigação qualitativa.

O estudo enfoca um projeto de recuperação, de uma escola pública, sobre a apropriação da leitura e da escrita com o uso do computador como facilitador, com crianças que no entender da escola apresentam “dificuldades de alfabetização”. Entende-se que as crianças apresentam dificuldades por já estarem freqüentando a escola durante três ou quatro anos e ainda não decifrarem o código escrito. Acredita-se que o estudo do uso do computador pode contribuir com as reflexões em torno desse processo, por meio de uma análise que considera os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, assume-se que a alfabetização é um processo histórico-social de formação da linguagem escrita nas crianças.

O problema de pesquisa refere-se a um questionamento quanto às possibilidades que o computador apresenta, ou não, para o aprendizado da leitura e da escrita.

O objetivo da presente pesquisa é analisar o uso do computador como mediador da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças com problemas de aprendizagem nessa área.

Sabe-se das possibilidades que o computador oferece, mas neste trabalho o enfoque será somente sobre a utilização do Programa *Microsoft Word*, que é um processador de texto e tem uma série de recursos como edição, correção ortográfica, formatação de texto, a partir de diferentes tipos de letras, tamanhos e cores, também criação de tabelas, introdução de figuras e gráficos.

Este trabalho está dividido em cinco tópicos para melhor organização e desenvolvimento do tema.

Este primeiro tópico do trabalho destina-se a fazer uma introdução, em linhas gerais sobre a pesquisa, seu problema e seu objetivo.

No tópico dois evidenciam-se as pesquisas realizadas sobre a informática na educação e é apresentada, em linhas gerais, a problemática do ensino da leitura e da escrita, contextualizando o referencial teórico e também situando a presente pesquisa, justificando sua relevância.

No tópico três descreve-se a metodologia e os procedimentos da coleta e da análise de dados.

No tópico quatro são apresentados os episódios e suas análises.

Por fim, no tópico cinco, estão as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Informática na educação

Ao buscar pesquisas sobre a informática na educação, foram encontrados alguns trabalhos que ressaltam a importância do computador como facilitador da aprendizagem.

A pesquisa realizada por Silva Filho (1998), no Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina examina as possibilidades pedagógicas do uso da informática na educação infantil. Tal pesquisa ressaltou ainda a discussão de quais seriam as novas competências exigidas do professor para lidar com a educação de crianças pequenas frente ao desafio interposto pelas novas tecnologias. O pesquisador, após as observações, confirma como muito importante a presença do professor como o mediador humano tanto nos aspectos técnicos, (referentes à programação, à didática ou instrucional), nos aspectos políticos (na discussão do que deve ser ensinado) ou ainda nos aspectos afetivos e cognitivos (na (re) significação do que está sendo aprendido), no uso do computador.

Outra pesquisa, realizada por Bottazzini (2001) do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina destaca a contribuição dos *softwares* educacionais no processo da alfabetização e teve como finalidade estudar *softwares* educacionais como: Kid Pix, Logo e Visual Class e apresentar sugestões de atividades diárias a professores, não necessitando, com isso alterar o currículo proposto pela escola e ao mesmo tempo contextualizar a escola com o meio ambiente que a criança traz junto de si, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do educando.

Formatado: Fonte: Itálico

Formatado: Fonte: Itálico,
Cor da fonte: Automática

A pesquisadora concluiu que um ambiente produzido por *softwares* proporciona diferentes graus de liberdade e possibilita estudar o programa que a escola propõe de forma atrativa e que houve interesse real dos professores que inicialmente eram resistentes ao uso da informática. A autora também relata a necessidade de preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias da comunicação e da informação.

Formatado: Fonte: Itálico,
Cor da fonte: Automática

Mabilde e Lima (2004) relatam que, em uma experimentação realizada na rede pública do Rio Grande do Sul, através do Laboratório de Estudos Cognitivos/LEC da UFRGS, onde utilizaram jogos didáticos para aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças e os adolescentes ficaram surpresos com os recursos que a informática oferece. Eis alguns registros dos questionamentos das crianças e adolescentes:

“O computador guarda para a gente ver noutro dia?” “Como?” “É verdade que o computador sabe recortar e colar?” “Dá para desenhar?” “Dá para procurar sobre qualquer coisa na Internet?” “Qualquer coisa que eu gosto?” “Como se faz para colocar figuras?” “Como se faz para colocar figuras que se mexem?” Estar frente a um computador desencadeia uma série de indagações.
O salvar, recortar e colar, trocar tipo e tamanho de letras, colorir, sublinhar, destacar, inserir, apagar e outras operações em informática se apresentam inicialmente como mágicas para os aprendentes (p.2)

Tais pesquisadores chegaram à conclusão que o uso de jogos didáticos informatizados têm se mostrado muito eficaz na apropriação da leitura e da escrita e relataram ainda que tanto crianças quanto jovens não apresentam resistência em relação à informática e que aprendem e gostam de usar os recursos dos diferentes programas informatizados.

Nos estudos realizados pelos pesquisadores citados foram usados, além de *softwares* educacionais, outros recursos que a informática oferece. Atualmente, muitos são os recursos de que a sociedade tem lançado mão para trabalhar a questão da leitura e escrita. Os computadores podem colaborar com o trabalho pedagógico e auxiliar na autonomia do professor, do aluno e também na produção do conhecimento de ambos.

Formatado: Fonte: Itálico

Segundo Bonilla e Assis (2005) a educação precisa ser repensada, deve procurar inserir-se no movimento contemporâneo, respondendo aos processos de transformação que vêm ocorrendo. Para elas

Educar significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas. Estamos cientes de estarmos imersos em um território planetarizado que se faz possível a partir da presença das TIC, quando estas repercutem no aumento do ritmo de circulação de informações, promovendo a ligação entre diferentes espaços de modo síncrono e fazendo do tempo, antes fragmentado e isolado em cada local, um tempo totalizado, articulado e compartilhado entre diferentes locais. (p.17).

As pesquisadoras referem-se ao uso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que é necessário repensar as formas de educação e superar o modelo que existe, como única possibilidade, para os sujeitos envolvidos no processo educacional. Na visão das pesquisadoras

É importante pontuar, dessa forma, que as mudanças na área educacional não devem atender apenas aos modismos, às imposições do mercado de hardware ou às necessidades do mercado de trabalho, mas caminharem no sentido de uma inserção ativa no processo mais amplo de transformações que já vêm ocorrendo no mundo desde a segunda metade do século XX e que implicam um movimento relacional de mútua transformação entre cultura local e cultura global. (p.17).

As novas tecnologias de informação e comunicação, além de renovar o processo ensino-aprendizagem, propiciam o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o seu lado social, emocional, crítico, imaginário, deixando margens para a exploração de novas possibilidades de criação. Para tanto, o professor precisa perceber e saber o valor e a importância dos recursos multimídia para o bom desempenho e eficácia do seu trabalho escolar.

Sobre a informática como um meio de favorecer o desenvolvimento cognitivo do educando, Bottazzini (2001) diz que

Hoje é inegável a importância da informática para a Educação e seus benefícios são de conhecimento geral. É importante ressaltar que as tecnologias da informação e da comunicação colocam as informações extremamente próximas das pessoas, mas não devemos nos esquecer que Educação não é só uso de informática, ela é apenas um meio. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação além de renovar o processo ensino-aprendizagem, podem propiciar o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o seu lado social, emocional, crítico, imaginário, deixando margens para a exploração de novas possibilidades de criação. Para tanto, o professor precisa perceber e saber o valor e a importância dos recursos multimídia para o bom desempenho e eficácia do seu trabalho escolar. (p.14).

Segundo Valente (1993) o computador, na educação, deve ser usado como uma ferramenta educacional que complementa e aperfeiçoa o ensino

Hoje, nós vivemos num mundo dominado pela informação e por processos que ocorrem de maneira muito rápida e imperceptível. Os fatos e alguns processos específicos que a escola ensina rapidamente se tornam obsoletos e inúteis. Portanto, ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a procurar e a usar a informação. Estas mudanças podem ser introduzidas com a presença do computador que deve propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente. (p. 5).

Existe um questionamento muito grande em relação à função da escola e do papel do professor, sendo que este último deve deixar de ser apenas repassador de conhecimento e se tornar um facilitador do processo, quando o aluno amplia os conhecimentos que já possui.

Vigotski (2007), através de suas pesquisas sobre aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas, destaca que

O aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. O aprendizado tem as suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia [...] O único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (p. 126-130).

A partir do que Vigotski estudou sobre aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas, pode-se pensar a informática como ferramenta de apoio ao educador para auxiliá-lo no processo de aprendizagem dos educandos, voltando sua concepção para a reflexão sobre a educação e o uso de instrumento.

Valente (1993) diz que o computador pode ser um importante aliado do professor, podendo ser usado como ferramenta educacional:

Os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino-aprendizagem. Uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a maior contribuição do

computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados. (p.14).

Sabemos que o computador é apenas um instrumento, mas pode ser importante o seu uso na educação. Assim, é necessário também o debate teórico sobre o papel da informática na Educação. Segundo Komosinski (2000)

Há, em todo o mundo, uma atitude pragmática de incorporar diversas tecnologias da Informática ao contexto educacional. A própria sociedade, ainda que leiga, exige que isto seja feito. Resta aos intelectuais da área a tarefa de tentar influenciar os pragmáticos para direções que aproximem os artefatos tecnológicos de algum embasamento teórico. Somente assim é possível avaliar, de maneira mais ou menos segura, os benefícios da Informática para o contexto educacional. (p.14).

É fácil compreender o que motiva a sociedade a usar a informática, pois as competências exigidas no mercado de trabalho atual são muito diferentes das exigidas tempos atrás; as competências precisam ser ampliadas, maiores habilidades são exigidas, o mundo produtivo está passando por transformações que naturalmente refletem no contexto educacional. Sobre o interesse que desperta o uso da informática podemos citar o que diz Komosinski (2000):

O segundo grande diferencial do computador sobre as demais tecnologias é o fato de ele ser uma máquina interativa. Isto quer dizer que, além de transportar conhecimento (tal como fazem a televisão e a transparência), o computador pode dialogar (ainda que de forma limitada se comparada com o diálogo entre pessoas) com o seu usuário. Ele também potencializa o diálogo entre as pessoas, permitindo que elas sejam autores do seu conhecimento. Esta perspectiva se opõe àquela das máquinas tradicionais que restringem as pessoas ao papel de receptoras do conhecimento produzidas por terceiros. (p.27e 28).

Sabe-se que o desenvolvimento de um país é atrelado à educação do seu povo, mas para que isso aconteça é necessário oferecer ensino de qualidade e também possibilitar que o ensino chegue a todos. Para se desenvolver social, cultural e economicamente, um país necessita de uma educação que acompanhe e promova as mudanças e, ao mesmo tempo, disponibilize as tecnologias possíveis, pois assim vai promover educação capaz de contribuir para a inclusão social.

Percebe-se que essa preocupação hoje é geral no Brasil. Existem no Ministério da Educação e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo alguns projetos de incentivo ao uso de Informática na Educação. Um desses projetos

é o Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, que financiou e introduziu a Tecnologia da Informação e Comunicação na rede pública de ensino, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O referido projeto é uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o governo estadual e o municipal e tem como objetivo distribuir computadores nas escolas públicas.

O Proinfo inicialmente financiou a instalação de Núcleos de Tecnologia Educacional - NRTes, em todas as regiões do Estado de São Paulo, que tiveram como objetivos apoiar, sensibilizar, dar assessoria e acompanhar todo o processo de informatização das escolas públicas. Segundo Almeida e Almeida (1999), referindo-se ao Proinfo, uma das maiores preocupações da Secretaria de Educação à Distância têm sido a formação de professores, particularmente em serviço e continuada, criando inclusive, programas para que isto aconteça: “não se trata simplesmente de disponibilizar equipamentos, mas principalmente de preparar professores para uma prática inovadora junto com os alunos”. Estes estudiosos relatam que, para acontecer uma prática inovadora, é necessário que a comunidade escolar se transforme em um grupo de trabalho e assuma suas próprias construções, perceba-se como agente formador e atue como mediador do processo de aprendizagem e co-participantes do trabalho escolar.

Hoje é inegável que os computadores estão cada vez mais presentes nas instituições educativas, sejam elas públicas ou particulares. Independente do nível de ensino, eles estão nas escolas para serem utilizados por professores e alunos. Faz-se importante, então, refletir sobre a formação dos professores para o uso educacional dos computadores, sua prática pedagógica e como pode ocorrer a inserção da informática na escola.

A escola precisa mobilizar o seu corpo docente oferecendo condições para que ele se aproprie, dentro do processo de construção de sua competência, da utilização gradativa dos recursos informatizados. Somente a apropriação da utilização da tecnologia por parte do (a) professor (a) permitirá que ele/ela faça o uso adequado e eficiente na sua prática educacional. É necessário o entendimento de que muitos dos atuais professores estudaram em uma época em que a informática não fazia parte do dia-a-dia, e, entre os professores que estão em formação, poucos estão sendo preparados para mudar essa realidade. (SAMPAIO, OLIVEIRA, NESPOLI, 2005, p. 125).

É importante a preocupação de todos com a alteração no papel dos principais atores do processo ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e todos os que fazem parte do processo educacional.

Não se pode afirmar que inclusão digital é simplesmente oferecer computadores; isso seria equivalente a dizer que apenas carteiras, giz e quadro-negro garantem a escolarização e o aprendizado dos alunos. É necessária a atuação eficaz e de qualidade, com relação aos professores, associada a um programa educacional que oriente o trabalho no ambiente educacional. Portanto, a oferta de equipamentos é condição necessária, mas não suficiente para se realizar uma verdadeira inclusão digital dos educandos.

De acordo com Bonilha e Assis (2005)

O caminho não deve ser único, ele deve provocar diálogo entre os sujeitos da educação e ampliar a rede envolvendo outros sujeitos que possa contribuir para dinamizar o processo, o modo de organização se materializa na proposição de ações que desencadeiam a discussão de temáticas, as quais, por sua vez, provocam a realização de outras ações, num processo ininterrupto de ação-reflexão-ação. O valor fundamental dessa experiência é a vivência intensa da singularidade de cada contexto e convivência plural na multiplicidade de subjetividades. (p.18).

Excluído: ¶

A inclusão digital é importante, segundo Bonilha e Assis (2005), porque estar inserido em um mundo de saberes, como o da cultura tecnológica, possibilita maiores interações, novos conhecimentos, começando por atividades simples como a disposição das letras no teclado, o emprego da barra de espaço, a configuração da tela, a função da barra de rolagem, como usar o “*mouse*”.

Formatado: Fonte: Itálico

Tudo isso é um desafio que pode constituir algo além da aprendizagem de novos conceitos e habilidades a troca que se efetiva entre os sujeitos, através das conexões entre diferentes traços de suas diferentes redes constitutivas, é a fonte do enriquecimento que é percebido enquanto um movimento de circulação de novos saberes, valores, idéias, desejos e novas possibilidades de ser, pensar, agir, sentir. (p.22).

Se a escola promove as condições, o professor se apropria das novas ferramentas colocadas à sua disposição para a tarefa educativa, passando a se preocupar em intermediar qualitativamente a relação de aprendizagem, assumindo um estilo crítico, reflexivo, junto ao aluno e, por outro lado, o aluno pode ficar mais motivado e assumir uma postura investigativa diante dos desafios e das novas oportunidades. Pode-se dizer, assim, que a inclusão digital está acontecendo.

A escola tem um papel muito importante na utilização das tecnologias de informação como ferramenta na construção do conhecimento, pois a população, de modo geral, não tem acesso a elas. Segundo Montes, Silva e Leite (2005)

É na escola que os professores, com a sua capacidade de pensar cientificamente, competência pedagógica de ação na sala de aula, com suas habilidades comunicativas e domínio da linguagem informacional, estarão, no seu fazer educativo, desenvolvendo cidadãos críticos e atuantes da sociedade. (p.28).

A escola pública, então, tem um papel estratégico e insubstituível na promoção da inclusão digital, que vem se tornando cada vez mais uma condição “*sine qua non*” para a inclusão social, pois é onde se encontra a grande maioria de crianças e jovens de nosso país.

O Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas, em 2003, elaborou um mapa da exclusão digital no Brasil, pois segundo seus membros a inclusão digital pode ser um caminho para minimizar a desigualdade social existente em nossa sociedade e, devido ao atraso em perceber sua importância, existem poucos dados de pesquisa referente a inclusão/exclusão digital em nosso país.

O que este grupo propôs como trabalho foi realizar ações integradas de combate à miséria, a desigualdade para elevar o nível de bem-estar social estimulando o debate tanto a nível nacional, quanto local em torno de ações contrárias ao que eles chamam de “apartheid digital”, tendo como objetivo principal discutir ações que dêem sustentação para, através da inclusão digital, combater a miséria.

Hoje existem milhões de pessoas desempregadas estruturalmente em todo o mundo, ou seja, desempregadas por conta da substituição do trabalho humano tradicional pelos autômatos. Os novos paradigmas tecnológicos da era contemporânea têm causado um sério problema de cunho social nos últimos tempos, e a evolução da crise do desemprego estrutural atingirá todos os países. Esta realidade sinaliza que os futuros empregos serão de cunho intelectual. Daí a necessidade de grande investimento em educação: formação e informação. Esta será a grande ferramenta de trabalho da sociedade informática. (RIOS, 2005, p. 70).

Rios (2005) refere-se ao que hoje é visto como uma segunda revolução, denominada revolução tecnológica, que se distingue devido ao avanço da microeletrônica e da informática, que amplia as capacidades intelectuais do homem, mas que também tende a substituí-lo por máquinas, eliminando totalmente o

trabalho humano manual. Sendo necessárias políticas públicas voltadas para a formação tecnológica, tanto dos jovens que vão entrar no mercado de trabalho, quanto dos que já estão e necessitam aprimorar-se, para continuar no mercado operando os novos instrumentos.

A sociedade informática exige uma escola que seja capaz de interagir no contexto social e que habilite os educandos a lidar com as tecnologias da comunicação e informação, preparando-os para uma nova sociedade que estamos construindo. Isso requer grande modificação no novo currículo, novos objetivos e perspectivas educacionais, com novos encaminhamentos pedagógicos, capazes de atender à demanda da sociedade contemporânea. (p. 71).

A autora deixa claro também que não se deve ver a Educação “redentora” ou salvadora de todos os problemas da sociedade moderna:

Porque o processo educativo está atrelado a toda uma estrutura MACRO, que é o próprio sistema sócio-econômico e político, neoliberal, em que a existência da exploração do homem pelo homem e a exclusão social são condições fundantes da sua própria existência. Contudo, cabe aos educadores alimentar o ideal de transformação, formando e informando seus educandos no sentido de compreenderem a realidade na qual estão inseridos para poderem atuar como agentes neste contexto. (RIOS, 2005, p. 71).

Aos educadores cabe preocupar-se em formar, informar, promover reflexões acerca das novas tecnologias e seu uso, com seus educandos, para que compreendam o contexto ao qual estão inseridos e possam atuar como agentes nesta conjuntura. Tudo isto é produto de um processo cultural, portanto, a escola não pode ignorar e as políticas públicas direcionadas para a educação precisam se voltar para projetos de educação continuada, com o objetivo de proporcionar formação (também) tecnológica adequada aos docentes.

2.2 Sobre leitura e escrita

Alfabetização pode ser compreendida de diversas formas e vista de vários prismas. Nos dicionários consultados alfabetização significa o ato de alfabetizar, que por sua vez significa o ato de *ensinar a ler e a escrever*.

Em relação ao *ensinar* Paulo Freire (1996) diz que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25).

Em relação à leitura e à escrita é possível dizer que seu papel social variou igualmente no decurso da evolução de uma civilização cada vez mais complexa, os primeiros empregos foram pobres, imediatos e práticos, porque saber ler e escrever são capacidades indispensáveis para a participação e a integração do indivíduo no meio social, pois o indivíduo que não sabe ler e escrever poderá encontrar problemas em sua vida diária, numa sociedade onde a escrita é utilizada pela maioria da população.

Pode-se dizer também que a aprendizagem da leitura e escrita não se realiza da mesma forma para todos os alunos e ela ocorre de forma progressiva, mas não linear.

Alguns estudiosos têm se desdobrado em estudar o que existe a respeito e também a pesquisar sobre o assunto. Em relação à alfabetização Leite e D'estefano (2006) afirmam que:

É possível identificar profundas mudanças ocorridas no processo de alfabetização escolar, tanto teórica quanto pedagogicamente, nas últimas três décadas. Assume-se, no entanto, que o principal fator relaciona-se à mudança na concepção de escrita: de mero instrumento de representação da linguagem oral, para um sistema simbólico de usos sociais. Além disso, devem-se ressaltar as implicações institucionais dessas novas propostas: formar leitores e produtores de textos competentes passa a ser o objetivo do processo educacional, o qual, pela sua natureza, não mais se restringe apenas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas séries iniciais. Neste sentido, as novas propostas apresentam um grande desafio: o trabalho coletivo dos educadores na escola, a partir de diretrizes pedagógicas comuns, como condição para a constituição do aluno como sujeito ativo, usuário competente da escrita nas diversas situações sociais em que se envolve. (p.20).

Durante muito tempo, a escrita foi considerada como um código de representação da fala, alfabetizar era um processo mecânico, onde se codificava e decodificava a escrita.

Segundo Leite e D'estefano (2006), nas práticas pedagógicas de alfabetização, que se apóiam nesta concepção privilegiam-se o domínio mnemônico do código escrito e ensina-se o aluno a registrar sua fala com códigos, e ler, decodificando o que está escrito. Nessas práticas percebe-se também uma preocupação excessiva com os erros ortográficos.

Amaral (2004) diz que

a leitura e a escrita são atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização... o trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo e a linguagem preenche a representação social.(p. 2).

Hoje, um dos maiores desafios da escola é ensinar a ler e escrever e esta deve ser uma meta prioritária para aqueles que fazem parte da educação, porque a leitura e a escrita têm muita importância na formação do indivíduo. Além de serem instrumentos de acesso às demais áreas do conhecimento, constituem-se num meio de cultura pessoal. Isso, porém não é um objetivo novo da instituição escolar, como destaca Mortatti (2007):

A análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e escrita no Brasil permite observar que anúncios e necessidades desse tipo não são exclusivos deste presente histórico, podendo ser localizado desde o final do século XIX, pelo menos. Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber e, portanto de esclarecimento das 'massas'. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. (p.15).

Medidas de escolarização foram tomadas num determinado momento de nossa história, e cresceu em importância a preocupação com a alfabetização, cuja taxa, segundo Souza (1999), “reflete um produto: a educação propriamente dita” (p.4). Sobre a erradicação do analfabetismo, ele diz que:

Reconhecendo a complexidade das demandas da sociedade contemporânea sobre as habilidades de leitura e escrita, pesquisadores têm, nas últimas duas décadas, desviado seu interesse pelo fenômeno do analfabetismo absoluto, determinado pela incapacidade de ler (ou ler e escrever) textos simples, para o chamado analfabetismo funcional, que compreende não só a leitura e compreensão de textos em prosa (como mensagens, notícias e instruções) como também o uso de textos de informação esquemática e numérica (como tabelas e gráficos), bem como habilidades de escrita e cálculo para fins pragmáticos em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho. (p.5).

O autor descreve que, recentemente, tem sido utilizado o conceito de *letramento*, para ampliar a compreensão sobre a complexidade desse processo de apropriação da escrita. Para ter-se uma visão mais ampla do conceito de *letramento*, buscou-se o que alguns estudiosos compreendem como tal.

Tfouni (1995) define o termo *letramento* relatando que

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade... as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada (p. 20).

Tfouni (1995) propõe uma abordagem sócio-histórica do letramento, afirmando que este deve se inserir num "*continuum*" e ser averiguado levando em conta as mudanças que sobrevêm em uma sociedade, quando suas atividades passam a ser usadas no seu sistema de escrita, generalizando o seu uso.

Formatado: Fonte: Itálico

Assolini (2008) destaca, em relação à abordagem sócio-histórica de letramento e tendo como base os trabalhos de Tfouni, que

Uma das conseqüências da incorporação do continuum a uma abordagem teórica do letramento é que podemos passar a considerar que há letramento(s) sem alfabetização, de natureza variada. Além disso, a proposta do continuum permite-nos falar em graus ou níveis de alfabetização, bem como refutar a teoria da grande-divisa, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, os usos sociais da leitura e da escrita etc.(p.126).

Assolini (2008) orienta que é importante considerar não só as práticas escritas, mas também as orais, em uma sociedade onde nos mais variados ambientes culturais a escrita é utilizada pela maioria da população devendo considerar e introduzir, também, no processo de letramento aqueles que não são alfabetizados. A pesquisadora observa também que a autoria instala-se nos discursos produzidos oralmente, segundo a abordagem discursiva do letramento.

Soares (1998), referindo-se a letramento e tecnologias, argumenta que as últimas têm efeitos sociais, tanto cognitivos, quanto discursivos e resultam em formas diferentes de letramento. Ela sugere que letramento seja visto de uma forma plural: *letramentos*, relatando que pretende uma compreensão mais ampla dessa palavra e fenômeno.

O plural, nesse subtítulo – *conceitos* –, explica-se pela imprecisão que, na literatura educacional brasileira, ainda marca a definição de letramento, imprecisão compreensível se considera que o termo foi recentemente introduzido nas áreas das letras e da educação. Entretanto, não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. (p. 144).

Soares (1998) ainda afirma que letramento é “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (p.145). Pretende a estudiosa uma maior compreensão do que seja letramento.

Kleiman (2007), diz que a origem do termo letramento foi acadêmica, mas que aos poucos foi inserido no contexto escolar, o que não era desejado, pois se pretendia

Distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (p. 1-2).

Kleiman (2007) diz ainda que, nas situações de aprendizagem que acontecem na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, deveria criar-se um ambiente de experimentação de práticas sociais letradas e adotar uma concepção social da escrita, como aprendizagem de competências e habilidades individuais. Percebe-se que não é o que acontece ainda.

Existe um questionamento de quantos são excluídos nas escolas do Brasil, excluídos por não serem dadas oportunidades de expressarem o que desejam. Pretende-se aqui, alertar que se vive com a diversidade e que também a escola é feita para iguais.

A falta de comprometimento acontece tanto por parte dos que estão na escola quanto daqueles que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos, o que resulta em duas situações peculiares: de um lado encontra-se o professor em uma situação de conflito, porque em alguns casos não recebeu uma formação para trabalhar com estes alunos. E de outro, temos o próprio aluno que se sente fracassado e excluído de um sistema de ensino concebido apenas para crianças que têm um “bom” ritmo de aprendizagem. Aprendizagem aqui é vista como conteúdo pedagógico institucionalizado. Essa problemática de não se saber ao certo como proceder diante dessas crianças pensadas com dificuldades, torna a escola simplesmente reprodutora do problema, incapaz de auxiliar nesses casos, em virtude de sua forma de organização.

2.3 Abordagem histórico-cultural

Durante muito tempo, no Brasil, a psicologia adotou uma visão positivista e fragmentada, dedicando-se muito ao biológico, inclusive na educação. A partir da década de 1980, com a crescente popularização dos estudos da psicologia sócio-histórica, cuja referência principal é a obra de L. S. Vigotski¹ pode-se mudar os rumos de tal visão e procurar ampliar o olhar, voltando-se às interpretações sobre o meio cultural e social onde vivem os indivíduos, possibilitando assim que ocorressem transformações.

Vigotski, um estudioso russo, médico, filósofo, psicólogo, iniciou seu trabalho com psicologia, na Rússia pós-revolução, em 1917, juntamente com colegas russos, como Leontiev, Luria, e outros, procurou desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. Vigotski, que não estava satisfeito com as teorias de psicologia existentes, através de estudos encaminhou-se para uma abordagem que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores.

Vigotski dedicou-se principalmente à psicologia e a educação, realizando pesquisas na abordagem histórico-cultural sob o viés da dimensão social na formação do indivíduo, ampliando a compreensão sobre o papel da escola e sobre o processo de aprendizagem, priorizando entender os fenômenos a partir de seu acontecer histórico.

Vigotski viveu apenas 37 anos, morrendo de tuberculose em 1934, mas sua produção intelectual foi extensa e muito relevante. Sobre este estudioso, se debruçaram muitos outros, com o objetivo de compreender melhor o que ele propôs.

Oliveira (1997), diz sobre Vigotski que

Sua obra não nos fornece de fato, uma teoria bem estruturada a respeito da diversidade de temas aos quais dedicou tão pouco tempo de vida. Por isso mesmo, seu trabalho, muito mais do que organiza, inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica. (p.102).

Formatado: Fonte: Não Negrito

Sobre Vigotski, Freitas (2007), afirma que:

¹ O nome de Vigotski é encontrado nas obras, grafado de várias formas: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, mas fizemos a opção de grafar como Vigotski. Nas referências será considerada a forma original do autor.

Formatado: Fonte: (Padrão) Arial, 10 pt

Formatado: Justificado

Formatado: Fonte: (Padrão) Arial, 10 pt

Envolvido pelo entusiasmo de criar uma nova sociedade, entregou-se também à tarefa de construir uma teoria psicológica dinâmica e transformadora. Todo o seu trabalho e toda a organização de seu pensamento foram marcados pelo materialismo dialético. (p. 74).

Rego (2007) descreve que com certeza:

Vigotski é um exercício de reunir e se apropriar da fertilidade das descobertas de um estudioso inquieto e obstinado, que dedicou sua vida ao esforço de romper, transformar e ultrapassar o estado de conhecimento e reflexão sobre o desenvolvimento humano de seu tempo. (p.17).

Sobre Vigotski, Duarte (2007) assegura que:

Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica... A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural (p.78)

A fala de Duarte (2007) destaca a importância de apresentar o pensamento de Vigotski não com algo pronto e acabado, mas como algumas idéias parciais e provisórias dos que estão estudando o autor.

Ainda Duarte (2006), sobre Vigotski e a psicologia soviética, expõe que só há sentido:

Para aqueles que não pretendem fortalecer o universo ideológico neoliberal e pós moderno [e] se esse estudo fizer com que nós, educadores, professores de todos os níveis da educação escolar, nos tornemos mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas e às quais também estão submetidos nossos alunos. (p.285).

Também para Duarte (2007), um bom caminho para a educação, para formar o indivíduo, seria a teoria histórico-cultural, pois esta possibilita um processo de mediação entre a vida do indivíduo e a sociedade. Esta teoria é voltada para a formação como um processo essencialmente histórico e social.

No movimento de aprender a escrever escrevendo, deve-se observar também, que o conhecimento se dá através da mediação. Como expôs Vigotski (1994), é no vaivém dialético entre o movimento interpsicológico (externo) e intrapsicológico (interno) que se processa esse conhecimento.

Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 1994, p. 49).

Para a psicologia sócio-histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, nesse processo de formação existe a incorporação e a contribuição das várias ciências humanas, explicita a real relação indivíduo-sociedade.

Sobre a psicologia sócio-histórica, Freitas (2007), fundamentada em Vigotski e Bakhtin², diz que ela percebe os sujeitos marcados pela cultura, criadores de idéias e consciência, e que são produzidos e reproduzidos pela realidade social que produzem e reproduzem. Que a preocupação da psicologia sócio-histórica é encontrar meios para compreender o homem como ser biológico e social como unidade de corpo e mente.

A teoria sócio-histórica compreende o desenvolvimento humano não como um processo de atualização de capacidades já existentes desde o nascimento e que depende apenas do aspecto maturacional, também não o analisa somente do ponto de vista de mudanças quantitativas, com aquisições acumulativas e hierarquicamente organizadas. Para Vigotski, o desenvolvimento do sujeito tem início nas interações sociais, onde ele é o resultado das relações que estabelece com o seu meio. Sobre esta afirmação de Vigotski Aguiar (2000) diz:

O homem é, assim, visto como um ser inerentemente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução. Não se está simplesmente afirmando, no caso, que o homem se encontra ligado ao mundo e à sociedade ou que é influenciado por ela, mas sim que se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores. Trata-se, neste caso, de adotar uma visão de indivíduo concreto, mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, que não pode, jamais, ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos. Fala-se de um homem ativo que, como afirma Marx, não tem sua vida determinada pela própria consciência. (p. 126 e 127).

Ainda segundo Aguiar (2000), é necessário evitar a visão de homem como ser passivo e como resultado direto do meio social, aquele homem que não é criador e

² Bakhtin, estudioso que nasceu e viveu na Rússia durante o período revolucionário, graduado em Letras, História e Filosofia, teórico da Literatura e filósofo da Linguagem.

inovador. Para este autor deve-se, então, considerar o homem mais como um ser histórico do que cultural ou que foi totalmente determinado pelo seu contexto social.

Homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada pólo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles se dilua no outro ou perca sua singularidade. Dessa forma, a tarefa da Psicologia reside justamente na tentativa de compreender esse indivíduo em sua singularidade, singularidade essa que contém tanto a internalização como a expressão de sua condição histórica e social, sua ideologia e relações vividas. (p.127).

É importante conhecer o indivíduo e o contexto do qual ele faz parte para empreender estudos e articular discussões que possam contribuir para a compreensão do desenvolvimento educacional do mesmo.

Também o desenvolvimento da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Para Vigotski (1994), “ensina-se a criança a desenhar letras e construir palavras com ela, mas não se ensina a linguagem escrita” (p.139). Nas suas palavras:

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar. (p. 139).

Com o intuito de mostrar o que leva as crianças a escreverem, mostrar os pontos importantes desse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar, Vigotski observa que em primeiro lugar aparece o gesto como signo visual (escrita no ar) que contém a futura escrita da criança. Ele observa também outros dois comandos ligados à origem dos signos escritos: um é o rabisco das crianças e o outro é o jogo, que une os gestos e a linguagem escrita.

Vigotski (1994) diz que “o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (p.153). Para ele, este processo não é um *continuum*:

As discontinuidades e os saltos de uma atividade para outra são muito grandes, por isso as relações não se tornam, de imediato, evidentes por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático

Excluído:

Formatado: Fonte: 10 pt

desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores de linguagem escrita... A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (p. 153; 154).

Refazer, ainda que sucintamente, a trajetória da construção da escrita tem como objetivo mostrar que o ser humano, sejam eles criança ou adulto, quando se alfabetiza, está reconstruindo esta história para si, para sua compreensão.

A escrita, para Gonçalves (2006, p.18), “é a simbolização de sons por meio de signos escritos, o que a torna, a princípio um simbolismo de segunda ordem, e que, gradualmente, transforma-se em simbolismo direto”, o que, diferente da fala, necessita de um ato de análise por parte do aprendiz, pois ele não tem conhecimento do som.

Vigotski (2005), em suas investigações, ao analisar o desenvolvimento da escrita nas crianças, relata que:

O desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. (...) o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (p. 123).

Para Vigotski (1994), o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, ela deve ser ensinada e entendida não como uma habilidade motora, mas sim como uma atividade cultural complexa. Para ele, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, que ela seja relevante para a vida.

A aprendizagem da escrita deve acontecer naturalmente, o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e escrever, mas, sim, descubra essas habilidades durante situações de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da

mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever. (...) poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras. (p.156, 157).

Esse entendimento da apropriação da linguagem escrita parte do entendimento da leitura com um significado diferente daquele freqüentemente entendido como saber-decifrar, no qual as técnicas de codificação/decodificação preponderam, sendo que a ênfase é dada no fazer a versão oral do escrito, decodificando signos.

Vigotski (1994) tem uma importância fundamental no estudo da aprendizagem da leitura e da escrita, pois demonstrou que crianças, aparentemente com iguais níveis de desenvolvimento mental, tinham níveis de aprendizagem que variavam substancialmente.

A essa diferença chamou de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram (...) a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (p.112, 113).

Formatado: Fonte: Arial, 10

Sobre a zona de desenvolvimento proximal³ (próximo/imediato) Vigotski (1994) esclarece que é a zona onde a criança percorre com a ajuda do outro, onde o aprendizado ocorre através da ajuda de alguém “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p.113). Descreve-se, então, que o educador pode ter papel fundamental na aprendizagem da criança utilizando o computador como mediador, atuando como assistente da criança hoje, para que ela faça sozinha, amanhã. A preocupação do educador deve ser a de informar, esclarecer, planejar as intervenções.

No movimento de aprender a escrever escrevendo, deve-se destacar, também, que o conhecimento se dá através da mediação. Como disse Vigotski, é no vaivém dialético entre o movimento interpsicológico (externo) e intrapsicológico (interno) que se processa esse conhecimento.

Formatado: Fonte: (Padrão)
Arial, 10 pt

³ Zona de desenvolvimento proximal refere-se à tradução do inglês para o português; Zona de desenvolvimento imediato refere-se à tradução do russo para o português; Zona de desenvolvimento próximo refere-se à tradução do espanhol para o português.

Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto (REGO, 2007, p. 49).

Para Vigotski a relação do homem com o seu meio (físico e social) é mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana, que ele chama de mediadores, são os signos e os instrumentos.

O autor ainda afirma que é necessário para compreender o homem, saber quais as afinidades entre a sua dimensão biológica e a cultural. Para compreender a evolução da cultura humana (aspecto sócio genético) e o processo de desenvolvimento individual (aspecto ontogenético), Vigotski volta-se para o estudo do desenvolvimento infantil, focalizando o uso de instrumentos e da fala humana.

Destacando a importância da fala no desenvolvimento infantil, Vigotski (1994) sustenta idéia de que

(1) A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; fala e ação faz parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido o seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (p. 34).

Através de seus estudos, Vigotski comprovou que a criança controla o ambiente através da fala, antes mesmo de conseguir controlar seu comportamento, produzindo assim, novas relações com o meio e organizando suas condutas. Surge assim, mais tarde, algo que fundamenta o trabalho produtivo (uso de instrumentos): o intelecto.

Para este estudioso, o que distingue as crianças dos animais são suas funções cognitivas e comunicativas da linguagem, consideradas como a base de uma forma nova e superior de atividade.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. (VIGOTSKI, 1994, p. 38).

Vigotski (1994) afirma que as mudanças acima mencionadas não acontecem de modo linear e regular. Quando as crianças se deparam com situações de difícil solução, elas apresentam diferentes respostas, tais como: “tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção” (p.40).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo o estudo do papel do computador na aprendizagem da leitura e da escrita, em crianças descritas pela escola “com problemas de aprendizagem”, visando analisar o computador como mediador. No projeto acompanhado, foi usada somente uma ferramenta básica: o *Word*. Através de filmagem e análise microgenética, foram analisadas as atividades da coordenadora com os alunos, utilizando o computador e atividade utilizando lápis e papel.

Formatado: Fonte: Itálico

Inicialmente houve uma sondagem, sobre os projetos já existentes nas escolas públicas, com Assistentes Técnicos Pedagógicos - ATPs⁴.

A sondagem também foi realizada com Supervisores de Ensino de Escolas Públicas Estaduais e Municipais.

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, ressalta-se que a autora deste trabalho atua como supervisora de ensino da rede estadual, significando supervisionar um grupo de escolas estaduais, outro grupo de escola municipal e, ainda, um grupo de escolas da rede particular de ensino. Esclarece-se aqui que a escola na qual aconteceu a pesquisa não faz parte do grupo de escolas vinculadas à supervisão da autora, portanto, antes de iniciar a pesquisa não houve contato algum com a equipe gestora, os educadores da escola, nem com seus alunos.

Da sondagem realizada surgiu o projeto em questão, o qual estava acontecendo em município um pouco distante de Ribeirão Preto, e era voltado para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

O citado projeto teve como objetivo trabalhar com alunos de 4^a série do ensino fundamental ciclo I, encaminhados para o Projeto Reforço⁵, implementado pela Secretaria Estadual da Educação.

Houve uma conversa inicial com a professora coordenadora, responsável pelo projeto.

Formatado: Justificado

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: 10 pt

Formatado: Fonte: (Padrão)
Arial, 10 pt

⁴ Assistentes Técnico Pedagógicos são professores, afastados da sala de aula para atuarem em uma Diretoria de Ensino. Mas detalhes no Anexo B.

⁵ Sobre o Projeto Reforço Legislação veja o Anexo C.

A escola onde aconteceu este projeto está localizada em um município do Estado de São Paulo e atende em torno de 850 crianças de 7 a 14 anos, no ensino fundamental ciclo I e Ciclo II, períodos da manhã e tarde, na periferia da cidade. Dessas, 118 crianças foram encaminhadas no 1º semestre de 2007, pelos professores de sala juntamente com professora coordenadora ao Projeto de Reforço da Secretaria de Estado da Educação, por apresentarem muitas dificuldades de aprendizagem. A cada ano um grande número de alunos é encaminhado ao Projeto de Reforço, sendo que muitos deles continuam apresentando dificuldades de aprendizagem até concluírem o ciclo I, que inclui de 1ª à 4ª séries, e vários até o ciclo II, de 5ª à 8ª séries, ou mesmo até o ensino médio.

A coordenadora resolveu fazer um projeto diferenciado para os 10 alunos da sala de 4ª série, testando as possibilidades de uso do computador para auxiliá-los. Esses alunos estavam freqüentando a escola durante quatro ou cinco anos, mas não se apropriaram do sistema de leitura e escrita.

Segundo o que a coordenadora relatou, a entrada destes alunos, hoje na 4ª série, foi muito sofrida, eles tiveram um percurso muito difícil, de cinco 1º séries, organizadas na escola, a deles foi a última a ser formada, “sabe aquelas crianças que são as últimas a chegar à escola, nos últimos instantes de formar as salas?” Eles na sua maioria, não têm a família presente, alguns vivem em creches. “Eles sofreram muito também com os professores, foram professores sem compromisso que pegaram esta sala e por culpa de todos, nossa também, eles chegaram a 4ª série, praticamente como nós chamamos aí, alguns analfabetos funcionais outros nem isso”. A coordenadora informou também que foi muito importante, para implementar o projeto, a sua participação sua participação programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida, que é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), da Secretaria Estadual de Educação.

No início de 2007 a equipe da escola, juntamente com a professora que pegou a 4ª série, resolveu que precisava tomar alguma atitude em relação a esta sala e juntas planejaram implementar alguns projetos:

- O primeiro foi sobre os dinossauros, que eles iniciaram fazendo pesquisas junto com a professora da classe, escreveram um livro do material

encontrado na pesquisa, fizeram um passeio ao Museu de Monte alto e uma exposição para os pais, no final do semestre;

- Paralelo a este aconteceu o projeto de recuperação, implementado pela Secretaria Estadual de Educação, na sala de informática, que só comporta 18 alunos (são nove computadores na sala sendo usados dois alunos de cada vez), sendo que os mesmos, segundo a coordenadora, deveriam estar alfabetizados para trabalhar no computador;
- No final de maio início de junho veio o projeto de saúde bucal, da Secretaria Estadual da Educação em parceria com o Conselho Regional de odontologia de São Paulo- Cresp, para ser trabalhado em sala de aula. Foi um projeto desenvolvido através de um livro que chegou às escolas, tendo como objetivo trabalhar a importância da saúde bucal para a saúde geral;
- Ao mesmo tempo em que começou o projeto de reforço, em março, a coordenadora também começou o projeto que é foco de análise dessa pesquisa, utilizando a sala de informática, voltado somente para os dez alunos que tinham maior dificuldade na sala de aula e que estavam fora do projeto de reforço da Secretaria da Educação. No final de maio e início de junho a coordenadora começou a trabalhar, com estes alunos, na sala de informática, e iniciou esse trabalho com o mesmo livro utilizado pela professora de sala, sobre a saúde bucal.

O que chamou a atenção neste projeto foi que a coordenadora estava se propondo a empreender uma intervenção deliberada, com objetivo de promover um ensino capaz de possibilitar o desenvolvimento desses alunos, atuando de uma forma muito diferente do que vinha acontecendo com os mesmos, durante os anos anteriores. A coordenadora nos informou que “no início eles não tinham nem comportamento adequado, comecei trabalhando isso com eles, com regras, a postura na sala de informática e fazendo listas de como eles deveriam se comportar lá dentro, numa sala que não era deles... no final de maio e início de junho, veio o projeto de saúde bucal para ser trabalhado em sala de aula e eu junto com a

professora de sala, fui trabalhando na sala de informática, comecei com palavras e engatilhei com frases”.

Resolveu-se, então, estudar o computador como mediador da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças com dificuldades de aprendizagem, no contexto desse projeto.

Ressalta-se aqui que as referências básicas para pesquisa foram as obras de Vigotski, além de outros pesquisadores brasileiros que se apóiam na teoria histórico-cultural.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

Antes de iniciar a pesquisa foi solicitada autorização para a direção da escola, à coordenação, aos pais e responsáveis pelos alunos e para a Dirigente Regional de Ensino. Os respectivos modelos de autorização encontram-se nos Apêndices A e B.

O trabalho se iniciou com uma entrevista aberta com a coordenadora, cujos registros foram feitos pela pesquisadora por escrito. Iniciou-se com uma questão central: *Você pode falar sobre este projeto, como ele é e como começou?* Visou-se, na entrevista, entender a proposta do projeto implantado por ela na escola, como e porque ele aconteceu e procurou-se obter informações sobre o mesmo.

A coordenadora explicou que no início do projeto, no mês de março, ela começou a levar os alunos na sala de informática e ensinar a eles como ligar o computador, como entrar no *Word*, como usar o “mouse”, como apagar, como procurar as letras e digitar, enfim, a mostrar para eles como o mesmo funcionava na prática e também foi aprendendo junto com eles a usar esta tecnologia, pois não possuía tantos conhecimentos técnicos, mas que procurava aprender, inclusive com os alunos. Começou a trabalhar com eles sem saber ao certo como agir, mas o projeto foi acontecendo.

A coordenadora nos informou que, inicialmente, trabalhou junto com os alunos, listas das regras que teriam que ser seguida para se usar a sala de informática e as atitudes que deveriam ter na mesma. A partir do mês de maio começou a usar o material que estava sendo empregado em sala de aula, do projeto de saúde bucal e ainda hoje o utiliza.

Formatado: Fonte: Itálico

O procedimento na pesquisa foi a observação “*in loco*” e a gravação em vídeo, que possibilitou a identificação de detalhes nas interações e o acompanhamento mais constante e facilitou a observação de cenas simultâneas.

Foram duas sessões na sala de informática, em atividades dos alunos juntamente com coordenadora e duas sessões em sala, nas quais os alunos usaram papel e lápis para escrever. No total foram cerca de nove horas de filmagem, realizadas por um colaborador com uma câmera móvel.

Desde o início optou-se por interferir o mínimo possível nas atividades, tanto no computador, quanto na atividade de leitura e escrita, dos alunos com a coordenadora. Sabe-se que por mais que se tente não interferir, a presença de alguém de fora, que não faça parte da vida cotidiana, acompanhando as atividades desenvolvidas, não passa despercebida e altera o comportamento tanto dos alunos quanto dos que estão diretamente envolvidos na atividade, então isto deve ser levado em consideração quando da análise.

Os dados obtidos nas filmagens resultaram em um material bastante extenso, apontando para muitas e diferentes possibilidades de análises. Para esse trabalho optou-se por um recorte das filmagens a partir dos objetivos propostos, cujas análises fundamentaram-se na teoria histórico-cultural. Houve a opção por colocar nomes fictícios aos alunos e também apresentar aqui imagens extraídas das filmagens de um modo que não permitissem a identificação dos sujeitos, para resguardar suas identidades, seguindo o que foi proposto nas autorizações. O professor coordenador pedagógico, que desenvolveu as atividades com os alunos, está aqui referido como coordenadora.

Os sujeitos, cujos nomes apresentados são fictícios, são apresentados, com dados sobre idade escolarização, no Quadro 1.

Quadro 1 – Sujeitos e suas características

Nome	Idade	Série	Tempo de escolaridade
Davi	13 anos	4ª série	seis anos
Denis	13 anos	4ª série	seis anos
José Mauro	12 anos	4ª série	cinco anos
Elenice	11 anos	4ª série	quatro anos
Paula	11 anos	4ª série	cinco anos

Rodolfo	11 anos	4ª série	cinco anos
Rita	11 anos	4ª série	quatro anos
Beto	11 anos	4ª série	quatro anos
Lucas	11 anos	4ª série	quatro anos
Fabiano	11 anos	4ª série	cinco anos

3.2 Procedimentos de análise dos dados

As gravações foram reproduzidas em DVD, com o objetivo de serem analisadas microgeneticamente. Segundo Góes (2000), as análises microgenéticas

Permitem adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrosociais, relativas às práticas sociais [...] 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 as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de vídeo-gravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. (p.9).

A autora relata ainda que a análise microgenética está orientada

Para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre micro eventos e condições macrosociais. A visão genética aí implicada vem das proposições de Vigotski (1981, 1987a)² sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. (GÓES, 2000, p.11).

A abordagem aqui usada possibilitou observar o funcionamento intersubjetivo dos educandos, através das descrições minuciosas de comportamentos, dos arranjos no ambiente e nas formas de comportamento e condições ambientais.

O procedimento para a análise microgenética foi: assistir as gravações para seleção de episódios significativos; transcrição dos episódios e análise dos episódios.

Através dos dados observados na análise inicial, percebeu-se a necessidade de novos olhares para captar pequenos detalhes. A observação aconteceu várias

Formatado: Justificado, À direita: -0 cm

vezes e foi facilitada pela gravação em vídeo e depois em CD, que foi vista, tantas vezes quanto necessário, no aparelho DVD e também no computador.

Depois da análise, algumas unidades foram destacadas e serviram de guia para a apresentação e discussão dos resultados, a saber:

Tópico 1 – No computador: imitação, lúdico e interação. Procurou-se nesse tópico destacar situações de imitação, da presença do lúdico e da interação entre os sujeitos envolvidos, na situação do uso do computador. Esses aspectos mostraram-se importantes no processo de apropriação da escrita.

Tópico 2 - No computador: Importância da fala na escrita – O foco aqui foi a presença constante da fala no processo de apropriação da escrita pelo uso do computador.

Tópico 3 - No computador: Erro como possibilidade de mudança - Trabalhar com a questão do erro na constituição da escrita parece tornar-se mais fácil quando estes são “apontados” pelo computador.

Tópico 4 - No computador: O Papel do outro - Zona de Desenvolvimento Proximal – Destaque aqui para aquelas ações que a criança, mesmo diante de um computador, não é capaz de realizar sozinha, mas as realiza com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram organizados de modo a possibilitar a discussão a partir de unidades de análise, apresentados a seguir como tópicos.

4.1 No computador: Imitação, lúdico e interação

Formatado: Título 1, Recuo:
Primeira linha: 0 cm, À direita:
-0 cm, Espaçamento entre
linhas: 1,5 linha

Aspectos ligados à imitação, o lúdico e a interação das crianças foram destacados, como se observa no episódio 1, transcrito abaixo.

Episódio 1 (com computador)

Quando os alunos chegaram à sala de informática, onde aconteceu a atividade, os computadores (que funcionam em rede) já haviam sido ligados pela coordenadora, e estávamos esperando (pesquisadora e colaborador, que filmou as atividades). Iniciou-se a filmagem por uma dupla de alunos: Lucas e Elenice. A dupla sentou-se no primeiro computador, perto da porta de entrada da sala.



Figura 1: Episódio 1- Elenice e Lucas

Fonte: Arquivo Pessoal.

No início da filmagem, enquanto a coordenadora fala com todos os alunos, que estão na sala, os alunos Lucas e Elenice olham para a tela, depois para o teclado. Lucas pega o mouse, clica em cima de um lembrete que aparece na tela do computador.

Coordenadora: *Iniciar... Programa...* (Fala para todos os alunos), *quem sabe ajuda o outro.*

Enquanto a coordenadora está falando Lucas pega no mouse e fica clicando em cima do lembrete que reapareceu na tela.

Elenice: *Dexa que eu faço* (Clica no X do lembrete e apaga o mesmo).

Coordenadora: (Que estava falando com todos os alunos, chega perto dos dois e fala com eles): *iniciar, programas* (Falando do lado de Lucas que está com o mouse na mão), *onde está escrito programas aí?* (Ele já havia clicado no iniciar).

Coordenadora: *Aqui... não, é aqui?* (Mostrando na tela com o dedo indicador o Microsoft Office) *agora vai pro lado de lá* (mostrando o Word) *isso, agora vamos lá colocar uma letra bem grande pra ficar legal, que a letra pequenininha não dá pra vê* (Vai à tela e coloca letra de tamanho 26), *isso,... O seu ta pronto.*

Os alunos se olham, riem, olham para a tela e parecem bem tranquilos enquanto esperam a coordenadora falar com os outros alunos.

Coordenadora: *Então vamos lá, cada um com o seu livrinho na mão, página 9 à sua esquerda... Acharam?* (Dirigindo-se a todos os alunos).

Lucas e Elenice pegam o livro sobre a saúde bucal que estava sobre a mesa.

Lucas: *Segura para mim?* (Entrega para Elenice o livro e mostra a página esquerda com o dedo indicador, apontando a frase, ela pega o livro e fica olhando).

Coordenadora: *O que ta escrito aí na tarja amarela alguém é capaz de ler?* (Falando com todos os alunos da sala).

Lucas e Elenice ficam olhando para a frase que está na tarja amarela.

Lucas com a mão fechada sobre a boca fica lendo em voz baixa a frase, por isso fica incompreensível o início da leitura.

Coordenadora: *Vamos lá? A importância da saúde bucal na saúde geral. A saúde começa?* (Dirigindo-se a Lucas).

Lucas: *Pela boca* (Ele responde).

Coordenadora: *Vamos tentar passar, o que eu já expliquei, para o computador. Primeiro vamos fazer o que falamos: a saúde começa pela boca. Então vamos... Não se esqueçam de deixar o espaço... Pensem primeiro, depois escrevam... Escrevam, eu quero essa frase: a saúde começa pela boca* (Falando com todos os alunos).

Elenice: A sa... (Falando com Lucas).

Lucas: A salu (Escreve).

Elenice: *Tracinho* (Fala com Lucas, referindo-se ao acento da letra u), *não tem o ele* (Referindo-se à sílaba).

Lucas: U (Olha as sílabas e repete), u (Apaga o l).

Elenice: O *tracinho* é esse *aqui* ó (Ela usa o mouse e digita a barra (/), os dois ficam olhando as teclas e parecem procurar o acento da letra u).

Lucas: Não é (Referindo-se à barra e apagando a mesma).

Elenice digita o hífen, em outra tentativa.

Lucas: Não é isso (O aluno apaga o hífen e eles ficam olhando as teclas e procurando o acento).

Coordenadora: *Vocês se enroscaram aí, pode deixar o acento... O que ta escrito aqui?* (Mostrando a palavra que ele havia começado a escrever).

Lucas: A *sau de* (Ele vai para o teclado procura as sílabas d e, escreve)

Coordenadora acentua a letra u.

Elenice: *Acento* (Ela repete a palavra que a coordenadora havia dito, eles se olham, e riem).

Lucas: *Saúde* (Lê).

Coordenadora: *Agora você lê* (Dirigindo-se à garota).

Elenice: A *saúde* (Lê).

Coordenadora: *Isso... A saúde... Só que eu disse: a saúde começa pela boca, vamos lá...* (Saí e vai atender outros alunos enquanto eles ficam tentando escrever o resto da frase).

Elenice: Co (Ela digita).

Lucas: Me (Também está no teclado procurando as sílabas e completa o que a colega começou a escrever).

Lucas e Elenice ficam procurando o ç, digitam o c, mas não ficam contentes, ela apaga e ele escreve ça.

Lucas e Elenice: *Pela boca* (Digitam rápido, um ajudando o outro).

A professora coordenadora que estava ajudando outros alunos voltou para ver o que eles estavam fazendo e volta a conversar com os mesmos.

Coordenadora: *Eu mandei escrever a saúde começa pela boca, vocês já escreveram?* (Pergunta, passando a mão na cabeça do aluno, de forma bem amistosa).

Lucas balançando a cabeça afirmativamente: *A sa ú de co me ça pe la bo ca* (Lê acompanhando com o dedo indicador, na tela do monitor).

Coordenadora: *Então lê você agora* (Dirigindo-se à garota).

Elenice: *A sa ú de co me ça pe la bo ca* (Lendo enquanto acompanha com o dedo indicador no monitor).

Coordenadora: *Você sabe me dizer onde está escrito a palavra começa?*

Elenice: *Começa* (Lê e mostra com o dedo indicador na tela do monitor a palavra).

Coordenadora: *Onde está escrito a palavra pela?* (Dirigindo-se à Lucas).

Lucas: *Pe la* (Mostrando na tela do monitor enquanto lê).

Coordenadora: *Onde está escrito a palavra saúde?* (Perguntando para Elenice).

Elenice: *Sa ú de* (Mostrando com o dedo na tela do monitor e lendo).

Coordenadora: *Muito bom.*

Foi percebido na atividade dos alunos algo que Vigotski (1994) afirma ser de fundamental importância para o desenvolvimento, que é a situação de *imitação*, pois ela pode proporcionar uma variedade de ações que vão além dos limites da capacidade das crianças. Através do uso da tecla que acentua as palavras as crianças pareceram ter compreendido como se faz para usar o que chamaram de “*tracinho*” e por meio da imitação podem generalizar e acentuar outras palavras. A imitação pode conduzir a novos níveis de desenvolvimento.

Outra situação observada foi a dos alunos bem descontraídos na atividade utilizando o computador, como se estivessem brincando. Lembrando-se que a psicologia sócio-histórica reconhece o papel central da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos.

Na atividade com lápis e papel, observou-se que parecia bem menos interessante aos alunos uma situação que envolvia acentuar uma palavra:

Episódio 2 (com papel e lápis)

Lucas: *A sa ú de co me ça pe la bo ca* (Lê silabicamente apontando com o lápis).

Coordenadora: *Por que você colocou esse acento aqui?* (Mostrando a sílaba me acentuada).

Lucas: *Não sei* (Fala deixando de sorrir e abaixando a cabeça, parecendo sem graça).

Coordenadora: *Não está errado, só quero saber por que você colocou.*

Lucas: *Porque é o é.*

Coordenadora: *Tudo bem, não precisa ficar nervoso.*

Lucas parece relaxar com o elogio e sorri meio sem graça.

Vigotski (1994) fala sobre o lúdico, onde ele enfatiza as características da atividade e as relações entre brincar e os processos psicológicos superiores. Ele relata que “apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” (p.135).

Pode justificar-se que, além da intervenção da coordenadora, foi oferecido a esses alunos oportunidade para interagir também com a tecnologia, construindo seu conhecimento na relação com o outro, além da simples utilização a máquina. Vigotski assinala o interesse das crianças em tarefa compartilhada como guia de memória. Percebe-se que de modo geral, os alunos quando estavam na atividade de escrita e leituras com lápis e papel lembravam-se da frase que escreveram no computador, apesar de ter maior dificuldade de lembrar-se das letras, do que mostravam na atividade que realizaram no computador, onde recorriam ao teclado para procurar as letras de que precisavam.

Sobre o instrumento, Vigotski (1994) assegura que ele tem a função de transportar a influência humana para o objeto da atividade, é orientado externamente; produz mudanças no objeto e é um condutor da atividade humana externa para controlar e dominar a natureza. Pode-se dizer então que o computador é um instrumento, pois pode transportar a influência humana para o objeto da atividade, é orientado externamente, produz mudanças no objeto e é condutor da

atividade humana. Para Vigotski, tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade.

Se para Vigotski o instrumento é provocador de mudanças externas porque amplia a possibilidade de intervenções na natureza e o signo é um “instrumento psicológico”, porque tem como função auxiliar nas atividades psíquicas como lembrar, comparar, escolher, pode-se dizer que o computador como instrumento regularia as ações para aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como no caso de Lucas e Elenice. Após a aprendizagem inicial o computador agiria como signo ajudando a controlar a atividade psicológica e ampliar a capacidade de atenção, de memorização, em atividades que exijam tomar notas, anotar compromisso em agenda, etc.

Observou-se uma relação de interação entre os alunos no uso do computador, possibilitando situações de aprendizagem e favorecendo operações que permitiram aos alunos refletirem sobre ações que ainda não realizavam sozinhos. Percebeu-se o trabalho em parceria como possibilidade de reflexões para se chegar a resoluções e também a circulação de informações de diferentes tipos, como a palavra “acento”, que para eles era “tracinho”, e a tecla de acentuação, que eles ainda não sabiam que acentuava.

4.2 No computador: Importância da fala na escrita.

A presença da fala, aliada ao uso do computador, apareceu nas situações de aprendizagem da escrita, como se observa no episódio 3.

Episódio 3 (com computador)



Figura 2: Episódio 3 - Davi

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse episódio, o aluno Davi está no computador da sala de informática, e já digitou a frase *a saúde começa pela*, quando a coordenadora chegou para ver o que havia escrito, e a coordenadora pediu que digitassem: *a saúde começa pela boca* (Davi não escreveu boca).

Coordenadora: Tá *faltando uma palavra aí* (Falando com o aluno em relação ao que ele já escreveu, mostrando com o dedo o monitor) *Qual é a palavra?*

Davi olha a tela do monitor em direção a frase que já escreveu e olha a revista onde está escrito a frase.

Coordenadora depois de alguns minutos vai atender uma aluna que está ao lado.

Enquanto isso Davi vai pronunciando as sílabas e procurando no teclado para digitar o que a coordenadora pediu. Ele fala enquanto age, está tentando encontrar as sílabas no teclado do computador:

Davi: Bo... bo..

Davi: Be... (Escreve) b com e... be... (Lê).

Davi apaga a letra be, olha por alguns segundos no monitor: Bo... bo... (Repete para si).

Davi: Bo (Escreve e fica olhando o monitor) Boca... Boca... ca...ca...ca (Fica repetindo para si).

Davi olha para os lados, vê a coordenadora falando com a colega, volta a olhar o monitor: Bo ca... ca, o c com o a (Fala).

Davi: Ca (Escreve).

Davi olha para os lados, ri, olha para o monitor ainda rindo e chama a coordenadora e diz: *Olha aqui, eu fiz* (Parecendo muito contente).

Coordenadora: *Nossa, estou emocionada, ele despertou agora, fico toda arrepiada* (Dirigindo-se a nós).

Em relação a essa situação Vigotski (1994) afirma que: “[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala...” (p. 35) e que essa fala tem o objetivo de organizar a ação. Nos seus experimentos ele demonstrou dois fatos importantes: que tanto a fala quanto a ação são importantes para se atingir um objetivo, pois fala e ação faz parte de uma mesma função psicológica complexa; que quanto mais complexa for a ação e menos direta for a solução, maior a importância da fala.

Vigotski (1994) relata a importância da fala e o uso de instrumentos para uma aprendizagem efetiva. Ele diz que quando a fala e a atividade prática, que são duas linhas inteiramente independentes, se cruzam, acontece o momento de maior sentido no curso do desenvolvimento intelectual, que é através da fala que a criança domina o ambiente, antes mesmo de dominar seu comportamento, lançando assim a base do trabalho produtivo, que é a forma especificamente humana do uso do instrumento. Observou-se que enquanto usava o computador Davi usou muito a fala. Esta situação remete à ideia de Vigotski (2005) de que a escrita é um símbolo de segunda ordem, portanto representa a fala. Rojo (1997) atribui importância à fala como sendo um sistema privilegiado para a escrita, servindo de base para a sua construção.

Vigotski (1994) diz que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada por signos e instrumentos, sendo que os mesmos ampliam as possibilidades de transformação da natureza, pois foram criados pelo homem para

servir como objetivo de algo. Para ele o instrumento é um objeto social, porque medeia a relação do indivíduo com o mundo.

Pode-se dizer que o computador é um instrumento, pois foi criado pelo homem, ampliando assim as possibilidades de transformação da natureza e servindo como objetivo de algo, e, é um objeto social, porque medeia a relação do indivíduo com o mundo. No caso de Davi, o computador aparece como um instrumento, pois materializa as palavras faladas por ele.

4.3 No computador: Erro como possibilidade de mudança

Um aspecto presente constantemente foi a questão das possibilidades de mudança apontadas a partir do erro.

Episódio 4 (com computador)



Figura 3: Episódio 4 – Denis

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse episódio, Denis já havia escrito: *A saúde comesa*, quando a coordenadora chegou perto da mesa onde ele estava sentado.

Coordenadora: *O que está escrito aqui, só aqui o eme, o e, o s, o a* (Mostrando a palavra mesa escrita no monitor e falando com o aluno).

Denis: *Me sa* (Lendo silabicamente, o s com som de z).

Coordenadora: *Mesa... Perfeito, agora junta com esse* (Mostrando o co).

Denis: *Co me ça* (Lendo o sa com som de ça).

Coordenadora: *Ah, ta bom, você acha que ta certa?*

Denis balança a cabeça afirmativamente.

Coordenadora: *Então vai, continua.*

Denis dá espaço no teclado.

Coordenadora: *Olha o que aconteceu* (Mostrando o grifo na palavra).

Denis: *Errado* (Diz olhando para a palavra grifada no monitor).

Coordenadora: *O que o computador ta dizendo?*

Denis: *Errado* (Parecendo tranqüilo, quando fala sobre ter errado a palavra).

Coordenadora: *Pensa aqui comigo, onde você acha que ta errada? Por que o computador avisou que você errou?*

Denis fica olhando para o monitor e diz: *co me ça.*

Coordenadora: *Põe o dedinho para ler.*

Denis: *Co me ça* (Mostrando a palavra comesa lê e fica olhando para a tela do monitor).

Coordenadora: *Você errou aí?*

Denis balança a cabeça afirmando.

Coordenadora: *O que se pode por no lugar pra melhorar?*

Denis continua olhando para o monitor parecendo tranqüilo.

Coordenadora: *Você leu pra mim comesa, não fica estranho comesa?* (Lendo as com som de za).

Denis balança a cabeça afirmativamente.

Coordenadora: *O que a gente pode trocar hem?*

Denis: *Trocar o s.*

Coordenadora: *O que pode por no lugar do s?*

Denis: *C e a* (Responde e digita ça).

Coordenadora: *Ah, legal, agora lê para mim.*

Denis: *Co me ça* (Lendo o ça com som de ça).

Coordenadora: *Agora lê com o dedinho tudo o que está escrito.*

Denis: A sa ú de co me ça (Lendo silabicamente).

Coordenadora: Nossa *muito bem!*

Denis percebeu que a escrita é o desenho da fala, ele atribuiu significado e deu atenção à palavra, no sentido do som e do seu significado. Sobre isso Vigotski (2005) esclarece que é através da linguagem falada, como um elo intermediário, que se compreende a linguagem escrita.

Quando Denis registrou seu pensamento, sua fala, sua ação foi se desenvolvendo, e, na medida em que foi sendo auxiliado pela coordenadora, que já tem o domínio do código em lingüística, pode se sair melhor em suas tentativas de ler e de escrever.

Percebe-se que houve inter-relação entre linguagem oral e linguagem escrita, quando Denis repetia a letra, procurava a mesma no teclado e digitava para completar a palavra. Denis pronunciava a letra em voz alta para si mesmo e só depois a registrava, como se o falar reorganizasse seu pensamento.

Na escrita, Vigotski (2005) elucida que, ela exige uma ação analítica determinada, por parte da criança, que precisa perceber a estrutura sonora de cada palavra, compreendê-la e transformá-la em símbolos alfabéticos que devem estar memorizados anteriormente. Ele diz que o desenvolvimento da escrita não é o mesmo da fala, pois a escrita tem um emprego lingüístico qualitativamente diferente da fala oral, tanto estrutural quanto funcional.

Quanto ao erro ao escrever uma palavra o aluno não pareceu preocupado ou sem jeito, quando na tela do monitor apareceu a palavra sublinhada, indicando erro, mas começou a procurar uma solução que resolvesse seu problema, facilitando assim a revisão do caminho percorrido. O erro pareceu menos frustrante ao ser apontado pela máquina e não pelo professor. O que não aconteceu com o aluno Rodolfo numa mesma situação, onde a coordenadora mostra um erro, em uma situação de escrita:

Episódio 5 (com papel e lápis)

Rodolfo: *A saúde começa pela boca* (Fala olhando para a folha onde ele escreveu a saúde começa pela boca, mas não está lendo, pois está olhando para a coordenadora).

Excluído:

Coordenadora: *Você tem certeza que aqui está escrito a saúde começa pela boca? Então agora vá lendo com o lápis, vá pondo o lápis para mim.*

Rodolfo: *A saúde com* (Passando o lápis na frase toda, mexendo-se na cadeira).

Coordenadora: *E aí, como é que você me explica isso?* (Referindo-se a ele ter terminado de passar o lápis e não ter terminado a frase) *agora lê com o lápis.*

Rodolfo: *A saúde... Ah, não sei* (Passa a mão no rosto, está transpirando, esfrega a cabeça, parecendo incomodado).

Coordenadora: *Sabe...* (Afirma a coordenadora, pega o lápis e lê a frase duas vezes e ele vai acompanhando e repetindo, junto com ela, dá o lápis e pede para ele ler sozinho, parecendo incomodada também).

Rodolfo: *A* (Para e fica olhando o papel).

Coordenadora: *Então é aqui que está escrito a? Então põe o lápis e lê* (Insiste a coordenadora).

Rodolfo: *A* (Mostra a letra na folha e lê).

Coordenadora: *Agora esquece o a leia o resto, o que é esta outra palavra?* (Coloca o dedo em cima e cobre a letra a, deixando de fora a palavra saúde).

Rodolfo: *Essa aqui?* O s (Fala mostrando o s).

Coordenadora: *Mas leia essa palavra* (Mostra a palavra saúde).

Rodolfo fica quieto, só olhando para a palavra, depois se mexe na cadeira, olha de novo no papel e fica quieto.

Coordenadora: *Você disse que é: a saúde começa pela boca, coloca o lápis em saúde* (Pede a coordenadora).

Rodolfo mostra a palavra saúde com o lápis, esfrega uma mão na outra, passa as mãos nos braços, parecendo incomodado.

Coordenadora: *Mostra com o lápis onde está escrito saúde, risca embaixo da palavra saúde* (Insiste a coordenadora).

Rodolfo risca embaixo de ça (Sílabas da palavra começa).

Coordenadora: *Você disse que estava aqui, então o que você está fazendo lá?* (Mostra com o dedo a palavra saúde, com a voz alterada).

Rodolfo risca onde a professora está com o dedo saúd.

Coordenadora: *E esse ezinho aqui, vai nela ou não?*

Rodolfo: Não (*Responde muito baixinho*).

Coordenadora: *Então lê pra mim, você disse que é até aqui e mostra saud, cadê o e?* (Com a voz um pouco alterada).

Rodolfo só olha e fica parado, com os olhos baixos.

Coordenadora: *E se você colocar o e aqui, ajuda?* (*Mostrando o final da palavra saúde*).

Rodolfo balança a cabeça confirmando, mas sem olhar para a coordenadora.

Coordenadora: *Então acaba de riscar. Isso!* (A coordenadora encerra a atividade e diz que o aluno está nervoso, depois que ele sai da sala).

Observou-se que o aluno Denis (episódio 4), envolveu-se em atos preliminares e usou o teclado do computador como um facilitador ou mediador indireto, para solucionar um problema, através de intenção e motivação. Segundo Vygotsky, a motivação é um dos fatores principais para o sucesso da aprendizagem. Percebeu-se que o mesmo não ocorreu com o aluno Rodolfo (episódio 5), que pareceu bem pouco motivado para realizar a atividade.

4.4 No computador: O Papel do outro - Zona de Desenvolvimento Proximal

Destacam-se aqui três episódios que conduzem nosso olhar para o papel do outro no desenvolvimento.

Episódio 6 (com computador)

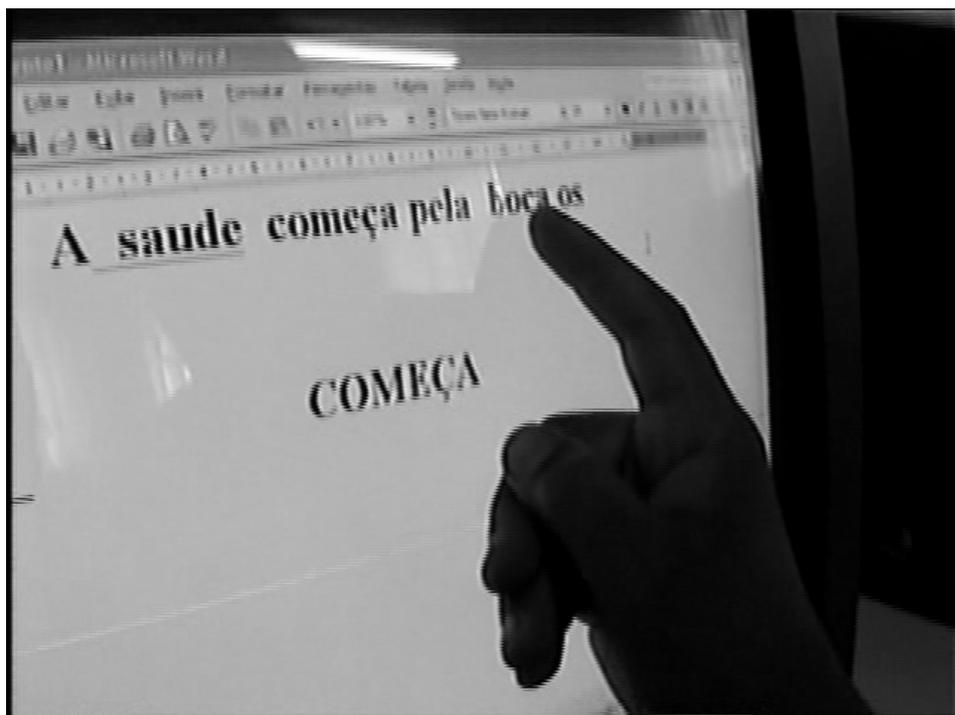


Figura 4: Episódio 6 - José Mauro lendo no monitor

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse episódio, o aluno José Mauro, já havia escrito: *A saúde começa pela boca os*, quando a coordenadora chegou perto da mesa onde ele estava sentado.

Coordenadora: *Olha só, essa daqui é sua lousa, então lê pra mim o que você escreveu aí* (Parando perto do aluno e apontando a frase no monitor).

José Mauro: *a saúde vem pela boca* (Falando a frase rapidamente).

Coordenadora: *Você se lembra do que nós combinamos?*

José Mauro balança a cabeça afirmando.

Coordenadora: *Então escreve.*

José Mauro: *A saúde vem pela boca* (Fala enquanto balança a cabeça afirmando).

Coordenadora: *A saúde vem pela boca... Onde está escrito vem aí?* (Mostrando a frase, correndo o dedo indicador no monitor).

José Mauro fica olhando a tela do monitor.

Coordenadora: *Mostra com o dedinho onde está escrito, vem.*

Formatado: Recuo: À esquerda: 0 cm, À direita: -0 cm

Formatado: Fonte: (Padrão) Arial

Formatado: Fonte: (Padrão) Arial, Itálico

José Mauro: *Passa pela boca* (Fala, olhando para a coordenadora).

Coordenadora: *Então lê apontando com o dedinho.*

José Mauro: *Passa pela boca* (Passa o dedo indicador rapidamente pela frase, enquanto repete, olhando para a coordenadora).

Coordenadora: *Olha, mostre com o dedo o que você está lendo. Já que você disse que em algum lugar ta escrito vem pela boca, mostre aonde esta escrita a palavra vem.*

José Mauro mostra no monitor a palavra começa.

Coordenadora: *Lê pra mim.*

José Mauro: *A saúde co...* (Para e fica olhando no monitor, parecendo em dúvida).

Coordenadora: *Ta certinho vai...* (Incentiva).

José Mauro olha para o monitor, volta a olhar a coordenadora, parecendo esperar que ela fale.

Coordenadora: *O que ta escrito aí? Vai com o dedinho e mostra.*

José Mauro parece ter dúvidas e fica parado, olhando a tela do monitor.

Coordenadora: *Olha só, que letra é essa?* (Mostrando o início da palavra começa, no monitor).

José Mauro: O (responde).

Coordenadora: *Olha, vamos devagar, vamos por parte. A saúde começa pe...* (Começa a frase e cobre com a mão as outras sílabas, esperando que o aluno complete).

José Mauro: *A saúde vem pela boca* (Fala olhando para a coordenadora e não para o monitor, se mexe na cadeira, parecendo incomodado).

Coordenadora: *Olha só, não fique nervoso, vamos fazer uma coisa de cada vez, eu sei que você consegue. Que letrinha e esta aqui?* (Mostrando no monitor a sílaba co).

José Mauro: Po (Lê).

Coordenadora: Po?

José Mauro balança a cabeça afirmativamente.

Coordenadora: *Você acha que é um po aqui? Que letras eu uso para escrever po?*

José Mauro: P e o.

Coordenadora: *E onde tem p aí?*

José Mauro olha a tela do monitor, olha para a coordenadora, volta a olhar o monitor e diz que não sabe.

Coordenadora: *Olha, vamos procurar aqui no teclado que letrinha é essa?* (Mostrando o c).

José Mauro: C (Responde).

Coordenadora: *E juntando com o... Co* (Fala).

José Mauro: Co (Imitando a coordenadora, se mexendo na cadeira e olhando para os lados).

Coordenadora: *Que letrinha é essa?* (Mostrando o m).

José Mauro: Eme (Responde).

Coordenadora: *Se juntar com e fica?*

José Mauro: Me.

Coordenadora: *Então até aqui dá pra ler come. Leia com o dedinho*

José Mauro: *Co me* (Lendo).

Coordenadora: *E essa?* (Mostrando a letra ç no monitor).

José Mauro: Ca (Responde).

Coordenadora: *Então vamos tentar ler a letrinha de novo* (Passando o dedo indicador na palavra começa).

José Mauro: *Não sei* (Responde).

Coordenadora: *Você não consegue? Olha, vamos por partes* (Parecendo tranqüila com a situação de reiniciar o que já havia feito) *que letra é esta?* (Mostrando o m).

José Mauro: Eme.

Coordenadora: *Juntando com o e?*

José Mauro: Me.

Coordenadora: *E juntado esta? Come...* (Falando enquanto mostra o come e aguardando que ele complete).

José Mauro: *Co me ça.*

Coordenadora: *Isso mesmo! Vamos de novo co me ça... Mostre com o dedinho.*

José Mauro: *Co me ça.*

Coordenadora: *Outra vez.*

José Mauro: *Co me ça* (Com meio sorriso nos lábios, parecendo já descontraído).

Coordenadora: *Então vamos ler tudo com o dedinho acompanhando. A saúde começa pela boca* (Lendo a frase e acompanhando com o dedo indicador no monitor).

José Mauro: *A sa u de co me ça pe la bo ca* (Lendo a frase e acompanhando com o dedo indicador no monitor).

Coordenadora: *Viu só como deu certo?*

Sabe-se que os indivíduos não percorrem sozinhos os caminhos do desenvolvimento, que o simples contato com objetos de conhecimento não garante uma aprendizagem efetiva. Oliveira (2000) observa que o mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura do aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

Foi o que ocorreu com José Mauro e a coordenadora; foi necessário que ela o fizesse perceber que não havia a palavra “vem”, o que possibilitou que ele lesse a palavra apresentada. Está claro nesse episódio a intervenção da coordenadora e o resultado que isso trouxe no desenvolvimento da própria atividade.

Outros estudiosos como Salustiano, Figueiredo e Fernandes (2007) afirmam que a mediação é fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos, porque a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma linear. A coordenadora indicou o conflito, fazendo com que o aluno encontrasse a letra adequada.

Sabe-se que os alunos não são iguais, não aprendem da mesma maneira, mas mesmo assim, em geral, nas escolas os alunos são tratados de maneira uniforme, assumindo que todos compreendem a informação do mesmo modo.

Percebe-se aqui que a coordenadora trabalhou com José Mauro respeitando suas percepções, mas com solicitações que possibilitaram e promoveram o avanço conceitual do aluno, tendo maior flexibilidade, provavelmente consciente das diferenças no desenvolvimento do aluno e propiciando a ele se beneficiar de uma experiência diferente no contexto escolar, que foi o uso do computador.

Formatado: Fonte: (Padrão)
Arial

Episódio 7 (com computador)



Figura 5: Episódio 7 - Paula no computador

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse episódio, a aluna Paula, já havia escrito: *a saúde começa pela doca*, quando a coordenadora chegou à mesa onde ela estava sentada.

Formatado: Recuo: À esquerda: 0 cm, À direita: -0 cm, Espaçamento entre linhas: 1,5 linha

Coordenadora: *Põe o dedo para ler tudo o que você escreveu (Dirigindo-se a aluna).*

Paula: *A sadue* (Lê bem sorridente apontando o dedo indicador para o início da frase).

Coordenadora: *A sadue?* (Pergunta, voltando o dedo da aluna para o início da frase).

Paula balança a cabeça negando olhando a coordenadora, volta o olhar para a tela do monitor e põe o dedo indicador na boca.

Coordenadora: *Então lê direitinho* (Coloca o seu dedo indicador no início da frase).

Paula: *A sa do... du...* (Lê do, fica olhando, lê du, mas parece em dúvida).

Coordenadora: *É du aqui?*

Paula balança a cabeça negando, ainda olhando para a tela.

Coordenadora: *Então o que é? a sau...* (Para e fica olhando para a aluna).

Paula: *Da... de... do* (Lê sorrindo, tentando acertar).

Coordenadora: *E aqui, o que ta escrito?* (Apontando seu dedo indicador para o e).

Paula: E (Responde).

Coordenadora: *Então vamos pegar essa palavra aqui e colocar no meio da tela* (Escreve a palavra saúde no meio da tela em tamanho 20 e pede) *lê pra mim essa palavra.*

Paula: *Sa do* (A aluna lê).

Coordenadora: *E aqui, que letrinha é essa?* (Apontando a letra u).

Paula: U (a aluna diz).

Coordenadora: *Isso, sau...*

Paula: De (Completa a palavra).

Coordenadora: *Lê de novo.*

Paula: *Sa ú de* (Lê sorrindo).

Coordenadora: *Cadê essa palavra lá em cima? Onde ela ta?* (Referindo-se à frase que está escrito um pouco acima).

Paula: *Qual?* (Pergunta para a coordenadora).

Coordenadora: *Essa palavra aqui, você acha a palavra aqui nessa frase?* (Mostrando a palavra saúde que estava escrito com letra em tamanho 20, abaixo da frase).

Paula aponta com o dedo indicador a palavra saúde que está escrito na frase.

Coordenadora: *Nossa muito bem, você encontrou a palavra! Comece a ler de novo a frase.*

Paula: *A sa ú de co me ca* (Lendo).

Coordenadora: *Começa é assim que a gente fala?* (Pergunta interrompendo o que a aluna estava lendo).

Paula balança a cabeça negando.

Coordenadora: *Então como é que é?*

Paula: *Co me ca* (Lendo cada sílaba bem devagar).

Coordenadora: *A saúde começa... Continua.*

Paula: *Pe la do ca* (Lendo cada sílaba no monitor, continuando a frase).

Coordenadora: *Agora presta atenção... Nós combinamos que você escreveria: a saúde começa pela boca, não foi isso?*

Paula ri e balança a cabeça confirmando.

Coordenadora: *Então vamos ler de novo.*

Paula: *A sa ú de co me ça pe la bo ca* (Falando a frase enquanto passa o dedo pelas letras).

Coordenadora: *Vamos dar uma olhada, onde está escrito a palavra boca?*

Paula: *Nenhum lugar* (Diz olhando as letras no monitor).

Coordenadora: *Como nenhum lugar, se você leu a palavra boca escrito aí?* (Falando calmamente).

Paula fica rindo e olhando a palavra doca, no monitor.

Coordenadora: *Lê de novo esta palavra pra mim* (Mostrando a palavra doca).

Paula: *Bo ca* (Lendo a palavra doca).

Coordenadora: *É o b aqui?* (Mostrando o d).

Paula: *Não sei* (Para de sorrir e fica olhando a palavra doca).

Coordenadora: *Você sabe sim... Ó, é o bo aqui?* (Mostrando a sílaba do no monitor e alterando um pouco a voz, parecendo impaciente).

Paula: *Não sei* (Olhando séria, para o monitor).

Coordenadora: *Olha, então vamos ver como se escreve boca?*

Paula: *B e o* (Responde depois de pensar um pouco).

Coordenadora: *E como se escreve doca?* (Mostrando a palavra no monitor).

Paula: *D e o.*

Coordenadora: *Mostra pra mim onde está escrito boca.*

Paula mostra a letra d no monitor, sorrindo de novo.

Coordenadora: *Este é o b... Vamos lá, procura aqui no teclado a letra b.*

Paula: *Aqui* (Mostrando a letra b no teclado e digitando).

Coordenadora: *Ah, este é o b... É igual a esta letra aqui?* (Mostrando o d).

Paula nega com a cabeça.

Coordenadora: *Que letra é essa então?* (Mostrando o d).

Paula: *O d.*

Coordenadora: *Ah é?... Procura o d e digita embaixo do b* (Alterando um pouco a voz e parecendo impaciente).

Paula procura o d no teclado e digita.

Coordenadora: *Qual é o d?*

Paula: Esse (Mostra o d).

Coordenadora: *Qual é o b?*

Paula: Esse (Mostra o b).

Coordenadora: *Fala uma palavra com d.*

Paula: *Dedo* (Fala para a coordenadora).

Coordenadora: *Escreva dedo aí* (Mostrando o monitor).

Paula: *Dedo* (Escreve).

Coordenadora: *Agora você é capaz de escrever boca?*

Paula: *Boca* (Escreve).

Coordenadora: *Agora olha só* (Recorta a palavra doca e cola embaixo de boca) *são iguais?*

Paula balança a cabeça afirmando.

Coordenadora: *Olha só... Que letra é essa?* (Mostrando o d).

Paula: *D* (Fala).

Coordenadora: *E que letra é essa?*(Mostrando o b).

Paula: *O b* (Fala).

Coordenadora: *Ah tá, d com e é...* (Mostrando o de).

Paula: *De* (Fala).

Coordenadora: *E b com e?* (Mostrando o be).

Paula: *Be* (Fala).

Coordenadora: *Então lê pra mim* (Mostrando doca).

Paula: *Do ca* (Mostrando com o dedo em cada sílaba).

Coordenadora: *E essa?* (Mostrando a palavra boca).

Paula: *Bo ca* (Lê sorrindo).

Coordenadora: *Agora você vai escrever na frase a palavra boca.*

Paula: *Boca* (Escreve procurando cada letra no teclado e sorrindo).

Coordenadora: *Toca aqui* (Estendendo a mão aberta).

Paula sorrindo bate a mão aberta na mão da coordenadora.

Destaca-se, no episódio, o papel da coordenadora com esta aluna, possibilitando uma descoberta que parecia bem difícil. Este episódio demorou bastante, comparado com os outros e foi meio angustiante, pois a aluna que era

muito sorridente, ficou um bom tempo bem séria e pensativa, só relaxando de novo quando conseguiu escrever e ler a frase corretamente. A coordenadora pareceu impaciente em alguns momentos, como quando a aluna só conseguia perceber a palavra *doca*, onde estava escrito *boca*, mas parece ter se esforçado para fazer a aluna refletir e tirar suas próprias conclusões, utilizando o teclado como mediador e orientando-a para que encontrasse o caminho mais produtivo. Percebeu-se que através da orientação da coordenadora a aluna, provavelmente, fez muito mais coisas do que faria sozinha.

Oliveira (1997), citando a concepção de Vigotski a propósito do papel da intervenção pedagógica, fala sobre a importância da interferência de outros indivíduos na zona de desenvolvimento proximal para que aconteça transformação. Segundo ela, é na relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros indivíduos que o sujeito se desenvolve plenamente. O que a coordenadora fez foi colaborar para que Paula conseguisse os subsídios necessários para compreender como realizar a leitura e a escrita da frase.

Episódio 8 (com computador)



Figura 6: Episódio 8 – Fabiano

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse episódio, o aluno Fabiano, já havia escrito a frase que a coordenadora pediu e estava escrevendo outras frases, procurando descobrir outras funções do computador, quando a coordenadora chegou à mesa onde ele estava sentado.

Coordenadora: *Vamos lá, vamos pensar numa frase que tenha dente, quem consegue escrever?* (Fala dirigindo-se a todos os alunos).

Fabiano está no computador e já começa a escrever.

Coordenadora: *Vamos gente, escrevam uma frase que tenha a palavra dente. Fabiano consegue escrever?* (Dirigindo-se ao aluno).

Fabiano balança a cabeça afirmando e começa a escrever rapidamente.

Coordenadora: *E então?* (Pergunta ao aluno).

Fabiano: *Dente é muito importante da boca* (Lê fluentemente).

Coordenadora: *Você acha que sua frase está certa? Olha vou repetir o que você leu* (Com o dedo indicador vai lendo a frase para o aluno).

Fabiano acompanha a frase junto com a coordenadora e continua olhando para o monitor.

Coordenadora: *Você está contente com a frase que escreveu?*

Fabiano balança a cabeça negando.

Coordenadora: *Então vamos lá, vamos tentar ver direitinho o que você fez aqui* (Apontando a frase no monitor) *onde está escrito a palavra importante?*

Fabiano mostra a palavra importante escrito no monitor.

Coordenadora: *Dá uma olhadinha, você acha que essa palavra tá certa?*

Fabiano com o dedo mínimo encostado na tela do monitor parece ler a palavra, mas não responde verbalmente, apenas fica olhando um pouco e nega com a cabeça.

Coordenadora: *O que você acha que está errado na palavra importante?*

Fabiano fica olhando por alguns segundos para a tela do monitor e mostra o n da palavra importante que está sublinhada.

Coordenadora: *Você acha que pode por o que aí?*

Fabiano: *M* (Fala bem baixinho).

Coordenadora: *Hum, então apaga n.*

Fabiano procura no teclado a seta backspace e apaga o n, procura a letra m e coloca no lugar.

Coordenadora: Isso *mesmo, muito bem. Agora leia toda a frase.*

Fabiano: *Dente é muito importante da boca* (Bem baixinho, quase não dando para ouvir).

Coordenadora: *Olha só esta frase. Você não acha que tem alguma coisa que você pode muda aí? O que você acha?*

Fabiano olha para a frase no monitor, olha para a coordenadora, vai ao teclado e substitui a sílaba “da” por “para”.

Coordenadora: *Hum, agora ficou: dente é muito importante para boca. Por que dente é muito importante para a boca?*

Fabiano: *porque pode mastigá* (Responde para a coordenadora, bem baixinho, depois de pensar um pouco).

Coordenadora: Isso mesmo, parabéns.

Segundo a coordenadora, Fabiano, no início de março, não poderia ir para o projeto de recuperação devido às dificuldades que apresentava para ler e escrever, sendo encaminhado para este projeto junto com os outros alunos.

Observou-se que o aluno estava caminhando mais rápido que os outros, nas atividades propostas pela coordenadora, e até interagindo com o computador de forma diferenciada, conseguindo escrever as frases propostas e indo além, escrevendo palavras e até frases diferentes das propostas.

Este aluno, como os outros, estava na escola há vários anos e no início do bimestre também não conseguia ler, nem escrever. Sobre este aluno levantou-se a hipótese, baseado nos postulados de Vigotski a propósito do aprendizado humano, que ele pode ter aproveitado muito as atividades organizadas pela coordenadora e teve um desenvolvimento mais rápido do que os colegas.

Vigotski diz que o aprendizado não é desenvolvimento, mas, se for bem organizado, vai resultar em desenvolvimento mental, que pode despertar vários processos internos (de desenvolvimento) quando acontece a interação com pessoas do seu meio e também através da cooperação de colegas. Acredita-se que foi o que aconteceu com Fabiano.

Observou-se nos episódios 6, 7 e 8 o que Vigotski destaca sobre os diferentes graus de desenvolvimento, entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outrem, e a importância do papel pedagógico da coordenadora. Pois ela possibilitou a resolução dos desafios de cada aluno,

respeitando os níveis de desenvolvimento pessoal, para que cada um conseguisse acompanhar e continuar interessado no que estava fazendo.

Vigotski diz que a sistematização do aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, e, para elaborar as dimensões deste aprendizado ele apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distância entre o que a criança precisa de ajuda para resolver até onde ela consegue fazer sozinha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi estudar, sob a luz da teoria histórico-cultural, o uso do computador como mediador do processo de alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem, participantes do projeto de reforço de sua escola.

Os resultados indicaram que a coordenadora teve um papel muito importante, sendo uma mediadora entre o uso do instrumento, o conhecimento e o aluno, entre o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento, possibilitando uma troca permanente entre o ensinar e o aprender. Na interação estabelecida, ela deixou espaço para o aluno exercer sua participação e interagir com colegas, respeitou a linguagem do aluno, sem diminuí-lo, quando sua fala não estava de acordo com a norma culta.

No caso dos alunos estudados neste trabalho observou-se, nas atividades realizadas no computador, que este colaborou muito para que se sentissem mais à vontade para ler e escrever do que se sentiram na atividade com o lápis e o papel, no uso da escrita. É importante observar que o computador como lugar de escrita e de leitura, pode trazer novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever.

Observou-se também uma forte motivação por parte dos alunos que participaram das atividades, na sala de informática, o mesmo não acontecendo na atividade de leitura e escrita com lápis e papel. Percebeu-se que de modo geral os alunos pareciam bem motivados nas atividades no computador, pois se envolviam espontaneamente, chamavam a coordenadora para perguntar sobre alguma dúvida que tinham ou mesmo para mostrar o que haviam conseguido realizar. Já na atividade com lápis e papel, apesar da coordenadora estar disponível para cada aluno. O tempo todo, eles relutavam mais em responder o que ela perguntava, parecendo mais retraídos ou envergonhados.

Acredita-se que a motivação dos alunos foi facilitada, pela novidade e pelas possibilidades de se estudar o programa proposto pela escola, de uma forma mais diversificada e atrativa do que acontece em sala de aula. Talvez os alunos tenham demonstrado entusiasmo e motivação devido à novidade, porque usar o computador gerou uma expectativa muito grande nos mesmos e segundo a coordenadora, todas as vezes que a encontravam, pela escola, perguntavam se a aula aconteceria

mesmo no dia combinado. O mesmo relatou a professora de sala, afirmando que os alunos perguntavam a ela, todos os dias, qual seria o dia de ir à sala de informática.

Pode-se verificar que ocorreu aprendizagem, através da mediação coordenador/aluno, aluno/aluno, computador/aluno. Vigotski foi muito claro ao afirmar que aprendizagem resulta em desenvolvimento e que o interesse e a motivação é o ponto de partida para a aprendizagem e que as ações pedagógicas devem ter significado.

Vigotski (1991) relata que o aprendizado antecede o desenvolvimento, depois de adquirir certas habilidades a criança vai aplicá-las conscientemente e deliberadamente, por isso o aprendizado deve caminhar à frente do desenvolvimento, para que possa servir de norte para as funções em amadurecimento.

A partir do que Vigotski pesquisou e relatou sobre aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas, pode-se dizer que a coordenadora utilizou o computador como ferramenta de apoio para auxiliá-la no processo de aprendizagem dos alunos.

Observou-se que a coordenadora fez intervenções, no sentido de apoiar os alunos passo a passo, enquanto desenvolviam as atividades, principalmente com o papel e o lápis, onde ela estava ao lado deles o tempo todo, mas o interesse despertado com o computador foi mais visível.

Constatou-se que os alunos que participaram deste projeto, inicialmente relatados com dificuldades de aprendizagem e defasagem idade/série, puderam, através da imitação, do lúdico, da mediação, da interação e uso do computador, apresentar crescimento e desenvolvimento em relação à leitura e a escrita.

Chega-se a conclusão de que é importante compreender as crianças como seres pensantes, que observam, refletem e são capazes de formular hipóteses sobre o universo letrado que as rodeiam. Portanto, uma intervenção mais eficaz seria entender a alfabetização como um dos aspectos do Letramento, seria favorecer as aprendizagens de leitura e escrita de modo a possibilitar que os alunos sejam usuários da língua escrita tanto quanto da falada.

É possível indicar o uso de mediadores como o computador, para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois ele traz possibilidades muito interessantes para o trabalho com crianças; ele pode abrir um caminho além da mera

mecanização do copiar, identificar letras, juntar letras, juntar sílabas, formar palavras e frases.

Ele pode ser um auxiliar para o trabalho pedagógico, desde que seja utilizado por educador com clareza dos objetivos a alcançar, que compreenda que existem outras formas de conhecimento, que saiba como explorar as possibilidades que o computador oferece e que tenha consciência crítica e um plano ou projeto pedagógico a ser desenvolvido, o qual considere o computador como parte desse processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a Categoria “Consciência”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 125-142, julho de 2000.

ALMEIDA, Fernando José de e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Aprender Construindo: A Informática se Transformando com os Professores. Brasília: **Secretaria de Educação a Distância, MEC**, 1999, v.1. p.s.n. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/publicacoes/default.htm>>. Acesso em: 15 de set. 2007.

AMARAL, M.T. Alfabetização e Leitura. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 42, Novembro de 2004 – MENSAL – ISSN 1519.6186. ANO IV. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 7 de out. 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. **Análise Discursiva dos Saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental**. Alfa, São Paulo, 52 (1): 123-147 2008. Disponível em: <www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v52-1/07>. Acesso em: 7 de out. 2008.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva, TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. In: **Revista Eletrônica** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. p. 36- 52. Disponível em: <www.acoalfaplp.net/0001acoalfaplp/0001acoalfaplp_textos/fundaeduc_alfab/fea_letra.trab.ped.por_fep.assolini_iv.tfouni>. Acesso em: 7 de Outubro 2008.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Alfabetização – Aspectos Históricos e Alguns Pontos para Discussão. **Alfa**, São Paulo, 52 (1): 123-147, 2008 147. Disponível em: <www.jperegrino.com.br/Artigos/2007/alfabetizacao.htm>. Acesso em: 7 de out. 2008.

BARROS, A. “**Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**”. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62 – 67.

BONILLA, ASSIS. Tecnologias e novas educações. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 23, p. 15-25, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>>. Acesso em: 14 de set. 2008.

BOTTAZZINI, MARINES, LARA. **A contribuição dos softwares educacionais no processo da alfabetização**. Dissertação de Mestrado. UFSC. Florianópolis, 2001

COMUNICADO SE. Perfil do Supervisor de Ensino. De 30/07/2002 (Publicado em 30/07/2002). Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 22 de agos. 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intercontexto**. SP: Ática, 2007.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes** ano XX, nº 50, Abril/00. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>>. Acesso em: 21 de mai. 2008.

SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde [et al.] **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/Sesp, 2007.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Relações entre pensamento, fala e escrita em alunos do ensino fundamental, com problemas de aprendizagem. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna (org.). **Cultura e práticas escolares**. Florianópolis: Insular, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Educação resultado das amostras. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/censo2000>>. Acesso em: 12 de mai. 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOMOSINSKI, Leandro José. **Um Novo Significado para a Educação Tecnológica fundamentado na Informática como Artefato Mediador da Aprendizagem**. UFSC. Tese de Doutorado. Florianópolis, 2000. Disponível em: www.inf.ufsc.br/~leandro/pesquisa/publicacoes/tese_Leandro_J_Komosinski. Acesso em: 11 de dezembro 2007.

LEITE E D'ESTEFANO. *A Informática no processo de alfabetização escolar: um estudo de caso*. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 17 – 30 jul. dez. 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/praxiseducativa/v1n2_Artigo02.pdf>. Acesso em: 13 de set. de 2007.

LIBRANDI, Maria Sílvia Pinto da Moura da Rocha. **A Construção social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1994. Disponível em: <www.nepsid.com.br/banco/teses/geral_adri>. Acesso em: 2 de set. 2007.

LUIZE, Andréa. **O Processo de Apropriação da Escrita na Infância: Situações Interativas na Produção Textual**. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-101110/ - 17k](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042007-101110/-17k)>. Acesso em: 15 de set. 2007.

MABILDE, A, LIMA, C. L. Alfabetização, Aprendizagem e Informática. In: CINTED-UFRGS **Novas Tecnologias na Educação**. V. 2 Nº 1, Março, 2004. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/26>. Acesso em: 13 de Nov. 2007.

MAPA da exclusão digital/ Coordenação Marcelo Cortês Neri – Rio de Janeiro: **FGV/IBRE**, CPS, 2003. [143]p. Disponível em: www.orleijp.eng.br/CompSociedade/I-WCS_2004.> Acesso em: 22 de out. 2008.

MANTOAN, MARTINS E MISKULIN. **Análise microgenética de processos cognitivos em contextos múltiplos de resolução de problemas**. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr/Mantoan03.htm>>. Acesso em: 4 de fev. 2008.

MATTOS, G. **Dicionário júnior da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

MONTES, SILVA, LEITE. A sala de aula como ambiência de diferentes leituras. In: **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, p. 15-25, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>>. Acesso em: 14 de set. 2008.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos Cedex** ano XX, nº 35, julho/00.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione, 1994.

RIOS, Maria Almeida. Tecnologias em Educação de Jovens e Adultos: em busca de novas proposições. In: **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, p. 15-25, jan./jun., 2005. Disponível em: <<http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>>. Acesso em: 14 de set. 2008.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Garantindo a Todos o Direito de Aprender”: Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico. **Idéias**, São Paulo, FDE, v.28, p. 37-58, 1997.

SÃO PAULO. **Resolução SE 15**, de 22-2-2005 (alterada pela Resolução SE 32, de 19-4-2005)

SALUSTIANO, FIGUEIREDO, FERNANDES. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. **SEESP/SEED/MEC**, Brasília, DF, 2007.

SAMPAIO, C.E.M., OLIVEIRA, L.A., NESPOLI, V. A informática no suporte ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na educação básica no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. VOLUME 86 | maio/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>>. Acesso em: 7 de out. 2007.

SETZER, V. W. **Cuidado com os computadores!** 12 setembro 1997. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br>>. Acesso em: 15 de Nov. 2007.

SETZER, V. W. **Uma revisão de argumentos a favor do uso de computadores na educação elementar**. 12 setembro 1997. Disponível em: <www.ime.usp.br/~vwsetzer>. Acesso em: 21 de Nov. 2007.

SILVA FILHO, J. J. **Computadores: Super-heróis ou vilões** Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil. Tese de Doutorado. UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: < www.ced.ufsc.br/~zeroseis/8artigos1 >. Acesso em: 15 de Nov. 2007.

SINDER, Marilene. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. In: **Educação & Sociedade** vol.20 n.69 Dec.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 5 de out. 2008.

SOARES Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Ciberultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 de Nov. 2008.

SOARES Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. p. 5 -17, 2003. Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 de Nov. 2008.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. *Da Diretoria de Política Social (DIPOS) /IPEA*. Brasília, abril de 1999. Disponível em: <<http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/1999/>>. Acesso em: 19 de mar.2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORO, José Bernardo. Bernardo Toro: idéias. In: **Revista Presença Pedagógica**. (Maio/Junho 2001). Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista39>>. Acesso em: 14/09/2008.

VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas, SP: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na Educação. (NIED/UNICAMP) **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO A**Sobre a organização da oficina pedagógica das Diretorias de Ensino**

Considerando:

a importância da Oficina Pedagógica que, de forma articulada com a Equipe de Supervisão, desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual;

a necessidade de se adequar a composição da Oficina Pedagógica em decorrência dos diferentes graus de complexidade de cada Diretoria de Ensino, resolve:

Artigo 1º - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica

Artigo 3º - Para o desempenho da função, o Assistente Técnico-Pedagógico deverá apresentar perfil profissional que atenda às seguintes exigências:

I - ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;

II - ter, no mínimo, três anos de experiência docente na rede estadual de ensino;

III - ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;

IV - conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;

V - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;

VI - possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para o trabalho coletivo;

VII - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;

VIII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;

IX - ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para ações que exijam deslocamentos e viagens. (RESOLUÇÃO SE - 12, de 11-2-2005)

ANEXO B

Sobre o Supervisor de Ensino o Secretário da Educação através de um Comunicado SE de 30/07/2002 (Publicado em 30/07/2002) - Perfil do Supervisor de Ensino

O Secretário da Educação, considerando a importância da função do supervisor de ensino como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas; de se poder contar com equipes efetivas de supervisores de ensino constituídas por profissionais devidamente preparados;

comunica às autoridades de ensino e aos interessados que farão realizar concurso público de provas e títulos para o preenchimento de cargos de supervisor de ensino, disponíveis no quadro de recursos humanos da SEE, na conformidade do perfil de profissional desejado e dos referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função.

1. Perfil do Profissional

Quem é o Supervisor de Ensino?

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.

Onde e como atua o Supervisor de Ensino?

Como membro de Equipe de Supervisão, que compõe a estrutura básica da instância regional (Diretoria de Ensino), é partícipe da definição de políticas públicas educacionais referentes à educação básica e educação profissional, atuando junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local, para:

- assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente,
- favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade.

Como membro de Equipe de Supervisão de instância regional:

1. atua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais setores da Diretoria;
 2. realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado;
 3. participa da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino, visando a:
 - 3.1 promover o fortalecimento da autonomia escolar;
 - 3.2 realizar processos de avaliação institucional que permitam verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas;
 - 3.3 formular propostas, a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para:
 - melhoria do processo ensino-aprendizagem;
 - desenvolvimento de programas de educação continuada para o conjunto das escolas;
 - aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, com especial atenção para a valorização dos agentes organizacionais e para a adequada utilização dos recursos financeiros e materiais disponíveis em cada escola, de modo a atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento das verbas públicas;
 - fortalecer canais de participação da comunidade.
 4. participa de Comissões Sindicantes, visando apurar possíveis ilícitos administrativos.
- Como agente de supervisão junto às unidades escolares atua, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas, orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redirecionando rumos, quando necessário, e orientando as equipes escolares na organização dos colegiados e envolvimento da comunidade, com ênfase na avaliação educacional e na adoção de programas de formação continuada.

Quais são suas responsabilidades e seus compromissos?

- Como agente de supervisão, é co-responsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas resultantes da implementação das políticas educacionais centrais, regionais e locais, devendo:
- identificar os pontos possíveis de aperfeiçoamento ou de revisão encontrados nos processos de formulação e ou execução das diretrizes e procedimentos decorrentes dessas políticas;
- avaliar os impactos dos programas e das medidas implementadas;
- propor alternativas de melhoria, superação ou correção dos desajustes detectados às respectivas instâncias;
- buscar, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola.

Quem pode ser Supervisor de Ensino?

O exercício dessa função requer licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério. (LC 836/97).

Exige compromisso com a educação pública, conhecimento e entendimento sobre a política educacional, liderança e sensibilidade no trato com pessoas, capacidade para trabalhar em equipe, competência técnica e ética profissional. É desejável, ainda, experiência diversificada do profissional na docência e na gestão escolar.

Tais quesitos se explicitam mediante o domínio das seguintes competências:

1 - conhecer a natureza, a organização e o funcionamento:

da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano;

da gestão/administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;

2 - conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;

3 - relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais;

4 - identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;

5 - comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;

6 - socializar informações e conhecimentos;

7 - conduzir democraticamente suas práticas;

8 - identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar;

9 - promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;

10 - buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;

11 - compreender e valorizar o trabalho coletivo no exercício profissional;

12 - ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes.

ANEXO C

Sobre o Projeto de reforço das escolas públicas estaduais existe uma legislação que:

Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino

O Secretário da Educação, considerando:

- que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares;
- que a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno;
- a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola;
- os indicadores do processo de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp,

Resolve:

Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental.

Artigo 2º - A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas.

Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.

Artigo 4º - Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo na seguinte conformidade:

- a) no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;
- b) no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

Parágrafo único - As atividades de recuperação paralela não eximem o professor da classe/disciplina da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo.

Artigo 5º - Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor (es) da classe, e devem conter, no mínimo:

- I - identificação das dificuldades do aluno;
- II - objetivos atividades propostas e procedimentos avaliatórios;
- III- critérios de agrupamentos de alunos e de formação de turmas;
- IV - período de realização com previsão do número de aulas e horário.

§ 1º - Os projetos de recuperação devem apresentar de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com:

- a) os concluintes do ciclo I que foram promovidos com recomendação ou obrigatoriedade de recuperação paralela desde o início do ano letivo;
- b) os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares.

§ 2º - As turmas, constituídas, em média, por 25 alunos, podem ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho nas diferentes habilidades.

§ 3º - Os projetos de recuperação paralela, destinados aos alunos do ensino fundamental, poderão ser implementados na seguinte conformidade:

- a) nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, as atividades serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, com a seguinte carga horária:
 1. no ciclo I: 3 aulas semanais, por turma;

2. no ciclo II: 2 aulas semanais, por turma.

b) nas escolas que funcionam em três turnos diurnos, as atividades serão desenvolvidas fora do horário das aulas regulares, inclusive aos sábados, com a seguinte carga horária:

1. no ciclo I: até 3 aulas semanais, por turma;

2. no ciclo II: 2 aulas semanais, por turma.

c) nas classes do ciclo II que funcionam no período noturno, as atividades serão desenvolvidas fora do horário das aulas regulares, inclusive aos sábados, com a carga horária de duas aulas semanais, por turma.

§ 4º - Cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalentes a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento na escola a ser utilizado durante os períodos previstos para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela.

Artigo 6º - Compete aos educadores responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela:

I - à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica:

a) elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação;

b) coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos propostos, providenciando as reformulações, quando necessárias;

c) informar aos pais as dificuldades apresentadas pelo aluno, a necessidade de recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;

d) disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento dessas atividades;

II - ao docente da classe e/ou da disciplina, enquanto responsável pela aprendizagem do aluno:

a) identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres;

b) propor a realização de atividades adequadas às dificuldades detectadas;

c) avaliar continuamente o desempenho do aluno, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela;

III - aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela:

a) desenvolver atividades significativas e diversificadas capazes de levar o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem;

b) utilizar os diferentes materiais e ambientes pedagógicos para favorecer a aprendizagem do aluno;

c) avaliar os avanços obtidos pelos alunos e redirecionar o trabalho, quando as dificuldades persistirem;

d) participar das reuniões de HTPC e dos Conselhos de Classe/Série e de capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino;

IV - aos Conselhos de Classe/Série:

a) analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, propondo o encaminhamento para atividades de recuperação paralela;

b) avaliar o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela, sugerindo alterações para o seu aprimoramento;

V - às Diretorias de Ensino, por meio da Equipe de Supervisão e da Oficina Pedagógica:

a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos de recuperação da aprendizagem;

b) analisar os projetos apresentados pelas escolas, aprovando-os, quando as ações propostas forem compatíveis com o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos;

c) gerenciar o crédito total de horas equivalente ao conjunto de créditos das unidades escolares de sua jurisdição, podendo remanejá-los e redistribuí-los entre as escolas;

d) capacitar as equipes escolares e os professores encarregados das atividades de recuperação paralela.

§ 1º - Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPC e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles.

§ 2º - As decisões e os encaminhamentos dos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno.

Artigo 7º - Cabe a cada Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação, acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino em relação à recuperação contínua e paralela.

Artigo 8º - Cabe à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções para o desenvolvimento de projetos especiais de recuperação paralela, quando houver demandas que

requeiram a realização desses projetos.

Artigo 9º - Os resultados obtidos nas atividades de recuperação paralela será considerados na análise do desempenho do aluno e incorporados às avaliações realizadas nas atividades regulares, em sala de aula.

Artigo 10 - A atribuição de aulas para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela far-se-á conforme o disposto na legislação específica.

Artigo 11 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE n.º 42/04.

ANEXO D

PROJETO DE ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

JUSTIFICATIVA

A apropriação e o desenvolvimento do código escrito é um direito de todo cidadão, expresso em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Na Escola, os relatórios das avaliações trimestrais mostram que um número significativo de alunos apresenta defasagem no domínio do código escrito em relação à idade cronológica.

No Censo Demográfico de 2000 o primeiro ponto comentado é a alfabetização e isso acontece devido ao fato de ser importante instrumento para construção da cidadania brasileira. Sobre os dados verificou-se que cerca de

84% da população com 5 anos ou mais de idade são alfabetizadas, contrastando com um percentual de 16% de não alfabetizadas... o que equivale dizer que aproximadamente 24 milhões de brasileiros não possuem uma das condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Esta parece ser uma forma de exclusão social, cuja base é a exclusão escolar. (CENSO, 2000).

OBJETIVOS

- Disponibilizar a sala de informática da escola para que os alunos utilizem os 10 computadores disponíveis.

- Utilizar a informática para ajudar os alunos a compreenderem a função social da escrita e para que ela sirva de meio para despertar-lhes, assim, o desejo de escrever corretamente, promovendo sua auto-estima.

- Observar como as crianças aprendem e utilizar os meios necessários para que as mesmas avancem na compreensão do significado e da estrutura da escrita.

ATIVIDADES

- Produção escrita com clara intenção comunicativa;
- Produções no computador a partir da audição de histórias lidas em voz alta pela professora para a percepção da estrutura do texto escrito;
- Desenvolvimento de diferentes projetos de aprendizagem;
- Construção de alfabetário, formatar fonte, cor, tamanho e estilo em diferentes formas;
- Consultas à internet para aprender a aprender com autonomia;
- Reescrita de textos utilizando o corretor ortográfico do computador;
- Criação de um banco de dados ilustrado com palavras que as crianças consideram mais difíceis, trazendo-as da sala de aula.

NOTA: Durante o ano letivo, pretendemos aprender, juntamente com os alunos, outras atividades que possibilitem a construção e o desenvolvimento da leitura e da escrita simultaneamente à apropriação dos recursos da informática, criando assim um espaço de produção de conhecimento.

PÚBLICO

Atendimento experimental, com 2 horas de duração, aos alunos de 3ª e 4ª série do ensino fundamental ciclo I, com problemas na aquisição da linguagem escrita, encaminhados à coordenadora para atendimento diferenciado.

CRONOGRAMA

O atendimento acontecerá uma vez na semana e no mesmo horário em que os grupos de recuperação são atendidos pela professora, até o final do ano letivo.

RECURSOS MATERIAIS

- Sala de informática;
- Nove (9) computadores ligados a um sistema;
- Nove (9) mesas para computador;
- Quinze (15) cadeiras;
- Material gráfico utilizado pelo projeto saúde bucal.

Obs.: Na escola foi montada uma sala de informática que é utilizada pelos alunos de 5ª série do ensino fundamental ciclo II, nos projetos da Secretaria da Educação: trilha de letras e números em ação.

Existe um professor para ministrar essas aulas. O professor da classe não tem nenhum contato com essas aulas.

Os alunos que usam o computador, em sua maioria só o utilizam na escola, pois não possuem o instrumento em casa.

AVALIAÇÃO

Será feita pelo coletivo dos professores dos alunos encaminhados e pela coordenadora que está acompanhando o projeto, pela observação direta das crianças durante as atividades de leitura-escrita.

APÊNDICE A**MODELO DA AUTORIZAÇÃO ENTREGUE AOS RESPONSÁVEIS****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo que as atividades por ela realizadas na escola, bem como os registros sobre sua atuação, sejam filmadas, para que possam ser analisadas para a Dissertação de Sueli Hypólito da Silva Guitarrara, denominada "A Tecnologia de Informação e Comunicação utilizada como mediador do processo de aprendizagem de leitura e escrita: um estudo em turma do Ensino Fundamental ciclo I no Projeto Reforço" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda. O trabalho resguardará o devido sigilo quanto à identificação do (a) aluno (a).

CIDADE, _____ de _____ de 2007.

Assinatura

APÊNDICE B

MODELO DA AUTORIZAÇÃO ENTREGUE AO DIRETOR DA ESCOLA

Cidade, de 2007.

Ilma. Sra.
Diretora da EE
Cidade - SP

Prezada Senhora,

Venho solicitar-lhe autorização para que SUELI HYPÓLITO DA SILVA GUITARRARA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marlene F. C. Gonçalves, possa realizar, na Instituição onde é Diretora, a coleta de dados para sua dissertação de Mestrado sobre *A Tecnologia de Informação e Comunicação utilizada como mediador do processo de leitura e escrita: um estudo em turma do Ensino Fundamental ciclo I no Projeto Reforço*.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da Instituição e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a mesma, bem como os seus professores e alunos, em sua pesquisa.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Marlene F.C. Gonçalves
Orientadora

Profa. Dra. Natalina A. Laguna Sicca
Coordenadora do PPGE

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DA ATIVIDADE DE ESCRITA DOS ALUNOS COM A COORDENADORA, USANDO LÁPIS E PAPEL.

RODOLFO

R: *Meu nome é Rodolfo M D, estudo com a profa Inês... Esqueci o resto (Falando bem rápido e baixo).*

C: *Que série, 1ª, 2ª, 3ª?*

R: *Eu esqueci (Olhando p baixo e mexendo na toalha da mesa, parecendo pouco a vontade).*

C: *Você acha que está na 2ª, na 3ª, na 4ª?*

R: *Acho que na 4ª... Na quarta.*

C: *Na 4ª, isso mesmo.*

R: *Sorri de cabeça baixa, mexe nos braços com as mãos.*

C: *E isso aqui que você fez o q é? (Mostra um livreto que ele trouxe da sala de aula).*

R: *Um dinossauro.*

C: *Um dinossauro? Você pode falar um pouquinho como é que foi e quem fez esse livrinho?*

R: *A fessora.*

C: *A professora que fez, não foi você? Ah ela deu o livrinho vazio, mas quem pintou tudo isso aqui? Quem escreveu? Foi você? (Mostrando o livro e virando as páginas).*

R: *Eu (balançando a cabeça afirmativamente).*

C: *Foi você? O que está escrito aqui? (Mostrando o nome dele).*

R: *Rodolfo.*

C: *Lê com o dedinho pra mim, direitinho.*

R: *Rodolfo Moraes Dias (Passando o dedo indicador direto no nome).*

C: *E aqui? Lê para mim, o que está escrito aqui. (Mostrando as palavras “os primeiros”).*

R: *Esqueci.*

C: *O que esqueceu? Os... O que? Olha direitinho aqui, começa* (Continua mostrando as palavras “os primeiros”).

Rodolfo olha e não responde.

C: *Qual é essa primeira letrinha aqui? Olha, pensa um pouquinho, o que é?* (Insiste mostrando o p).

R: B (Responde).

C: *É um b ou um p?*

R: P.

C: *Ah é um p, e depois?* (Mostra o m).

R: M.

C: *Juntando tudo o que dá?* (Mostrando a palavra “primeiros”).

R: Os... (Fica olhando para a folha).

C: *Você disse que é os, os o que?*

R: Fica em silêncio, só olha a folha.

C: *Você disse que tem dinossauro, dinossauro começa com que?*

R Continua olhando para a folha em silêncio.

C: *Com que letra começa a palavra dinossauro?*(Insiste).

R: Não sei (Responde).

C: *Você não sabe? Procura se tem algum lugar no livrinho escrito dinossauro, abre o livrinho.*

R: Abre o livro olha e vira a página.

C: *Procure na primeira página onde está escrito a palavra dinossauro* (Pega o livro e mostra a primeira página, onde tem 13 linhas escritas).

R Olha e nada diz.

C: *Olha direitinho onde está escrito a palavra dinossauro.*

R: *Aqui?* (mostra a palavra apresentação).

C: *Que letrinha é essa?* (Mostra a letra a).

R: A.

C: *Dinossauro começa com a?*

R: Não.

C: *Então me mostra onde tem a palavra dinossauro... Procura com o dedinho.*

R: *Não sei* (Olha, pensa... pensa, balança a cabeça negativamente).

C: *Apona uma palavra aí, vamos ver... Vamos ver... Procura com calma. Dinossauro é uma palavra grande ou pequena? DINOSSAURO* (Soletrando).

R: *Acho que é grande* (Responde).

C: *Grande, né? Então, onde tem uma palavra grande aí?*

R: Não sei (Olhando em silêncio, depois abaixando a cabeça para olhar as mãos).

C: *Deixa pra lá, você está nervoso vamos fazer outra coisa... Escreva seu nome* (Pega folha em branco, lápis e entrega para ele).

R: Rodolfo Moreirai (Escreve).

C: Ta bom, o que você escreveu aqui?

R: Rodolfo Moraes Dias (Responde).

R: *Cadê o Dias? Pode por na frente, não tem importância* (Dizendo para escrever na frente do nome).

R: *Dais* (Ele escreve e continua passando a mão uma na outra e esfregando os braços).

C: *Você ta nervoso, esquece essa máquina, faz de conta que estamos só nós dois, onde está escrito Moraes aí?*

R: *Aqui* (Mostrando o nome todo com o dedo indicador).

C: *Olha, Rodolfo Moraes Dias. O que está escrito aqui?* (Mostrando um por um e mostrando o Dias) e *aqui?* (Mostrando o Moraes).

R: *Moraes* (Lendo).

C: *Aqui é o Moraes?* (Mostrando o Dias) E *aqui?* (Mostrando o Moraes) O *que é?*

R: Rodolfo Moraes Dias (Responde).

C: *Olha, você disse que ta escrito Rodolfo Morais Dias* (Mostrando parte por parte), onde é o *Morais?* *Aponta com o dedinho.*

R: *É aqui?* (Apontando o Dais).

C: *Você acha que é aqui? E Dias onde é?*

R: *Aqui?* (Mostrando o Dais).

C: *Ah ta, você acha que é aqui? Então vamos lá, como é que escrevo o di? Escreve para mim.*

R: *Aqui?* (Mostrando a parte da folha abaixo do nome dele).

C: *Sim, que letrinha é essa aqui?* (Mostrando o a que está depois do D).

R: O.

C: *É que você faz o sem traçado né? Em minha opinião é um a. Então, D com a o que dá? Quando você junta fica...* (Ele fica olhando sem dizer nada).

C: *Você juntando o d com o a fica da ou fica di? D com a fica da, e seu nome é Dias, ta certo esse aqui?* (Mostrando a sílaba da) *O que será que tem que colocar aqui no lugar do a?*

R: I.

C: *Então escreve de novo aqui o Dias.*

R: *Aqui?* (Ele pega o lápis e mostra a folha).

C: *Sim, o d com o i.*

Rodolfo escreve di e continua passando as mãos nos braços, parecendo sem jeito.

C: *Isso, agora sim. Agora escreve o a e o s.*

R Escreve DIAS.

C: *Agora sim. Viu a diferença? Olha o que você escreveu aqui* (Mostrando o DAIS) *e agora o correto, percebeu?* (Pega o livro que usou para trabalhar com eles no computador) *Vamos lá? O que você quer escrever então? Qual é a frase?*

Rodolfo fala algo baixinho e não dá para ouvir, dirigindo-se à coordenadora.

C: *Vamos escrever alguma coisa, fala mais alto um pouquinho.*

R: *A saúde começa pela boca* (falando bem baixo).

C: *Então vamos lá, tenta escrever a saúde começa pela boca.*

R: *Olhando o livro, pega o lápis e escreve P embaixo do seu nome, bem devagar.*

C: *Vá Rodolfo, do seu jeito.*

R: *Escreve p s a.*

C: *Escreva mais embaixo.*

R: *Aqui?*

C: *Pode ser.*

R: *A s a u d e c o m e ç a p e l a b o c a s* (Escreve bem devagar).

C: *Pronto, só isso, vai ler agora? Então lê pra mim a frase inteirinha. O que você escreveu daqui até aqui?* (Mostrando com o dedo a frase do início até o fim). *Pega o seu lápis* (Pega o lápis e risca o S que ele escreveu no final da frase).

R: *A saúde começa pela boca* (Vai falando enquanto olha para a folha).

C: *Você tem certeza que aqui está escrito a saúde começa pela boca? Então agora vá lendo com o lápis, vá pondo o lápis para mim.*

R: *A saúde com* (Passa o lápis na frase toda e lê).

C: *E aí, como é que você me explica isso?* (Referindo-se a ele ter terminado de passar o lápis e não ter terminado a frase) *Agora lê com o lápis.*

R: A *saúde*... *Ah, não sei* (Passa a mão no rosto, esfrega a cabeça, parecendo incomodado).

C: *Sabe...* (Pega o lápis e lê a frase duas vezes e ele vai acompanhando e repetindo, junto com ela, dá o lápis e pede para ele ler sozinho, com a voz alterada, parecendo incomodada também).

R: A.

C: *Então é aqui que está escrito a? Põe o lápis e lê.*

R: A (Mostra e lê).

C: *Agora esquece o a, leia o resto, o que é esta outra palavra?* (Coloca o dedo em cima do a).

R: *Essa aqui?* (Mostra o s).

C: *Mas leia essa palavra (Mostra a palavra saúde).*

R Fica quieto, só olhando para a palavra.

C: *Você disse que é: a saúde começa pela boca, coloca o lápis na palavra saúde.*

Rodolfo mostra a palavra saúde com o lápis.

C: *Mostra com o lápis onde está escrito saúde, risca embaixo da palavra saúde.*

Rodolfo risca embaixo de ça (Sílabas da palavra começa).

C: *Você disse que estava aqui, então o que você está fazendo lá?* (Mostra com o dedo a palavra saúde, com a voz alterada).

Rodolfo risca a palavra onde a professora está com o dedo: saúd.

C: *E esse ezinho aqui, vai nela ou não?*

R: Não.

C: *Então lê pra mim, você disse que é até aqui e mostra SAUD, cadê o e?*

Rodolfo olha a folha e fica parado.

C: *E se você colocar o e aqui, ajuda?* (Mostrando o final da palavra saúde).

Rodolfo balança a cabeça confirmando.

C: *Então acaba de riscar. Isso!*

R: Sorri.

DAVI

C: *Fala o seu nome e a sua classe.*

D: *Davi Lima Ferreira, 4^B (Bem sorridente).*

- C: *Esse aqui, você que fez?* (Pega um livro pequeno e mostra para o aluno).
- D: *Eu fiz* (Repete).
- C: *Do que é esse trabalho? Ta escrito sobre o que neste livrinho?*
- D: *Eu que fiz.*
- C: *É trabalho do que?*
- D: *Do dinossauro.*
- C: *Você sabe o que é este escrito ai em cima?* (Mostrando a frase: os répteis).
- D: *Os...* (Falando bem baixo).
- C: *Fala alto... os...*
- D: *Os... os...*
- C: *Répteis* (Mostrando com o dedo e completando a frase).
- Davi fica só olhando o livreto.
- C: *Pla...* (Começa a falar depois para, parecendo receoso, fica só olhando o livreto).
- D: *Planeta.*
- C: *Vamos lá, que legal seu livro, gostei muito viu? Você é capaz de me mostrar onde ta escrita a palavra dinossauro?*
- D *Só olhando o livreto.*
- C: *Dentro do livrinho... Procura pra mim.*
- D: Com o lápis na mão procura na 1ª página encontra e risca a palavra dinossauro.
- C: *Hum, legal, vamos ver se tem mais, nas outras folhas?*
- D: *Tem ó* (Mostrando a palavra dinossauro outra vez).
- C: *Ah, muito bem.*
- D: *Escreve?* (Pergunta o aluno).
- C: *Isso. Escreve pra mim, bonitinho o seu nome.*
- D: *Davi Lima* (Escreve).
- C: *Muito bom você é capaz de escrever aquela frase que trabalhamos no computador, a saúde começa pela boca?*
- D: *Fica olhando a folha sem escrever.*
- C: *Como que é o a?* (Fala, olhando para o aluno).
- Davi escreve o A.
- C: *Isso* (Fala).
- D: *SA* (Tentando escrever, mexendo a boca... SAUDE escreve SAÚDE).
- C: *CO, como é que é o co?*
- D: *COME* (Tentando escrever e falando as letras, escreve COMESA BOCA).

C: E o *pela*, não faltou aí?

D: Aonde? (Pergunta).

C: Você leu para mim, a *saúde* começa pela boca, você escreveu a *saúde* começa boca. Onde ta faltando uma palavrinha aí?

D: Aqui (Mostra a palavra *saúde*).

C: Lê pra mim (Mostra a frase).

D: A *saúde* começa *pêra* (Lê *pêra*, na palavra boca).

C: Então vamos fazer assim (Faz uma seta entre a palavra *começa* e boca, indicando que ele escreva embaixo) Agora escreve aqui.

Davi escreve *P E*

C: *Pela* (Repete a palavra).

D: *Pe La* (Repete a palavra e escreve).

C: O que está escrito aqui? (Mostra a palavra boca).

D: Boca (Lê).

C: Hum, muito bom.

LUCAS

C: Fala seu nome e sua classe.

L: Eu sou Lucas e to na 4ª série B.

C: Quem é sua professora?

L: É a professora Inês.

C: Muito bom... E esse trabalho aqui, você que fez?

L: Foi.

C: Sobre o que, é esse livrinho?

L: Dos dinossauros.

C: Dos dinossauros, você gostou de trabalhar com os dinossauros?

L: Gostei.

C: Você chegou a ver alguma coisa de dinossauros?

L: Cheguei.

C: Onde você foi ver?

L: No museu de Monte Alto.

C: *Hum, que legal (Mostrando o livro) você é capaz de ler para mim o que está escrito aqui?*

L: *Os pri me ros ré p te is do pla ne ta te r ra.*

C: *Então foram os dinossauros os primeiros répteis do planeta terra?*

L: *É.*

C: *Você aprendeu isso? Que lindo! Você é capaz de localizar aqui dentro do seu livrinho, em qualquer lugar, a palavra dinossauro? Então procura pra mim.*

L: *Dinossauro (Mostrando a palavra).*

C: *Muito bem... Então grifa pra mim a palavra dinossauro.*

L: *Dinossauro (Grifa no livro a palavra).*

C: *Muito bem, você é capaz de escrever seu nome para mim?*

L: *Lucas Banco (Escreve).*

C: *Muito bom... Você lembra aquele trabalho que a gente fez lá no computador, que a gente trabalhou esse livrinho aqui da saúde bucal? (Mostra o livro).*

Lucas balança a cabeça afirmando.

C: *Você lembra a frase que a gente escreveu?*

L: *Sim... A saúde começa pela boca.*

C: *Nossa que lindo você lembrou (Dá um beijo nele), você é capaz de escrever essa frase aqui?*

L: *Sim (Sorrindo).*

C: *Então escreve para mim.*

L: *A sa ú de co mé ça pe la bo ca (Escreve, articulando sílaba por sílaba, olhando para a coordenadora sorrindo).*

C: *Agora lê pra mim.*

L: *A sa ú de co me ça pe la bo ca (Lê silabicamente apontando com o lápis).*

C: *Por que você colocou esse acento aqui? (Mostrando a sílaba mé).*

L: *Não sei (Fala deixando de sorrir e abaixando a cabeça, parecendo sem graça).*

C: *Não está errado, só quero saber por que você colocou.*

L: *Porque é o é.*

C: *Muito bem!*

Lucas parece relaxar com o elogio e sorri.

PAULO

C: *Fale seu nome e sua classe.*

P: *Sou Paulo e to na 4ª série (Fala olhando para baixo).*

C: *O que é isso aqui Paulo? (Mostrando o livro que fizeram).*

P: *É a professora que deu.*

C: *É o seu livrinho que a professora deu? Quem fez esse livro, você ou a professora?*

P: *Eu.*

C: *Ah, foi você, que legal... e aí, esse livrinho fala sobre o que?*

P: *Os dinossauros.*

C: *E você gostou de trabalhar com essa idéia dos dinossauros? Você aprendeu bastante coisa dos dinossauros?*

P: *Um pouco.*

C: *Aprendeu bastante?*

Paulo balança a cabeça afirmando.

C: *O que você aprendeu sobre os dinossauros?*

P: *Sobre o fosso.*

C: *Você aprendeu sobre os fósseis?*

P: *Balança a cabeça afirmando.*

C: *O que são os fósseis?*

P: *Os ossos.*

C: *Ah, são os ossos de quem mesmo?*

P: *Dos dinossauros.*

C: *Hum... Você é capaz de procurar aqui dentro para mim a palavra dinossauro? (Mostrando o livro).*

Paulo abre o livro.

C: *Você faltou muito, né? Olha para você ver se tem a palavra dinossauro (Mostra o livro que tem muitas páginas em branco).*

Paulo fica olhando o livro, quieto.

C: *Não tem a palavra dinossauro aí? Tem certeza?*

Paulo balança a cabeça negando.

C: *Então vem aqui, escreve seu nome para mim (Dá uma folha em branco e um lápis).*

P: *Paulo* (Pega o lápis e começa a escrever seu nome, pronunciando as sílabas).

C: *O que mais?*

Paulo erra o j e procura a borracha.

C: *Ta bom assim, aqui não se usa borracha.*

P: *Juvência* (Escreve).

C: *Isso. Fale-me uma coisa, você disse que ali não está escrito a palavra dinossauro, vamos tentar agora escrever na folha a palavra dinossauro? (Mostrando o livro).*

P: *Di no ssa u ro* (Falando baixinho) *dinonri* (Escreve).

C: *Você acha que escreveu dinossauro? Lê pra mim agora, com o dedinho.*

P: *Diso* (Lê), *ih ta errado* (Fala).

C: *Ta errado? Escreva aqui de novo* (Mostrando um espaço embaixo da palavra).

P: *Ti no Ca ro* (Lendo).

C: *Que letrinha é essa aqui?* (Mostrando o T).

P: *O D.*

C: *É o D... E essa aqui?* (Mostrando o D).

P: *É o T.*

C: *Essa aqui você acha que é o D?* (Mostrando o T).

P: *Ah não, essa aqui é o D e essa é o T* (Mostrando as letras corretas).

C: *Ah, então coloca aqui* (Mostrando o T da palavra TINOCARO).

P Troca o T pelo D.

C: *Isso, agora lê.*

P: *Di no ca ro* (Lê *dinossaro*, enquanto a coordenadora vai mostrando as sílabas com o dedo).

C: *Hum, muito bom. Você lembra quando a gente procurou a palavra no seu livrinho? Então, olha o que você já escreveu e procura aí.*

Paulo mostra com o dedo a sílaba dos.

C: *Dinossauro começa com o que?*

P: *O d com o i.*

C: *Então procura aí.*

Paulo mostra a palavra *Dinossauro*.

C: *Então lê.*

P: *Di no ssau RO* (Lê, pronunciando sílaba por sílaba).

C: *Lê de novo.*

Paulo fica olhando em silêncio o que está escrito.

C: *Até onde está escrito dinossauro?*

P: *Aqui* (Mostra o final em sau).

C: *Até aí? E o resto? Vai até onde a palavra dinossauro?*

Paulo mostra o final da palavra.

C: *Ah, muito bem, se vai até aqui agora leia para mim.*

P: Di no ssau ro (Lê a palavra toda).

C: *Hum, muito bem!*

PAULA

C: *Diga seu nome e sua sala.*

P: *Eu sou a Paula e to na 4ª série.*

C: Muito bom você é capaz de escrever seu nome aqui? (Mostrando a folha e entregando o lápis).

P: *Sô.*

C: *Então vai... Capricha hem?*

P: Paula (Escreve).

C: *Só isso? E o resto?*

P: *Patício* (Demora bastante, mas escreve).

C Mostra seu nome.

P: *Paula* (Mostra o nome passando o dedo em cima).

C: *O que mais?*

P: *Patrícia* (Fala para a coordenadora).

C: *O que mais?*

P: *Dos Santos.*

C: *Cadê o dos Santos?*

P: *Dos* (Escreve).

C: *E tem um nome bonito hem?*

P: *Doso* (Sorri enquanto acrescenta o).

C: *Só assim?* Então agora leia para mim.

P: *Paula Patrícia dos Santos* (Fala enquanto vai passando o lápis pelas palavras).

C: Onde é o Santos? Você escreveu dos aqui, não foi?(Mostrando a sílaba dos)
Cadê o Santos?

P: *Soto* (Escreve).

C: *Se lembra daquela aula lá no computador, que a gente estava escrevendo uma frase?*

Paula balança a cabeça afirmando.

C: *Como era aquela frase?*

P: *A boca dos dente.*

C: *A boca dos dentes, muito bem, mas como era a frase?*

Paula fica olhando a coordenadora, em silêncio.

C: *Começava assim: a saúde...* (Começa a falar a frase e para).

P: *Pela boca* (Completa).

C: *A saúde pela boca? A saúde começa pela boca.*

P: *Começa pela boca* (Fala junto com a coordenadora).

C: *Fala de novo.*

P: *A saúde começa pela boca.*

C: *Você é capaz de escrever a saúde começa pela boca?*

Paula balança a cabeça afirmando.

C: *Então vamos tentar... Tenta do seu jeito, mas pensa direitinho.*

P: *Asasa coto* (Escreve).

C: *Então lê.*

P: *A saúde começa...* Pelo (Fala apontando as palavras com o lápis).

C: *Lê para mim.*

P: *A saúde começa pela boca* (Fala apontando as palavras com o lápis).

C: *Cadê a boca aí?*

P: *Aqui* (Mostra a sílaba lo).

C: *Você acha que aqui ta escrito boca?*

Paula balança a cabeça negando.

C: *Então escreve para mim.*

P: *Bota* (Escreve).

C: *O que você escreveu aqui?* (Mostra o bo).

P: *Boca.*

C: *Que letrinha é essa aqui?* (Mostra o T).

P: *T* (Diz).

C: *Pra escrever boca tem T?*

Paula balança a cabeça negando.

C: *Então escreve boca.*

P: Bo (Escreve).

C: *Como você faz para escrever o ca?*

P: Assim ó (Escreve ça).

C: *O que mais?*

P: A (Fala) Boça (Escreve).

C: *Hum, melhor.*

BETO

C: *Fala seu nome e sua classe.*

B: Sou Beto Caio.

C: *Que série você está?*

B: 4ª.

C: *Beto foi você que fez esse livro?*

Beto balança a cabeça afirmando.

C: *Nossa... Sobre o que?*

Beto fica só olhando para o livro e rindo.

C: *Que história tem aqui dentro do livro?*

B: *Dos dinossauros.*

C: *Isso daqui é um dinossauro? Quem pintou? (Olhando e apontando a capa do livro).*

B: *Eu (Bem baixinho).*

C: *Você? Muito bom. Você é capaz de achar a palavra dinossauro dentro do livro?*

Beto balança a cabeça afirmando.

C: *Então vamos, tenta achar.*

B: *Aqui (Abre o livro, procura com o dedo indicador e mostra a palavra dinossauro).*

C: *Hum, muito bom, põe o lápis em cima.*

Beto começa a riscar embaixo da palavra.

C: *Isso pode riscar, vai até onde a palavra?*

Beto sublinha da palavra.

C: Isso, muito bom... Gostei do seu livro viu? O que você aprendeu sobre os dinossauros?

Beto fica quieto, de cabeça baixa.

C: O que você aprendeu? Que ele é gente?

B: Não, é bicho.

C: É bicho? Que bicho?

Beto não responde.

C: Você viu um dinossauro de verdade?

Beto balança a cabeça negando.

C: O que você viu? Eu soube que vocês foram ao museu, o que vocês viram lá?

B: O dinossauro.

C: De verdade?

B: Balança a cabeça afirmando.

C: Você viu a cabeça dele, os ossos?

B: Os ossos.

C: Muito bom. Escreve seu nome para mim aqui, do jeito que você sabe (Apontando a folha).

B: Beto Caío (Escreve).

C: Beto, você estava na aula de informática no dia que trabalhamos com esse livrinho aqui, da saúde bucal?

Beto balança a cabeça afirmando.

C: Você lembra a frase que escreveu no computador?

Beto balança a cabeça afirmando.

C: Que frase era?

B: A saúde começa pela boca.

C: Nossa, eu havia me esquecido, que bom que você lembrou. Então escreva para mim aí, a saúde começa pela boca.

B: A sa du.

C: Vai pensando... Lê o que você escreveu.

B: A saúde (Lê, para e fica olhando a frase).

C: O que aconteceu?

B: Ta errado.

C: Ta errada? Então escreve embaixo, pode começar de novo. Isso, preste atenção para não errar de novo. A saúde começa pela boca (Fala).

B: A sa de di co (Escreve).

C: O *que* você escreveu aqui? (Mostra o co).

B: Co.

C: *Você vai escrever começa?*

Beto balança a cabeça afirmando e escreve *comisa*.

C: Isso *começa pela boca*.

B: *Pe boca*.

C: O *que* você escreveu? *Agora lê pra mim*.

B: A *saúde começa pela boca* (Falando com a coordenadora).

C: *Leia para mim* (Mostra com o lápis a sílaba *pe*).

B: *Pe (Lê)*.

C: *Pe? E você leu pela, não ta faltando nada aí, não?*

B: O L (Responde).

C: O L.

B: La (Escreve).

C: *Ah!*

ELENICE

C: *Fala seu nome e sua série*.

E: *Eu sou a Elenice e to na 4ª série*.

C: *Muito bem Elenice, o que é isso aqui?* (Mostrando um livreto).

E: *Dinossauros*.

C: *É um livrinho de dinossauros... Quem fez?*

E: *Eu*.

C: *Você que fez? Que lindo você conheceu dinossauro já?*

Elenice balança a cabeça afirmando.

C: *Pessoalmente? Falou com ele?*

E: Continua a balançar a cabeça afirmando e diz: *é grandão*.

C: *É grandão o dinossauro? Mas de verdade?*

E: *Não*.

C: *Do que ele é?*

E: *Cimento*.

C: *Ah que legal e onde você viu esse dinossauro de cimento?*

E: *Lá no museu.*

C: *Museu de onde? Daqui de Pitangueiras?*

E: *Não, de Monte Alto.*

C: *Ah, que legal, você é capaz de achar a palavra dinossauro aqui dentro desse livro?*

E: *Vamo vê... Aqui* (Vai procurando com o dedo indicador, folheando o livro).

C: *Isso leia para mim... Vá pondo o lápis.*

E: *Di no sau ro.*

C: *Muito bom. Elenice você lembra quando a gente teve aquela aula lá na informática, que a gente tava trabalhando a saúde bucal?*

Elenice balança a cabeça afirmando.

C: *Lembra aquela frase que a gente escreveu no computador, como era?*

E: *A saúde começa pela boca.*

C: *Legal, agora escreve seu nome primeiro, depois nós vamos escrever a frase.*

E: *Ele Nice* (Escreve).

C: *Só isso? Que mais?*

E: *Ele Nice Da mires dos Santos.*

C: *Como será o Damires hem? D a m i r e s, da, mais o quê?*

E: *D* (Escreve).

C: *D a, o que mais? E o m i?*

E: *Da co* (Escreve).

C: *Ta escrito Damires aí? Você acha que ta boa assim? Ta faltando alguma coisa?*

E: *Ta* (Responde).

C: *O que ta faltando? Escreve mais embaixo, o da, que mais? Continua... O que ta faltando?*

Elenice fica olhando para a coordenadora, sem escrever.

C: *Como se faz para escrever Damires?*

E: *Da mi* (Falando).

C: *Como eu faço o mi?*

E: *D a c* (Escrevendo).

C: *É assim o mi? Damitres* (Repetindo).

Elenice fica parada olhando a folha.

C: *Então to bom vai escrever a frase aqui. A saúde começa pela boca.*

Elenice continua parada, olhando a folha.

C: *Vamos lá (Fala).*

E: A (Fala).

C: Saúde (Fala).

Elenice fica olhando e batendo os dedos na folha.

C: *Como eu faço o sa?*

E: O c (Responde).

C: *Olha aqui ó, a saúde começa pela boca (Mostrando o livro).*

E: *A saúde começa (Fala, olhando o livro).*

C: *Lê pra mim.*

E: *A saúde começa pela boca (Fala, olhando para a coordenadora).*

C: *Cadê a boca aí?*

Elenice olhando no livro escreve boca.

C: *Ah, muito bem!*

JOSÉ MAURO

C: *Fale seu nome e sua classe.*

JM: *Eu sou Zé Mauro e to na 4ª série.*

C: *Zé Mauro que livrinho lindo, você fez.*

JM balança a cabeça confirmando.

C: *É sobre o que, esse livro?*

JM: *Dinossauro.*

C: *O que você aprendeu sobre os dinossauros?*

JM: *Muita coisa.*

C: *O que, por exemplo?*

JM: *Nois foi no museu.*

C: *Ah, vocês foram ao museu? O que você viu no museu?*

JM: *Oso de dinossauro.*

C: *Hum, a sua colega disse que tinha uns dinossauros enormes lá, era de verdade?*

JM: *Não.*

C: *Do que era?*

JM: *Cimento.*

C: *Ah... Você é capaz de reconhecer, aqui dentro da sua história a palavra dinossauro?* (Mostrando o livro para o aluno).

José Mauro abre o livro e olha.

C: *Aqui tem escrito a palavra dinossauro?* (Mostrando a primeira página do livro).

JM: Não (Tem a palavra na primeira folha, mas ele não percebe).

C: *Diz para mim como se escreve a palavra dinossauro. Começa com que?*

JM: *Com d.*

C: *E não tem aí? Dinossauro é uma palavra grande ou pequena?* (Apontando o livro para o aluno).

JM: É essa (Mostrando a palavra dinossauro).

C: *Então mostra com o lápis.*

JM: Di no ssau (Lendo).

C: *E esse resto aqui?* (Mostrando o ro).

JM: Di no ssau ro (Lendo e mostrando cada sílaba).

C: *Então, aí ta escrito dinossauro?*

JM: Ta.

C: *Você é capaz de escrever seu nome bem bonitinho aqui para mim?*

JM: *José Mauro* (Escreve bem rápido).

C: *É só isso o seu nome?*

JM: *Não sei escrever inteiro.*

C: *José Mauro do que?*

JM: *De Oliveira Batista Lopes.*

C: *Então escreve... O de Oliveira... Como escreve de?*

JM: O d (Falando).

C: *Lembra do dinossauro? O D como eu faço? Que letra eu coloco?*

JM: O d e o e.

C: *De, isso e o Oliveira?*

JM: O s i.

C: *O l i v e i r a, escreve aí.*

JM: Oli...

C: *Como é que faz o v?*

JM: O v e o e, acrescenta o s e o e (Falando) O L I V E...

C: *Como é que faz o ra?*

JM: L e o a (Responde), mas escreve ra.

C: Muito bem, falta pouco para conseguir escrever completo.
José Mauro sorri.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)