



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**JOCIELLE SOUSA DE ALFRÊDO**

**REFLEXÕES DA CRIANÇA SOBRE SUA ESCRITA EM AMBIENTES  
TECNOLÓGICOS**

**JOÃO PESSOA – PB  
2021**

**JOCIELLE SOUSA DE ALFRÊDO**

**REFLEXÕES DA CRIANÇA SOBRE SUA ESCRITA EM AMBIENTES  
TECNOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial do título de Mestre em Linguística. Na área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria

**JOÃO PESSOA – PB  
2021**



**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A392r Alfrêdo, Jocielle Sousa de.

Reflexões da criança sobre sua escrita em ambientes  
tecnológicos / Jocielle Sousa de Alfrêdo. - João  
Pessoa, 2021.

87 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística - Escrita. 2. Alfabetização. 3.  
Letramento digital. 4. Tecnologias digitais. I. Faria,  
Evangelina Maria Brito de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801:003(043)

**JOCIELLE SOUSA DE ALFRÊDO**

**REFLEXÕES DA CRIANÇA SOBRE SUA ESCRITA EM AMBIENTES  
TECNOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial do título de Mestre em Linguística. Na área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem e **Processamento Linguístico**.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria

Aprovada em 09 de julho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



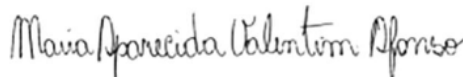
---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Evangelina Maria Brito de Faria (Proling - UFPB)  
(Orientadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Proling - UFPB)  
(Examinador interno)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Valentim Afonso (UFPB)  
(Examinador externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabelle Cahino Delgado (Proling - UFPB)  
(Suplente interno)

**JOÃO PESSOA - PB  
2021**

*Dedico este trabalho aos meus avós maternos,  
Antônio José de Sousa (in memoriam) e  
Januária Nautilia de Sousa, meus maiores  
exemplos de vida. Gratidão eterna.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me conduzido com sabedoria nessa jornada árdua, me permitindo ultrapassar todos os desafios encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Agradeço à minha família que sempre estiveram ao meu lado me apoiando ao longo de toda trajetória, pelo incentivo e por me proporcionarem a oportunidade de me dedicar exclusivamente aos estudos e por todas as palavras de apoio nos momentos em que eu precisei. À minha mãe, Nilza Alves de Sousa, por ser o exemplo de professora que quero ser e pela mulher batalhadora que ela é. Ao meu pai, Carlos Alberto Alfrêdo, que desde a minha infância me leva para todas as instituições que estudei diariamente, com o propósito de ver a sua filha formada, por me ensinar a ser calma e resiliente em todas as situações da vida. À minha irmã Joice Rosuely, por me ouvir em momentos difíceis e sempre ter palavras de conforto e carinho. Os meus tios, em particular Antônio José de Sousa Filho e Maria Cilene Paiva de Sousa, que me proporcionaram momentos inesquecíveis ao longo da vida.

Agradeço aos meus colegas que conheci na Pós-Graduação, em especial para a minha amiga Joeliane Medeiros. Obrigada por falar o que eu preciso ouvir, por orar por mim e por me ouvir inúmeras vezes. Aos amigos que me acompanham desde a Graduação, César Rodrigo, Fábila Sena, Jonh Herbert e Soraya Gonçalves. Vocês são extremamente especiais para mim, saibam que as nossas conversas, nossas manhãs ou tardes trabalhando na salinha do PNAIC, nossas risadas por bobagens, nossas viagens e nossos lanches foram momentos inesquecíveis, vão deixar saudades.

Minha querida orientadora, Evangelina Maria Brito de Faria, por todo apoio, orientação e paciência no desenvolvimento da pesquisa. Que honra poder ter sido sua orientanda, sem dúvidas você é a minha maior inspiração como alfabetizadora. Jamais esquecerei o que já fez por mim, professora! Obrigada por tudo!

À Universidade Federal da Paraíba e a todos os professores do meu curso que me proporcionaram um ensino de alta qualidade.

Por último, agradeço a todos os membros do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM). Com eles aprendi o verdadeiro valor de trabalho em equipe e muito me ensinou/ensina o que é ser professor.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (PAULO FREIRE)

## RESUMO

Na contemporaneidade, a leitura e a escrita no impresso abrem espaço para a leitura e a escrita no suporte digital, ou na tela (LÉVY, 1999; FREITAS, 2005). Hoje, é cada vez mais observável crianças e jovens escrevendo e interagindo em espaços virtuais. Sendo, portanto, necessário à escola, como, também, a professores, integrar os letramentos digitais às suas práticas de ensino. A escola imersa neste contexto deve não levantar muros para estes novos processos que se reacendem na sociedade contemporânea, mas, antes, estabelecer vínculos com os suportes tecnológicos. Pesquisas nos campos da área da Alfabetização e Letramento Digital (FRADE, 2015; PRENSKY, 2001; ROJO, 2012; SOARES, 2006, 2020), têm direcionado o seu olhar científico na busca de compreender como se processam nestes seres nativos digitais estas novas modalidades de escrita. Situada em uma perspectiva interacionista da linguagem, partimos de estudos para concepção de língua e multiletramentos (ANTUNES, 2009; BAKHTIN, 1995; ROJO, 2012; SCHNEUWLY, 2004) e nos estudos que dialogam com educação e mídias digitais (FRADE, 2015; MORAN, 2013; RIBEIRO, 2016). A presente dissertação tem como objetivo analisar reflexões de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental sobre suas produções textuais em ambientes tecnológicos, para compreensão de suas hipóteses no plano textual e possibilitar uma melhor mediação do processo da construção de textos escritos nos multiletramentos. A metodologia utilizada para o alcance dos objetivos foi a abordagem qualitativa de natureza interpretativista. Para essa pesquisa, foram selecionadas quatro crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa. Para a escrita de textos, partiu-se da escuta de histórias literárias infantis no *YouTube*. Toda a sequência didática será explicitada com maiores detalhes no capítulo da metodologia. Nossa amostragem inicial conta com a participação de duas crianças. Os resultados dessa dissertação indicam que a interação dos alunos com o suporte digital de texto favoreceu o desenvolvimento de habilidades que vão além da escrita no impresso, pois não se resume à aprendizagem do desenho das letras e os signos linguísticos, mas de processar essas habilidades em um suporte que inclui o contato com o outro, múltiplas formas de expressão em gêneros digitais, uma escrita em multimodalidade, que passeia entre emaranhado de links, que há uma singular forma de registro dos caracteres linguísticos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Escrita. Letramento Digital. Tecnologias.

## RESUMEN

En la contemporaneidad, la lectura y la escritura impresas dan paso a la lectura y escritura en medios digitales, o en pantalla (LÉVY, 1999; FREITAS, 2005). Hoy en día, es cada vez más posible observar a niños y jóvenes escribiendo e interactuando en espacios virtuales. Por lo tanto, es necesario que la escuela así como los profesores integren las literacidades digitales en sus prácticas de enseñanza. La escuela inmersa en este contexto no debe construir muros para estos nuevos procesos que se reavivan en la sociedad contemporánea, sino establecer vínculos con los soportes tecnológicos. Investigaciones en los campos de Alfabetización y Literacidad Digital (FRADE, 2015; PRENSKY, 2001; ROJO, 2012; SOARES, 2006, 2020) han dirigido su mirada científica en la búsqueda de comprender cómo se procesan estas nuevas modalidades de escritura en estos seres nativos digitales. Situada en una perspectiva interaccionista del lenguaje, partimos desde estudios para la concepción de la lengua y multiliteracidades (ANTUNES, 2009; BAKHTIN, 1995; ROJO, 2012; SCHNEUWLY, 2004) y desde estudios que dialogan con la educación y los medios digitales (FRADE, 2015; MORAN, 2013; RIBEIRO, 2016). Esta disertación tiene como objetivo analizar las reflexiones de niños del 2º año de la Enseñanza Fundamental sobre sus producciones textuales en ambientes tecnológicos para comprender sus hipótesis en el plano textual y posibilitar una mejor mediación del proceso de construcción de textos escritos en las multiliteracidades. La metodología utilizada para alcanzar los objetivos fue el enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Para esta investigación, fueron seleccionados cuatro niños de una clase del 2º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública del municipio de João Pessoa. Para la escritura de textos, partimos de la escucha de cuentos literarios infantiles en YouTube. Toda la secuencia didáctica se explicará con más detalle en el capítulo de metodología. Nuestra muestra inicial incluye la participación de dos niños. Los resultados de esta disertación indican que la interacción de los estudiantes con el soporte digital de texto favoreció el desarrollo de habilidades que van más allá de la escritura impresa, permitiendo processar esas habilidades en un soporte que incluye el contacto con el otro, múltiples formas de expresión en géneros digitales, una escritura en multimodalidad, que deambula entre una maraña de enlaces.

**Palabras claves:** Alfabetización. Escritura. Literacidad Digital. Tecnologías.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Linha do tempo.....                                              | 30 |
| Figura 2: Processo de aprendizagem da criança.....                         | 34 |
| Figura 3: Interface do software de edição e formatação de textos Word..... | 41 |
| Figura 4: Aluno A1 escrevendo no suporte digital.....                      | 59 |
| Figura 5: Aluno A2 escrevendo no suporte digital.....                      | 63 |
| Figura 6: Escrita inicial do aluno A1.....                                 | 65 |
| Figura 7: Reescrita do aluno A1.....                                       | 67 |
| Figura 9: Escrita inicial do aluno A2.....                                 | 61 |
| Figura 10: Reescrita do aluno A2.....                                      | 62 |
| Figura 11: Escrita inicial do aluno A1.....                                | 63 |
| Figura 12: Reescrita do aluno A1.....                                      | 64 |
| Figura 13: Escrita inicial do aluno A2.....                                | 65 |
| Figura 14: Reescrita do aluno A2.....                                      | 66 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Estado da Arte.....                                                                 | 20 |
| Quadro 2: Direitos de aprendizagem para produção textual no Ciclo de Alfabetização.....       | 32 |
| Quadro 3: Cronograma dos procedimentos metodológicos realizados.....                          | 53 |
| Quadro 4: Fragmento de transcrição do primeiro contato do Aluno A1 com o suporte digital..... | 60 |
| Quadro 5: Fragmento de transcrição do primeiro contato do Aluno A2 com o suporte digital..... | 61 |

## **LISTA DE SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

**PROINFO** – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

**TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação

**TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**UNICEF** – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                              | <b>15</b> |
| <b>CAPÍTULO I - UM PERCURSO DA AQUISIÇÃO DE ESCRITA.....</b>                                                        | <b>23</b> |
| 1.1 Escrita: da alfabetização ao letramento.....                                                                    | 23        |
| 1.2 Multiletramentos na cultura digital: a escrita nos suportes tecnológicos.....                                   | 35        |
| 1.3 A literatura infantil no processo de Alfabetização e Letramento.....                                            | 42        |
| <b>CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                                        | <b>49</b> |
| 2.1 A natureza da pesquisa.....                                                                                     | 49        |
| 2.2 Local(is) e período de execução da pesquisa .....                                                               | 50        |
| 2.3 Colaboradores/sujeitos de pesquisa .....                                                                        | 51        |
| 2.4 Levantamento/coleta dos dados .....                                                                             | 52        |
| 2.5 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados .....                                             | 52        |
| 2.6 Corpus da pesquisa.....                                                                                         | 54        |
| 2.7 Riscos e benefícios da pesquisa .....                                                                           | 54        |
| 2.7.1 Riscos .....                                                                                                  | 54        |
| 2.7.2 Benefícios.....                                                                                               | 54        |
| 2.8 Considerações Éticas.....                                                                                       | 55        |
| <b>CAPÍTULO III - DESCORTINANDO HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA NOS<br/>SUPORTES TECNOLÓGICOS: ANÁLISE DOS DADOS.....</b> | <b>56</b> |
| 3.1 Letramento Digital e o uso dos suportes tecnológicos na alfabetização.....                                      | 57        |
| 4.2 Letramento da escrita no ambiente digital .....                                                                 | 64        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                    | <b>76</b> |
| <b>ANEXOS – Autorizações.....</b>                                                                                   | <b>86</b> |

## INTRODUÇÃO

Com o surgimento das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), é possível observar mudanças promovidas nas muitas atividades da vida moderna. Tais modificações têm promovido discussões nos campos da educação e da linguagem, levando estudiosos a refletirem e pesquisarem acerca da presença de tecnologias digitais, assim como suas contribuições e/ou consequências, nas práticas escolares. Como a escrita deve ser vista nesse novo cenário?

A modalidade escrita da língua tornou-se ainda mais valorizada com a chegada das novas tecnologias, que tem influenciado a escola a repensar suas práticas em todos os níveis de ensino. Deste modo, acreditamos que o ensino da leitura e da escrita em diferentes suportes, que promovem diversidades linguísticas e culturais, abre diversas perspectivas de diferentes textos, que, naturalmente, ampliam as habilidades dos alunos. No Ensino Fundamental, particularmente no ciclo de alfabetização, a alfabetização e o letramento perpassam a entrada da criança na escrita.

Embora seja um tema amplamente discutido e difundido por pesquisadores da área de Educação, falar em alfabetização e letramento ainda suscita dúvidas nas aplicações práticas em salas de aula. Soares (2001, p. 39) afirma que existe uma diferença entre esses dois processos, mas que são interdependentes. Vejamos o que a autora diz a respeito:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais (SOARES, 1998, p. 39-40).

Em paralelo a esta afirmativa, Marcuschi (2005) diz que o letramento nos direciona para os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita, não se resumindo a apenas a representação gráfica da língua que deve estar voltado para os usos e práticas sociais. Dessa forma, considerando a alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012; SOARES, 2015; KLEIMAN, 2005) saber ler e escrever proporciona aos alunos o acesso e o posicionamento crítico diante das diversas fontes de informação e conhecimento. A alfabetização não deve ser entendida como uma

habilidade, mas como um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno complexo e multifacetado (SOARES, 2016). Para a autora (2016, p. 38), a alfabetização engloba facetas linguísticas, interativas e socioculturais. Em sua explicação:

Assim, na faceta a que se reserva aqui a caracterização de “linguística”, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico- o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação- a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos.

Isto significa que o conhecimento dos processos linguísticos precisa se adequar ao uso proficiente que se faz deles nas diversas situações de enunciação, por essa razão é preciso mediá-los na escola. Em face aos novos suportes tecnológicos que estão surgindo em nossa sociedade, a participação em plataformas online torna-se um mecanismo de inclusão social. Segundo Tfouni (1995, p.20), “enquanto a alfabetização se ocupa 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”. Ou seja, de acordo com a autora (1995) a alfabetização está voltada para a aprendizagem dos códigos linguísticos, ao passo que o termo letramento se refere aos usos sociais que os sujeitos precisam aprender ao utilizar esses códigos.

O letramento envolve diferentes situações sociais, o que impreterivelmente nos direciona para os multiletramentos<sup>1</sup>. Para Rojo (2012), neste novo cenário tecnológico repleto de textos com multiplicidade semiótica, fica latente a necessidade de se conhecer e produzir leitura e escrita dentro desses suportes. A autora (2012) defende a “didatização dos multiletramentos”, ou seja, é preciso agregá-los no âmbito escolar, pois, se os textos contemporâneos são cada vez mais multissemióticos, é indispensável que os alunos também tenham que adquirir novas competências/habilidades de leitura e produção de texto para assim saberem gerenciar todas essas complexidades linguísticas da era digital. Cabe, segundo Moran (2013), ao professor estar atento a esta pluralização promovida pelas tecnologias. Salientamos que, é imprescindível uma sistematização e reflexão da

---

<sup>1</sup> Há teóricos que utilizam a definição de letramentos digitais e há teóricos que se utilizam da definição de multiletramentos, como por exemplo, a pesquisadora Roxane Rojo (2012). Ambos designam um mesmo panorama, a única diferença, contudo, é que os multiletramentos são letramentos promovidos pelo digital e o letramento digital é mais abrangente e tem múltiplos significados (ROJO, 2020, p.40).

prática dentro destes novos suportes para que não seja apenas um objeto de entretenimento ou que não possua uso significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização dos recursos tecnológicos na escola provoca reflexões sobre a prática docente e a interação da criança com a escrita nessa nova modalidade. Diante disso, questiona-se: como se dá a entrada da criança na produção textual nos meios digitais? Que reflexões as crianças, em fase de aquisição, formulam a respeito do processo da escrita do próprio texto, em ambientes tecnológicos?

Com a finalidade de obter um panorama da produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos (2015 – 2020) sobre o nosso objeto de estudo e tema de pesquisa, foi realizado um mapeamento das pesquisas existentes em quatro critérios de busca, sendo eles: 1) Busca nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Google Acadêmico; Portal de Periódicos da CAPES e Scielo; 2) Busca nas áreas de conhecimento Educação, Letras e Linguística; 3) Busca através do descritor: “Escrita em suportes digitais”; 4) Busca por pesquisas realizadas com turmas do Ciclo I do Ensino Fundamental.

No Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos 1869 (mil oitocentos e sessenta e nove) resultados a partir da busca com o tema “Escrita em suportes digitais”, sendo 1347 dissertações e 522 teses. Em seguida, refinamos a busca de acordo com os critérios pré-estabelecidos e ficaram apenas 38 (trinta e oito) pesquisas, sendo 30 (trinta) dissertações de Mestrado e 8 (oito) teses de Doutorado.

Após a leitura prévia dos resumos, foram encontradas apenas 2 (duas) dissertações de Mestrado que mais se aproximavam do nosso tema de pesquisa. A primeira dissertação utiliza a tecnologia como um instrumento facilitador para o professor, para tanto, é produzido um aplicativo que consegue identificar o nível da escrita de crianças que estão em fase de alfabetização em uma escola municipal do Paraná (ROSSETTO, 2017). A segunda pesquisa correlaciona as contribuições do uso das tecnologias como prática pedagógica no processo de aquisição da escrita de alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da Bahia (SANTOS, 2015).

Na mesma busca, também foram encontradas apenas 2 (duas) teses de Doutorado em que abordam a escrita e o letramento digital. A primeira tese buscou analisar sobre as utilizações das novas tecnologias como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em cinco escolas estaduais do Acre (RUFINO, 2017). A segunda tese reflete sobre as contribuições da escrita de anotações de 10 (dez) alunos

na tela digital para a construção de conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem durante aulas de Língua Portuguesa (MORAES, 2018).

No Portal de Periódicos da CAPES, encontramos 68 (sessenta e oito) resultados. Após aplicar os critérios de inclusão/exclusão, apenas 4 (quatro) artigos encaixavam-se em nossa busca. O primeiro analisa as implicações do uso do computador como suporte multimodal de texto na fase de alfabetização (GLÓRIA; FRADE, 2015). O segundo, um estudo de caso descritivo, investiga quais são os impactos das novas tecnologias na aquisição da linguagem escrita e como se estrutura a alfabetização digital por meio dos textos manuscritos e os hipertextos em turmas do ciclo da alfabetização (ABRÃO; PINO, 2016). O terceiro apresenta as possíveis contribuições dos instrumentos tecnológicos para aquisição da leitura e escrita no ciclo da alfabetização (HAUPT; WEBBER, 2017). O quarto artigo reflete sobre a alfabetização digital e o uso de suportes tecnológicos no processo de aquisição da escrita dos alunos “nativos digitais” (ALVARENGA; ARAÚJO; SANTOS, 2018).

A busca no Portal Scielo através do descritor “Escrita em suportes digitais” mostrou apenas 3 (três) estudos nos últimos cinco anos. Um deles já tinha sido encontrado no Portal de Periódicos da CAPES. Portanto, concluímos que nessa Base de Dados, não foi encontrado nenhum estudo que se encaixasse em nosso tema de pesquisa nos últimos cinco anos.

A última Base de Dados que utilizamos para realizar a nossa busca foi o Google Acadêmico. Encontramos 16 (dezesesseis) resultados a partir do nosso descritor “Escrita em suportes digitais”. Dentre eles, 9 (nove) são artigos publicados em periódicos ou em Anais de eventos, 4 (quatro) são Trabalhos de Conclusão de Curso, 2 (dois) são dissertações de Mestrado e 1 (uma) tese.

Os dois primeiros artigos trazem discussões acerca da utilização das novas tecnologias como novas práticas pedagógicas e suas respectivas contribuições: a) aprendizagem da escrita de crianças em fase de alfabetização e as novas metodologias de ensino da escola para atender as necessidades da geração digital (BRANCO; NASCIMENTO; SIQUEIRA; SANTO, 2018); b) uso das TIC como suportes potencializadores na aprendizagem da leitura e escrita de crianças (GONÇALVES; SILVA, 2017). O terceiro estudo descreve sobre a elaboração de um aplicativo para ajudar aos professores alfabetizadores a identificar o nível de escrita de crianças em uma escola municipal do Recife (LIMA; OLIVEIRA; CALLOU; CYSNEIROS, 2019). O quarto observa e descreve as estratégias de leitura e escrita de crianças do 1º ano do

Ensino Fundamental em suportes tecnológicos e manuais (SILVA; SILVA, 2019). O quinto estudo discute as contribuições das práticas de letramento digital no desenvolvimento das produções textuais de crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (SANTOS, 2015).

O sexto e sétimo artigo discutem as novas práticas pedagógicas diante da alfabetização digital: a) variações que a escrita apresenta em meio às práticas digitais e impressas perpassando por teorias da alfabetização semiótica (ANDRADE; APARÍCIO, 2015); b) discussão sobre o ensino da língua escrita com embasamento na alfabetização digital e o apoio dos suportes tecnológicos para o processo de aprendizagem (COLELLO, 2016). O oitavo artigo apresenta as contribuições do uso da Realidade Aumentada (RA) para crianças em processo de alfabetização em uma escola municipal de um município de Santa Catarina (JUTTEL; KALEMPA; PYKOSZ, 2015). Por último, o nono artigo descreve o desenvolvimento da aquisição da escrita de crianças do 1º e 2º do Ciclo de Alfabetização, através das contribuições de um *software HagáQuê* - editor de histórias em quadrinhos (SANTOS; ARENA, 2015).

No que diz respeito aos Trabalhos de Conclusão de Curso, 2 (dois) deles trazem pesquisas que discutem sobre a utilização das novas tecnologias no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental: a) inserção das tecnologias digitais no currículo escolar e a sua utilização no processo de alfabetização (DALMAGRO, 2016); e b) o uso das mídias digitais como suporte favorável para o desempenho da escrita de crianças em fase de alfabetização (PRIMMAZ, 2015). A terceira pesquisa analisa, através de um estudo bibliográfico, as contribuições do uso de *softwares* educativos no processo de letramento e alfabetização (ARAÚJO, 2018). A quarta pesquisa é um estudo de caso que reflete sobre o desempenho da escrita de crianças em fase de alfabetização através do uso de *softwares* e suportes digitais (GAZZOLA, 2018).

Nessa mesma busca foram encontradas 2 (duas) dissertações de Mestrado. A primeira pesquisa é um estudo de caso que busca analisar a aquisição da escrita multimodal de uma criança em processo de alfabetização, a partir do uso dos aplicativos *WhatsApp Messenger* e o *Facebook Messenger* (SILVA, 2017). A segunda se refere ao uso de um *software* com o intuito de estimular a aprendizagem da leitura e escrita para crianças que não conseguiram aprender a ler e escrever na idade certa (ROCHA, 2016). A única tese encontrada apresenta dados relevantes com relação ao uso de um programa computacional para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita de 20 (vinte) alunos com dificuldades de aprendizagem do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I (TIZO, 2016).

A seguir, elaboramos um quadro para melhor visualização dos números dos resultados encontrados durante a busca que realizamos para a construção do estado da arte.

**Quadro 1:** Estado da Arte

| Base                                     | Descrição                    | Período     | Resultados |         |     |              |       |
|------------------------------------------|------------------------------|-------------|------------|---------|-----|--------------|-------|
|                                          |                              |             | Total      | Artigos | TCC | Dissertações | Teses |
| Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) | Escrita em suportes digitais | 2015 a 2019 | 4          | -       | -   | 2            | 2     |
| Portal de Periódicos (CAPES)             | Escrita em suportes digitais | 2015 a 2019 | 4          | 4       | -   | -            | -     |
| Portal Scielo                            | Escrita em suportes digitais | 2015 a 2019 | -          | -       | -   | -            | -     |
| Google Acadêmico                         | Escrita em suportes digitais | 2015 a 2019 | 16         | 9       | 4   | 2            | 1     |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O que se pode concluir da elaboração do Estado da Arte, portanto, é que, há, ainda, nestes últimos cinco anos, pouquíssimos trabalhos que investiguem a reflexão sobre o próprio texto, com crianças da alfabetização, em contextos tecnológicos. A leitura do Estado da Arte também nos apontou que, dentre todos os trabalhos elaborados sobre o tema “Escrita em suportes digitais”, poucos exploram o processo de reflexão textual sob a ótica da utilização dos suportes tecnológicos como facilitadores do ensino da escrita e leitura. Outro dado a se mencionar ainda é que expressiva parcela dos trabalhos já elaborados sobre o objeto de estudo “Escrita em suportes digitais” foram apresentados sob a ótica das práticas docentes, do uso de jogos digitais em sala de aula e refletem como podem facilitar o ensino da matemática ou no ensino de crianças com deficiência.

Podemos concluir, então, apontando que um trabalho em caráter de dissertação dentro da área de Linguística, que direciona o olhar para as reflexões da criança sobre sua

própria escrita em ambientes tecnológicos, é inovador, conforme o que nos foi apresentado na elaboração deste panorama dos últimos cinco anos de produção científico-acadêmica. O que, deste modo, podemos assinalar como a nossa justificativa de escolha deste objeto de pesquisa.

Os estudos de Teberosky (2001) trouxeram apontamentos relevantes para a aquisição da escrita, através das análises das reflexões da criança sobre sua produção. Diante dessa constatação e tendo consciência da inserção da criança na cultura digital, essa pesquisa tem por objetivo geral analisar reflexões de crianças sobre suas produções textuais em ambientes tecnológicos, para compreensão de suas hipóteses no plano textual e possibilitar uma melhor mediação do processo da construção de textos escritos nos multiletramentos. Em relação aos objetivos específicos, pretende-se: a) Observar a entrada da criança na produção textual em ambientes digitais; b) Identificar aspectos que se destacam na reflexão de suas produções escritas; c) Fomentar a reflexão sobre a produção escrita da criança; d) Analisar marcas dessa reflexão na reescrita do texto.

A metodologia utilizada para o alcance dos objetivos foi a abordagem qualitativa de natureza interpretativista. Para essa pesquisa, foram selecionadas quatro crianças de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de João Pessoa. Para a escrita de textos, partiu-se da escuta de histórias literárias infantis no *YouTube*. Toda a sequência didática será explicitada com maiores detalhes no capítulo da metodologia.

Além da Introdução (primeiro capítulo), este escopo dissertativo está dividido em mais quatro capítulos. No segundo capítulo, que traz a fundamentação teórica, há três subtópicos, a saber, 2.1 escrita: da alfabetização aos multiletramentos; 2.2 multiletramentos na cultura digital: a escrita nos suportes tecnológicos e 2.3 o gênero histórias infantis. Esse último, pois foi o gênero escolhido para o trabalho de escrita com as crianças pesquisadas. Para essa fundamentação, no letramento, buscamos subsídio nas teorias de Marcuschi (2010), Rojo (2001), Street (2014) e Soares (2019); sobre a cultura digital, tomamos como referência os trabalhos de Frade (2015), Santaella (2004; 2013) e Moran (2013); já para observarmos a escrita do gênero histórias infantis, teremos um pouco de Perroni (1992). No terceiro capítulo, especificaremos os aspectos metodológicos de estruturação e desenvolvimento de nosso transcurso investigativo. No quarto capítulo trazemos as análises das reflexões das crianças sobre a produção escrita. Às considerações finais, quinto e último capítulo, damos fechamento a esta produção com as proposições e reflexões finais.

Esperamos que este trabalho possa fornecer subsídios para o desenvolvimento das habilidades das crianças em suportes tecnológico-digitais e para orientação de novos caminhos para o docente da alfabetização.

## CAPÍTULO I - UM PERCURSO DA AQUISIÇÃO DE ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que contextualizam os estudos da evolução da alfabetização no Brasil e como os métodos propostos contribuíram para o processo de construção do ensino/aprendizagem. A partir dessas discussões, apresentamos a evolução da alfabetização e o surgimento dos Letramentos na educação brasileira, assim como, as suas possíveis influências no ensino da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para Marcushi (2008), a língua é um sistema de práticas sociais sensível e dependente do contexto no qual está situada, portanto, torna-se indispensável o estudo dos métodos utilizados como facilitadores na aprendizagem das crianças para melhor compreender o momento histórico e político na qual foi formulado, pois, com as mudanças da sociedade, exige-se uma formação diferente para o cidadão.

### 1.1 Escrita: da alfabetização ao letramento

Após passar por longos períodos de exclusão social, a educação brasileira enfrentou inúmeras transformações até chegar a uma proposta de universalização, no entanto, essas modificações ainda são insuficientes, pois alguns problemas insistem em permanecer no âmbito escolar, a exemplo do alto índice da evasão escolar juntamente com a dificuldade por parte dos alunos em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública. Muito se tem debatido sobre possíveis razões para esses dois motivos, anteriormente mencionados, permanecerem na realidade escolar.

No livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani (2019) realiza uma síntese sobre as ideias pedagógicas que foram formuladas em nosso país, em quatro períodos. O primeiro período corresponde ao monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759) que discute a colonização, as ordens religiosas e a educação indígena Brasil. Ainda dentro desse período, cria-se um conjunto de normas com a finalidade de regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, chamado *Ratium Studiorum* (1599-1759). Esse plano era de caráter universalista e elitista, uma vez que era adotado por todos os jesuítas e destinado aos filhos dos colonos, ou seja, excluía os indígenas. As ideias contidas no *Ratium* eram exercidas nos colégios jesuítas e são conhecidas como a pedagogia tradicional.

O segundo período (1759-1932) trata da coexistência entre as vertentes religiosas e laica da educação brasileira. É nesse momento que começa a ser discutido a pedagogia pombalina (1759-1827), denominada assim por terem sido idealizada pelo Marquês de Pombal. Essa reforma confrontava o predomínio das ideias religiosas e se inspirava nas ideias laicas do iluminismo. O grande marco dessa reforma foi a instituição das aulas régias, que eram disciplinas avulsas ministradas por um professor escolhido e pago pela coroa portuguesa.

Nesse contexto, as aulas, que eram ministradas apenas nos lares de crianças pertencentes à elite, passaram a ser obrigação das escolas, mas ainda presa aos interesses de classes, ou seja, torna-se uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, sob forte influência da Igreja Católica. As instituições escolares passam a ter o dever de sistematizar o ensino da leitura e escrita. No entanto, Smolka (1999, p.16) afirma,

A ideologia da ‘democratização do ensino’ anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – ‘Há vagas para todos!’, ‘Nenhuma criança sem escola!’ -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

Essa afirmação corrobora com as pesquisas de Mortatti (2000), que detalham sobre os métodos utilizados no Brasil ao longo dos anos. O primeiro método utilizado para conseguir alfabetizar as crianças foi o sintético, subdividido em processos silábicos, soletração e fônicos, que direciona o aprendizado da leitura das partes para o todo, enquanto a escrita se restringia ao ensino copista e desenho das letras, através dos treinos nos cadernos de caligrafia. Frade (2007) descreve a proposta do método silábico que parte do ensino das vogais para depois serem combinadas com as consoantes formando sílabas, por exemplo: fa/fe/fi/fo/fu. No método fônico “cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras” (FRADE, 2007, p. 23). No método de soletração é decorado o alfabeto em sequência e posteriormente o aluno precisa ser capaz de reconhecer essas letras isoladamente.

Ainda nesse período surge também o “método João de Deus” voltado para o ensino da leitura, pois se acreditava que o aprendizado da leitura antecedia o da escrita. De acordo com Oliveira (1998, p. 51),

Esse novo método para o ensino da leitura proposto por ele, o que viria para substituir o "velho", foi pensado de uma forma, como aponta o próprio autor, para que toda criança aprenda a arte do ler e não do gaguejar. Por isso esse

sistema só admite palavras - diz João de Deus - e não sílabas soltas, geralmente incertas e ilegíveis. O poeta, ao apresentar o método, vale-se de um recurso inédito e original, que é a utilização de uma diversidade de cor na apresentação da palavra a ser ensinada. Trata-se de uma diferenciação de tonalidade (cinza e preto), para que o aprendiz sutilmente perceba que a palavra é formada por partes.

A cartilha de João de Deus tinha o viés analítico, que consistia em ensinar o todo para depois analisar as partes, através de três processos: palavração, sentencição e global. Morais (2012) no método de palavração, os alunos aprendem um repertório de palavras associadas a imagem, após essa memorização começam a partir as palavras em sílabas, em letras ou fonemas. No método de sentencição, deve-se memorizar as sentenças completas para só depois analisar as palavras e as partes menores como as sílabas ou letras. Ainda de acordo com o autor (2012), no método global as crianças têm acesso ao texto, para que as frases sejam trabalhadas isoladamente, assim como as palavras, sílabas e as relações fonema-grafema.

Em ambos os métodos, o ensino da escrita está em segundo plano, acontece de forma mecanizada mediante a memorização e repetição o que não proporciona a autonomia do aluno durante a sua aprendizagem. Outro fator importante de se mencionar é que, nos dois métodos, a cartilha é o principal instrumento de trabalho, ou seja, dificilmente os professores utilizavam materiais extras que integrassem o dia a dia dos alunos, como por exemplo, o jornal, revista, folheto de supermercado, bula de remédio, receitas e entre outros.

O terceiro período (1932-1969) é dividido em dois momentos. O primeiro refere-se ao Fordismo e Keynesianismo, onde a industrialização e a urbanização permitiram uma reformulação da educação, no entanto, a Igreja Católica continuou tentando recuperar a sua hegemonia, travando uma batalha pedagógica. O segundo momento trata-se sobre o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional que tem a visão focada no professor, na memorização, na disciplina e rigidez no planejamento e a Escola Nova que passou a centralizar o processo de aprendizagem no aluno.

O surgimento do movimento da Escola Nova em 1930, tinha os seus princípios fundamentados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que criticava duramente o método tradicional de ensino e propunha uma renovação pedagógica. Para Lemme (2005, p. 167), um dos precursores do Manifesto dos Pioneiros,

Os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve, estavam também engajados na crítica à nossa precária ‘organização’ escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino. E como resultado dessas

preocupações, abriu-se o ciclo das reformas de educação e ensino. As ideias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça dos educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro lado, começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de ideias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da ‘Escola Nova’ ou ‘Escola Ativa’, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o ‘interesse’ como o principal motor de aprendizagem.

A educação brasileira estava vivenciando uma disputa entre os liberais e os católicos, afinal, se de um lado estava um grupo que defendia um sistema público de ensino para ambos os sexos, do outro estavam os religiosos que tinham o seu ensino baseado na retórica e memorização, privilegiando determinados grupos economicamente favorecidos (OLIVEIRA, 2016).

O quarto período é marcado pela crise da Pedagogia Nova e início da Pedagogia Tecnicista com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em 1962, Anísio Teixeira liderou a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE. Neste mesmo período entram em cena os movimentos de cultura e educação popular, com o objetivo de erradicar o analfabetismo de adultos. Um dos maiores educadores com pesquisas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos foi Paulo Freire. A sua concepção pedagógica é marcada pela “passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática.” (SAVIANI, 2019, p.335). Em outras palavras, o seu método foi criado com o objetivo de torna o aluno ativo, crítico e dialógico frente a uma sociedade que estava passando por uma transformação social gerada pelo processo de industrialização e urbanização.

O método misto de alfabetização foi bastante utilizado na educação brasileira até o final da década de 1970. Trata-se da junção do método analítico e sintético, o qual compreende os mesmos princípios, a diferença é que o todo e as partes são explorados simultaneamente. Como revelam as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999, p.39), esse método obedecia à ordem pré-estabelecida de “apresentar uma palavra de cada vez, sem passar a outra nova antes que a mesma seja aprendida”. Os estudos de Mello (2012) evidenciam que esse método surgiu após a disseminação dos testes ABC de Lourenço Filho, que tinha como objetivo verificar o nível de maturidade necessária que a criança precisa ter para aprender a ler e escrever, pois se acreditava que o diagnóstico precoce

antecipava a previsão dos futuros resultados do trabalho escolar e, além disso, auxiliava as instituições escolares na divisão das classes pelo nível de maturidade. A leitura e escrita continuavam mecanizadas e fundamentadas na memorização – repetição.

Com a volta gradual e lenta da democracia na década de 1980, surgem novas urgências políticas e sociais que influenciaram as propostas de mudança na educação. Nesse sentido, a Teoria Construtivista é inserida no Brasil, nos anos 1980, como uma tentativa de se enfrentar o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Essa mudança de paradigma trouxe consigo uma quebra com todos os métodos já utilizados, pois é a partir dessa nova teoria da psicologia educacional que a criança passa a ser o centro do processo da sua aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999), foram as principais precursoras da teoria em nosso país, tendo como referência a teoria do criador da teoria Construtivista, Jean Piaget. As autoras, realizaram diversas pesquisas, sendo a mais importante “Psicogênese da Língua Escrita” para investigar quais os recursos que a criança utiliza no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita. É nesse livro que as autoras (1999) elaboram os níveis de escrita: pré-silábico, silábicos e alfabéticos, além de apresentarem as estratégias que as crianças usam em cada nível.

Ressaltamos que o Construtivismo é uma teoria de desenvolvimento onde a construção do conhecimento acontece através da interação entre os sujeitos e as suas ações no meio. Por ser uma teoria relacionada a aquisição do conhecimento, não demorou para torna-se base científica aos educadores que formularam novas propostas pedagógicas. Desse modo, com a disseminação desse modelo teórico começa a se questionar a eficiência das antigas cartilhas na alfabetização, uma vez que esse material parece não dar sentido ao aprendizado do aluno, pois são descontextualizadas do seu cotidiano.

No entanto, o uso das cartilhas ou do livro didático como o único norteador da prática pedagógica se perpetuam, em algumas escolas, até os dias atuais. É com essa mudança de paradigma que o ensino/aprendizagem da escrita ganha visibilidade, pois,

Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler –, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita ‘espontânea’ ou ‘inventada’, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita [...] (SOARES, 2017, p.26).

Compreende-se, então, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) simultaneamente ao Construtivismo coloca em evidência o deslocamento da proposta de

ensino de “como se ensina” para observar o “como se aprende”, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos garantindo a sua autonomia e o seu protagonismo no processo de aprendizagem. As escolas que são adeptas as concepções construtivistas promovem o aluno como figura ativa no seu processo de aprendizagem, são estimulados a desenvolver a criatividade, o senso crítico e trabalhos coletivos. O professor é visto como um facilitador no processo de construção dos conhecimentos dos seus alunos, de forma gradativa, respeitando os estágios de desenvolvimento de cada indivíduo. Embora, a teoria tenha tido interpretações equivocadas com a retirada das cartilhas e dos livros didáticos que devem ser aliados, porém, não exclusivamente os únicos materiais utilizados.

O sociointeracismo<sup>2</sup>, aproxima-se do Construtivismo, pois compreende que a aprendizagem acontece através da interação social entre os indivíduos. Como lembra Morales *et al.* (2016, p.152), apesar das teorias serem próximas existem diferenças entre elas, vejamos:

Tanto a base teórica do construtivismo quanto a do sociointeracionismo mostram que o aprendizado acontece de forma ativa em um contexto no qual o conhecimento é construído pelo indivíduo. No construtivismo, no entanto, o movimento acontece internamente e parte diretamente da ação do sujeito. Já na teoria vigotskiana, os processos de aprendizagem somente ocorrem se desencadeados por fatores externos ao indivíduo, o qual irá, posteriormente, fazer a internalização do que foi aprendido.

Em outras palavras, o interacionismo considera que o aluno não é um mero receptor e o professor não é o único transmissor do conhecimento, pois se acredita que o aprendizado da língua é construído e moldado através da interação entre os sujeitos, exigindo muito mais que as habilidades de repetição. O aprendizado nessa perspectiva passa a se concretizar diante das reflexões que as crianças possuem sobre o funcionamento da língua e o seu uso no meio social. Bakhtin (2016, p.11) afirma que “a língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Nesse sentido, o ensino discursivo da linguagem deve estar em contato com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, como destacam Cavalcanti e

---

<sup>2</sup> Designação que parte dos pressupostos teóricos do pesquisador e psicólogo Lev Vygotsky.

Marcuschi (2005), o trabalho com os gêneros potencializam o ensino da língua materna no ambiente escolar, em razão do favorecimento de proporcionar a instrução da língua em funcionamento. Em suma, concordamos com Tavares (2013) que “aprender uma língua é compreender modos de conhecer a realidade e de viver a cultura. É com a linguagem, que interagimos com a realidade”. Portanto, a criança precisa aprender sobre o sistema de escrita e os seus usos sociais.

É nessa perspectiva que surge o termo “letramento” no Brasil, na década de 1980. A partir desse momento, as pesquisas acerca do tema só cresceram e atualmente é o modelo mais utilizado nas escolas brasileiras demonstrando resultados eficazes, mas ainda incipientes. Com a preocupação fixa no uso da língua, alguns autores, entre eles, destacamos Soares (2004), passam a fazer a distinção entre alfabetização e letramento. Para Soares (2004, p. 97),

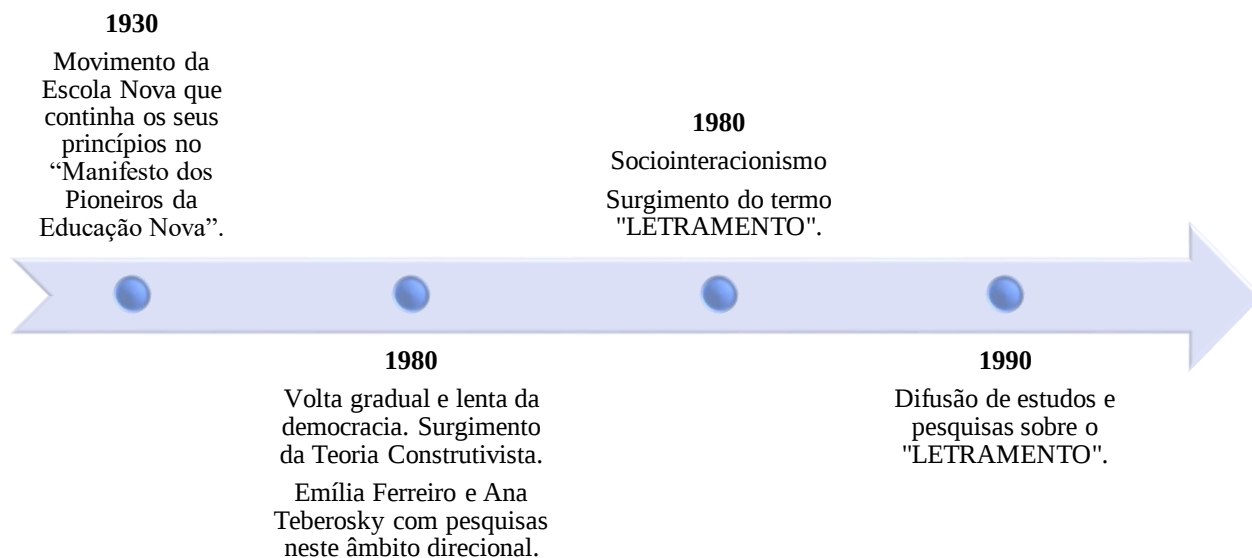
É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Na perspectiva da autora, portanto, fica visível que, embora processos distintos, estão fortemente imbricados. E que se perpassam mutuamente e podem ocorrer, se desenvolver simultaneamente. Processos não distantes, porém, não iguais, como atribuíam professores e pesquisadores em décadas passadas.

Na década de 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, que aprovou o documento Declaração Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, o qual estabeleceu compromissos e metas que deveriam ser concretizadas em um prazo de dez anos, com uma única finalidade: universalizar a Educação Básica para todos. Embora os países envolvidos, inclusive o Brasil, tenham se esforçado para assegurar o ensino obrigatório e gratuito da educação infantil ao ensino superior, os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelam que mais de 100 milhões de crianças não tiveram acesso ou não conseguiram concluir o ensino básico e mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, esses dados são referentes as estatísticas somadas no Brasil e no Mundo.

Na figura a seguir, apresentamos uma linha do tempo para melhor visualização do breve histórico apresentado anteriormente, vejamos:

**Figura 01:** Linha do tempo



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Visando melhorar os índices de alfabetização, as políticas públicas brasileiras alteraram a idade de ingresso no ensino fundamental de 7 (sete) para 6 (seis) anos de idade, visto que, existia uma disparidade entre crianças de classe social alta que eram incluídas no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade ou até antes e as crianças de classes populares que só tinham acesso aos 7 (sete) anos de idade. Ou seja, pensando em propiciar maiores oportunidades de aprendizagem, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovou através da Lei nº 10.172/2001 a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com inclusão das crianças de 6 (seis) anos de idade. É importante ressaltar que com a ampliação do ensino fundamental surge o desafio de (re) pensar no conceito de infância. As concepções de infância variam de acordo com o período cultural e histórico ao qual está inserido. Segundo as análises de Maia (2012) o contexto histórico estimula o desenvolvimento da criança, assim como a sua infância, logo, a criança deve ser vista como um sujeito de direitos, em pleno processo de formação.

A ampliação do Ensino Fundamental suscitou novas demandas didáticas e a constante atualização das práticas docentes, portanto, para garantir um suporte na criação dos currículos nas escolas brasileiras, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento “*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino*

*Fundamental*” propondo os direitos de aprendizagem que devem ser consolidados em cada etapa do Ciclo de Alfabetização.

O Documento também compreende a alfabetização por meio de duas definições. A primeira seria o sentido *stricto* que está relacionado à aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), ou seja, é a aprendizagem da codificação e decodificação da língua escrita que acontece por meio da correspondência entre os grafemas e fonemas. A segunda definição corresponde ao sentido *lato* que engloba a aprendizagem dos usos e funções sociais da leitura e escrita.

Ao definir alfabetização e letramento, Rojo e Moura (2019) afirmam que a alfabetização está relacionada com a aquisição da escrita por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, o letramento atenta-se para os aspectos sócio – históricos da aquisição de uma sociedade. Os autores fazem uma diferenciação acentuada entre os dois conceitos, definindo-os como: “*Letramento (s)* é um conceito com uma visada socioantropológica; *alfabetização* designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico – pedagógica” (ROJO e MOURA, 2019, p.16). Conforme Marcuschi (2005) o termo letramento vem sendo usado para apontar os múltiplos modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social, no entanto, partindo dos estudos de Street (1984), o autor (2005) nos direciona para um sentido mais amplo de letramento, que consiste em observar a organização das formas linguísticas inseridas nos gêneros textuais.

Dessa maneira, o documento “*Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*” propõe que o ensino da língua portuguesa seja estruturado em quatro eixos norteadores, sendo eles: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. O eixo da oralidade, professores conjuntamente a alunos devem explorar traços da fala, da comunicação verbal em si. O eixo leitura, os aspectos de interpretação e compreensão textuais devem ser explorados, tal como, decodificação de códigos escritos e sentidos postos sobre a superfície textual. Já o eixo da análise linguística o professor em conjunto com o aluno deve explorar aspectos acerca da sistematização da escrita e dos aspectos morfo sintáticos da linguagem e, por fim, eixo escrita, o educando deve desenvolver a habilidade de apreensão de códigos linguísticos como também a estruturação/produção de textos escritos nos diversos gêneros textuais (c.f. BRASIL, 2012).

Para melhor visualização, apresentaremos os direitos específicos descritos no Documento para a aprendizagem do eixo escrita, objeto de observação desta pesquisa, conforme o Quadro 2 que segue.

**Quadro 2:** Direitos de aprendizagem para produção textual no Ciclo de Alfabetização

| <b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>                                                                                              | <b>1º Ano</b> | <b>2º Ano</b> | <b>3º Ano</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I/A           | A/C           | A/C           |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.        | I             | A             | A/C           |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.                                                  | I/A           | A/C           | C             |
| Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.                                                                         | I             | I/A           | A/C           |
| Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos                                                  | I             | I/A           | A/C           |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.                                                                                                          |               | I             | A/C           |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.                                                                                                          |               | I             | A/C           |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.                                                                              | I/A           | A/C           | A/C           |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.  | I/A           | A             | A/C           |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes                                |               | I/A           | A/C           |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.                               |               | I             | A             |
| <b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar</b>                                                                                                   |               |               |               |

**Fonte:** Documento Elementos Conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Observando o quadro é possível compreender que, o professor alfabetizador ao introduzir um novo conteúdo em sala de aula, deve familiarizar as crianças com os conhecimentos propostos para assim poder aprofundar, ou seja, organizar inúmeras atividades com foco na temática trabalhada inicialmente. Por fim, é necessário consolidar o conhecimento, que significa sistematizar e refletir sobre os objetos de estudo no processo de aprendizagem.

O que se pode deduzir, portanto, é que o alfabetizador precisa reconhecer as especificidades de cada eixo de aprendizagem, mas acima de tudo, compreender e propiciar a interação entre ambos para assegurar uma educação de qualidade. É preciso repensar nas práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar, com o intuito de favorecer a consolidação dos direitos de aprendizagem propostos para o ciclo de alfabetização, através de sequências didáticas sistemáticas e contínuas, como exemplifica o trecho a seguir:

Se se compreende, por outro lado, que a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para sua comunicação e expressão (KRAMER, 2010, p. 99).

É imprescindível que o professor enquanto mediador tenha o planejamento como instrumento norteador do seu trabalho, a partir deste, saberá quais os conhecimentos pretendem trabalhar durante o ano escolar contanto que seja flexível, já que pode ser modificado para atender as necessidades educacionais que cada turma apresenta. A aprendizagem da criança só acontece através da interdependência e a conexão entre os processos, ou seja, de acordo com Soares (2004) a alfabetização só tem significado quando é desenvolvida dentro das práticas sociais de leitura e escrita, assim como o letramento só pode ser desenvolvido quando a aprendizagem do sistema de escrita é consolidada.

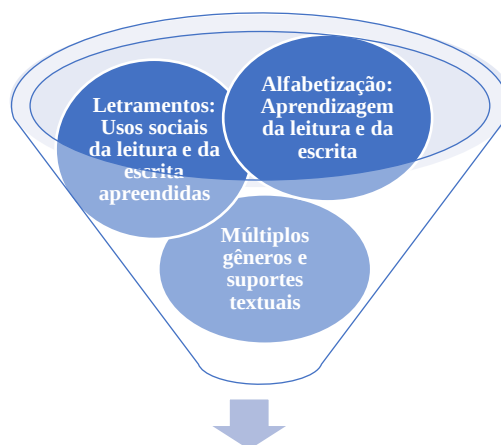
A alfabetização e o letramento são processos que se complementam antes mesmo que a criança ingresse na escola, porém, é neste espaço que o aluno aprende a relacionar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico. Admite-se nessa pesquisa, a escola como:

Espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas (BRASIL, 2015, p. 09)

Por esta razão, a instituição escolar precisa incentivar a produção de conhecimentos, desenvolver a consciência crítica dos alunos, respeitando a diversidade, a experiência e os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo. Portanto, ainda que o nosso objeto de análise seja analisar as possíveis estratégias que a criança utiliza no processo de

aprendizagem da língua escrita em suportes digitais, entendemos que o trabalho do professor alfabetizador não pode ficar dissociado do nosso estudo, pois esses dois sujeitos integram um único ambiente: a escola. Vejamos a figura abaixo:

**Figura 2:** Processo de aprendizagem da criança



**Processo de aprendizagem da criança**

**Fonte:** Elaborada pela autora.

O trabalho com os múltiplos gêneros e suportes textuais são indispensáveis durante o processo de alfabetização e letramento no ensino da língua materna, pois além de concretizar os contextos dos seus usos sociais também representam as múltiplas formas de representação do discurso. Outro instrumento norteador são as sequências didáticas que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Portanto, as sequências didáticas favorecem o trabalho interdisciplinar com os diversos eixos de ensino, como a articulação entre a tríade que potencializa a alfabetização: escrita, oralidade e leitura. Explica Bauler (2011, p. 07) que,

É preciso notar que os letramentos devem ser entendidos como práticas sociais em que os indivíduos se engajam cotidianamente por meio de comunidades interpretativas, instituições e outros modos de agir discursivamente através da linguagem. Devido à sua natureza social e variada, os letramentos devem ser considerados em suas multimodalidades, incluindo aí não só o texto escrito, mas todas as formas semióticas de construção de significado.

Nesse sentido, o ensino da função social da língua escrita inserida nas práticas de letramentos é mediado pelos múltiplos gêneros e suportes textuais que circulam em nossa sociedade. É necessário estimular a escrita espontânea nesse contexto, porque diferentemente dos antigos métodos de alfabetização em que a escrita era vista como uma

habilidade copista, nos letramentos, da mesma forma que trata Vygotsky (1991), acreditamos que o domínio de um sistema tão complexo de signos não pode ser consolidado mecanicamente, é preciso ensinar os valores sociais considerando seus conhecimentos prévios como ponto de partida.

## 1.2 Multiletramentos na cultura digital: a escrita nos suportes tecnológicos

É cabível iniciar este capítulo com os principais conceitos de escrita que Marcuschi e Hoffnagel (2005) explanam em seus estudos. Para os respectivos autores, a escrita deve ser vista como uma aquisição sistemática de símbolos que se perpetuam durante décadas, porém, não deve ser reduzida ao que chamam de “código escrito”, porque isso iria reduzi-la a simples transposição da língua oral para a língua escrita, portanto, devemos considerar a escrita como um conjunto cultural complexo que está em constate interação com as tecnologias utilizadas de acordo com os momentos históricos as quais são produzidas.

Soares (2016) afirma que ao ingressar no âmbito escolar a criança aprende a sistematização da língua escrita através de três fundamentos: consciência metalinguística, que se refere à compreensão do processo da conversão da cadeia sonora da fala em escrita, permeado pelos gêneros, em seus múltiplos suportes. A consciência fonológica volta-se para às reflexões que a criança faz sobre os segmentos sonoros, ou seja, as sílabas que constituem as palavras. Por sua vez, a consciência fonêmica é uma das dimensões da consciência fonológica, entretanto, compreende a habilidade que a criança adquire em fase de alfabetização, de reconhecer os fonemas como unidades sonoras que constitui uma palavra.

Os estudos de Luria (2010) estão baseados nas teorias de Vygotsky, que concebe os estágios que descrevem da pré-história até a consolidação da língua escrita. Pela observação dos aspectos analisados, o autor considera a escrita como uma técnica sociocultural usada para fins psicológicos, como memória, pensamento, transmissão de ideias e/ou conceitos. Antes de frequentar o âmbito escolar, a criança desenvolve habilidades que são capazes de facilitar a aprendizagem da escrita formal.

Acredita-se que na fase da pré-escrita ou pré-instrumental, a criança utiliza os seus rabiscos para tentar reproduzir a escrita dos adultos, “para ela, o ato de escrever não

é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinqueado” (LURIA, 2010, 149). Na fase da escrita não diferenciada, a criança passa a utilizar os seus rabiscos como uma forma de recordar o que lhe foi dito, entretanto, o autor descreve em seus estudos que após um tempo a criança esquece as palavras que lhe foram ditas, mas lembra da quantidade. Já na fase da escrita diferenciada, a criança produz rabiscos diferentes para representar cada palavra. Nessa fase, durante a sua pesquisa, o autor mesclou palavras e frases, ao ser solicitada a escrever as palavras de forma individual a criança utilizava rabiscos simples, quando solicitada a escrever frases, a estratégia utilizada eram rabiscos maiores. Esse avanço permitiu que a mesma conseguisse lembrar-se do que escreveu.

A fase pictográfica é marcada pelo uso de desenhos, geralmente as crianças de cinco ou seis anos começam a utilizar esse recurso como forma de registro, portanto, o uso do desenho através da mediação do professor alfabetizador pode acelerar o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Por fim, a última fase: primeiro estágio da escrita simbólica. A criança aprendeu que a escrita deve ser representada através das letras que aprendeu isoladamente na escola, entretanto, ainda não sabe como utilizá-las como um todo. Dado o que foi exposto, Ferreiro e Teberosky (1999) se aproximam das ideias de Luria (2010), pois apontam que o processo de aquisição da escrita começa antes mesmo da criança frequentar a escola, além disso, as autoras também consideram que a aprendizagem da escrita está baseada em níveis.

No nível 1 a criança utiliza de traços com linhas e curvas que se aproximam da letra cursiva. Nessa fase apenas a criança que escreveu sabe o significado do que foi colocado no papel e há uma clara tendência para associar o tamanho da palavra aos objetos ou pessoas. No nível 2, os rabiscos estão mais parecidos com letras, são escritos de forma linear e pode existir a mistura de letras e números. A criança que está nesse nível pode adquirir “formas fixas” em sua escrita, ou seja, os seus registros podem apresentar apenas letras que estão em seu nome mudando as ordens.

O nível 3 ou hipótese silábica “está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). Nesse nível é comum que a criança atribua a cada sílaba uma palavra, assim como busca estabelecer uma quantidade mínima de letras para que a palavra possa ser lida. O nível 4 ou silábico-alfabético é a transição da hipótese silábica para a alfabética, é nesse momento que as crianças começam a deduzir que escrever significa representar as partes sonoras das palavras. Por último, temos o nível 5 ou alfabético que, segundo as

autoras, a criança “compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219). Contudo, esse é apenas o começo dos novos desafios que virão. Esse processo caracteriza a aquisição inicial da escrita, salientamos que escrever é um ato complexo que vai sendo refinado ao longo da vida.

Apresentamos com detalhes os níveis de escrita sob a ótica de duas pesquisas distintas, mas que se aproximam em seus conceitos, todavia não deixamos de perceber que a questão central em ambos os estudos é que as crianças pertencentes à classe social média alta chegam ao ambiente escolar com a aquisição do código alfabético, enquanto as crianças de nível social mais baixo chegam com hipóteses de leitura e escrita de forma mais rudimentar. Apesar disso, Silva (1994) considera que receber esses estímulos não seja o fator determinante, uma vez que vivemos em uma sociedade com uma grande propagação de anúncios e propagandas, seja em *outdoors*, televisão, revistas ou aparelhos eletrônicos que levam a criança estabelecer uma compreensão dos sinais gráficos ao objeto representado.

Este fato reforça que o surgimento e o fácil contato com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm provocado mudanças em diversas atividades da vida moderna. Tais modificações têm promovido discussões nos campos da educação e da linguagem, levando estudiosos a refletirem e pesquisarem acerca da presença de tecnologias digitais, assim como suas contribuições e/ou consequências nas práticas escolares, uma vez que o uso dos recursos tecnológicos - sejam eles móveis ou fixos - tornou-se algo primordial na contemporaneidade.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as diretrizes que regem a educação básica no Brasil, encara a inserção das novas tecnologias digitais da informação e comunicação como uma estratégia de ensino, em que o principal princípio pedagógico seja a intervenção social, buscando contextualizar o uso das tecnologias aos conteúdos aplicados no âmbito escolar. Além de reforçar que, o aluno deve saber se comunicar por meio das diferentes tecnologias digitais.

Dentre as dez competências gerais citadas pelo documento, a quinta competência afirma que as crianças devem,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Dessa forma, a tecnologia é uma ferramenta para o desenvolvimento das demais competências previstas no documento, ou seja, as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas condizentes com o momento histórico e social em que estamos vivendo, o indivíduo precisa aprender a se comunicar utilizando os recursos digitais gerando conteúdos de qualidade. Por outro lado, surge também a necessidade de ensinar e conscientizar os alunos para o uso ético das tecnologias, visto que os “nativos digitais” adquirem e produzem informações em suas redes sociais ou em outras plataformas da internet, sendo assim, é necessário saber analisar e avaliar a veracidade das informações que estão em circulação. Nesse aspecto, os teóricos Moran (2013) e Lévy (1999) chamam a atenção para a capacidade de filtragem desse excesso de informações que circulam a cada fração de segundo no meio tecnológico-digital.

Dessa forma, seguindo as diretrizes da BNCC, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018) sugere que a escola, enquanto *locus* institucional de formação humana, deve proporcionar,

O acesso ao letramento digital e tecnológico, de forma a favorecer a construção de habilidades e competências no que chamamos de nativos digitais, potencializando as possibilidades de acesso à informação, desenvolvimento da autonomia do aluno, ampliando os ambientes de aprendizagem e oportunidades (PARAÍBA, 2018, p.297).

Há, no documento, um claro direcionamento para a inserção dos multiletramentos nas escolas, desde a mais tenra idade. Prensky (2001) utiliza o termo “nativos digitais” para se referir aos indivíduos que já nascem imersos neste contexto tecnológico e crescem acompanhando o desenvolvimento da tecnologia, por este motivo, percebe-se nesses sujeitos facilidade para o manuseio de realização de múltiplas tarefas utilizando os suportes tecnológicos. Essa facilidade “favorece para esses alunos uma competência tecnológica natural, própria do contexto em que nasceram, e que deve ser explorada em sala de aula” (COELHO, 2012, p. 07). Mas, o que significa multiletramentos? Rojo (2013, p. 14, *grifo da autora*) declara que,

O conceito de *multiletramentos*, articulados pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por

outro, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

O principal objetivo deste grupo de pesquisa de Nova Londres, interessados em linguagem e educação linguística, era debater as mudanças ocorridas nos textos, decorrente dos novos letramentos (ROJO e MOURA, 2019). Neste novo cenário em que a cultura digital tem se perpetuado cada vez mais rápido, naturalmente, começa a acontecer uma reestruturação da sociedade e das práticas sociais. Essa afirma reforça o posicionamento dos autores Rojo e Moura (2019) que através da observação percebem que o gradual desenvolvimento das máquinas de produção de escrita, não ocorre apenas uma alteração dos textos, mas também das diversas linguagens e letramentos.

Para ampliar os resultados na Educação Básica, o Governo Federal juntamente com o Ministério da Educação (MEC) tem buscado promover a inclusão digital nas escolas públicas de todo o país. Existiram programas ao longo dos anos que buscaram garantir o acesso à internet e o uso dos recursos digitais como ferramenta pedagógica. Um deles é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado através da Portaria nº 522/MEC em 1997 e está em funcionamento atualmente, buscou ampliar os laboratórios de informática na rede pública de ensino. O quesito necessário, conforme consta no site do MEC, é que os Estados e Municípios garantam uma infraestrutura adequada para receber esses laboratórios, além de qualificar os educadores para que saibam manusear as máquinas.

Outro programa importante desenvolvido pelo MEC e o Governo Federal é o Programa de Inovação Educação Conectada, lançado em novembro de 2017, busca promover o amplo acesso da internet de alta velocidade e incentivar o uso pedagógicos de tecnologias digitais nas escolas de Educação Básica, como está previsto no Plano Nacional de Educação. Além disso, existe o estímulo de cursos de formação para que os professores possam aproximar o contato dos alunos com as novas tecnologias e possam criar estratégias de adaptação do ensino para atender as diferentes demandas dos alunos, buscando estimular a colaboração e trabalho em equipe.

O Programa está dividido em quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. A visão é a dimensão orientadora do planejamento e o uso da tecnologia como ferramenta de transformação da educação, precisa estar alinhada aos currículos das redes dos estados e municípios. A formação corresponde a formação inicial, formação continuada e formação para articulação, o MEC disponibiliza

essas formações e materiais de apoio para os professores, gestores e articuladores. A terceira dimensão trata dos Recursos Educacionais Digitais, o MEC propicia acesso aos recursos educacionais digitais e estimula a aquisição e a socialização de recursos entre as redes de ensino. A quarta dimensão corresponde a infraestrutura, uma vez que o programa prevê investimentos para a ampliação do acesso à rede, é oferecido às escolas suporte técnico e financeiro para que seja implantado o sinal de internet e a compra de recursos digitais.

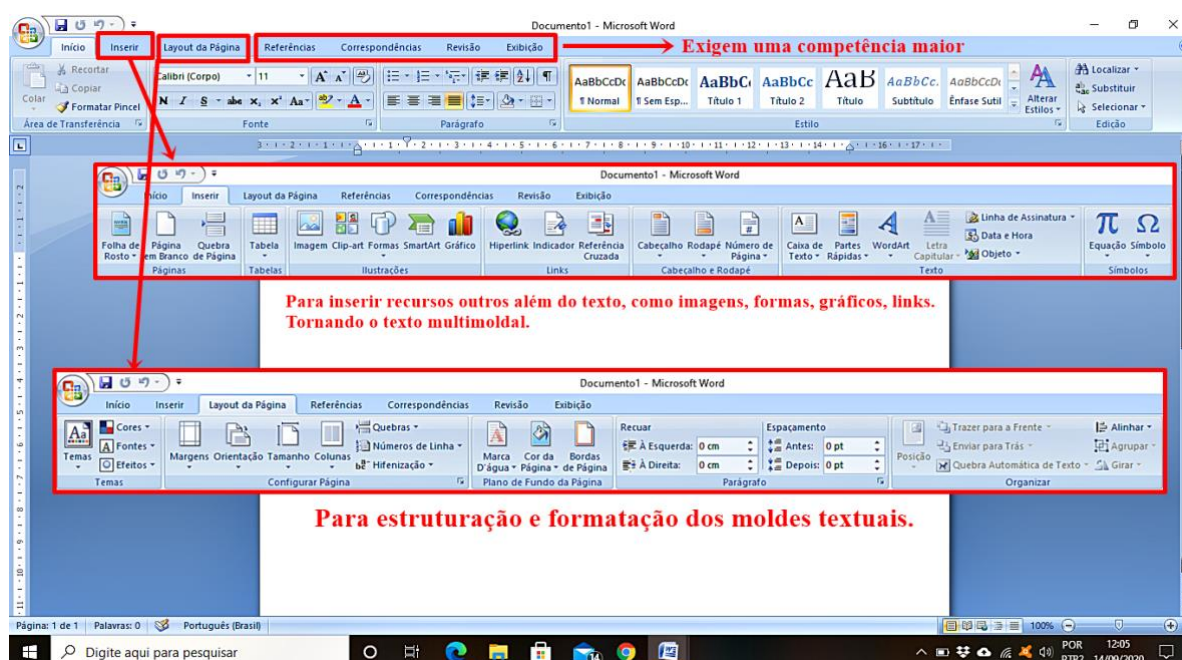
Recebendo estímulos das políticas educacionais, o professor alfabetizador deve estar atento para estas transições tecnológicas. Entretanto, é importante salientar que o uso dos recursos tecnológicos na escola não exclui o processo de alfabetização. Compreendemos, a partir dessas exemplificações, que o uso do computador como suporte de escrita digital, conduza a criança à outra percepção da escrita, questionando-se sobre a disposição das letras, a sua função e seus múltiplos formatos, favorecendo assim uma aprendizagem contínua que colabora para o entendimento efetivo dos usos sociais da escrita, como também, da leitura enquanto habilidade crítica. Afinal, só conseguimos adquirir novas informações através desta última.

A perspectiva interacionista aplicada ao processo de construção da escrita que não se separa da leitura no ciclo de alfabetização fica ainda mais intensa no suporte tecnológico, pois a atividade de leitura e digitação de textos na tela do computador são realizadas de forma simultânea. Isso faz com que a criança comece a se questionar sobre a construção da escrita nesse suporte, pois diferentemente da manuscrita que acontece de forma sequenciada, respeitando a ordem das folhas, na tela existem múltiplas possibilidades de sequenciamentos sem que necessariamente precise exigir uma linearidade pré-definida. Além disso, também dispõe recursos que permitem estruturar o texto tal qual fosse escrito no papel. Soares (2002, p. 150) faz uma reflexão que dialoga com essas ideias, vejamos:

O texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

A escrita na tela também dispõe de elementos gráficos, que permitem mudar as cores, tamanho e fonte das letras, a exemplo do *software* Word, o qual sinaliza para quem está escrevendo que, ao digitar a palavra de forma incorreta gramaticalmente ou que não conste no dicionário, surge uma linha ondulada na cor vermelho, e que ao clicar com o botão direito do mouse em cima da palavra sublinhada aparecerá sugestões da escrita da forma correta. As linhas onduladas na cor azul aparecem quando existem erros de concordância. Isto quer dizer que, a escrita no Word é, naturalmente, multimídia, pois temos as opções de adicionar vídeos, áudios, imagens e ilustrações. Vejamos:

**Figura 3:** Interface do software de edição e formatação de textos Word



**Fonte:** Elaborada pela autora.

A utilização desses recursos, de alguma forma, está presente no cotidiano de muitos alunos, por isso, a nosso ver, precisa ser inserida no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de aprimorar as condições necessárias para assegurar a consolidação das competências/habilidades educacionais no âmbito digital. Glória e Frade (2015, p. 352) comentam que,

A experimentação da escrita no suporte virtual de texto conta com multimodos: a tela apresenta brilho, movimento e imagem; o mouse e o teclado provocam novos gestos e comportamentos; e há ainda um conjunto de dados/repertórios disponíveis para escolha.

São esses novos gestos e comportamentos, por parte da criança, diante da escrita digital que procuramos explorar e ampliar na presente pesquisa, além disso, também queremos evidenciar a necessidade da inserção dos suportes digitais e a constante atualização da prática pedagógica dos professores nas instituições escolares, a favor da aprendizagem significativa e autônoma, instruindo o uso adequado com o intuito de favorecer a construção da leitura e escrita em seus múltiplos meios de comunicação.

É nítido que “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e do discurso” (ROJO e MOURA, 2019, p. 36). Em síntese, consideramos que a alfabetização sempre acompanhou o momento histórico, portanto, é impossível alfabetizar uma criança fora do contexto digital nos dias atuais, muito pelo contrário, é necessário preparar os indivíduos para utilizarem as TDIC’s.

### 1.3 A literatura infantil no processo de Alfabetização e Letramento

Após as reflexões iniciais a respeito da alfabetização e letramento, compreendemos que os usos sociais dos textos, sejam eles orais ou escritos, em constante circulação na sociedade devem integrar o ensino da língua materna no âmbito escolar, de modo que possa favorecer o autoconhecimento do aluno sobre o seu papel crítico e ativo na sociedade. Esses textos se materializam nos mais diversos gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2016, p. 12) nos afirma:

Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.

Para Bakhtin (2016) os gêneros discursivos são resultados dos “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” que são determinados pelo momento sócio – histórico que está sendo produzido, além de serem responsáveis por organizarem o nosso discurso. Outro conceito importante é a classificação dos gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários correspondem as situações comunicativas espontâneas e informais que acontecem em nosso cotidiano, por sua vez, os secundários possuem uma complexidade maior, geralmente se usa a escrita para a sua construção dentro de padrões

formais da língua, ainda de acordo com o autor (2016) os gêneros secundários são constituídos pela contínua reelaboração dos diversos gêneros primários.

Dolz e Schneuwly (2004) também partem da concepção de Bakhtin (2016) considerando que o objeto de ensino da língua deve ser o texto e os gêneros textuais – orais e escritos. Em seus estudos, os gêneros são descritos como um elo entre as práticas sociais e os objetos escolares, além disso, são considerados como “*instrumentos* que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 143).

Marcuschi (2008) acredita não ser relevante fazer distinção entre os termos “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”, uma vez que são termos permutáveis, exceto em estudos proponham descrever algum caso específico. Em relação a sua posição teórica, o autor (2008, p.155) considera que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Em outras palavras é o que Rojo e Barbosa (2015, p.16) caracterizam como gênero textual: “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. As abordagens de Bakhtin (2016), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) sobre gêneros se aproximam, especialmente quando afirmam que os mesmos não podem ser considerados como estruturas inflexíveis, pois são mutáveis e evoluem com o momento histórico que estão sendo concebidos. Além disso, também consideram que os gêneros organizam toda e qualquer atividade comunicativa, especialmente na escola.

Nessa perspectiva, a proposta no PCN e posteriormente reforçada pela BNCC, o ensino da língua materna deve estar em constante articulação entre a decodificação dos signos linguísticos e os seus usos e práticas sociais. Os documentos, direcionam os professores alfabetizadores a utilizarem os textos multimodais e os diversos gêneros textuais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67).

Diante da variedade dos gêneros textuais/discursivos e das suas diversas contribuições para a organização da linguagem, escolhemos o gênero narrativo para delimitar o nosso objeto de estudo, com a justificativa que a própria BNCC nos propõe, vejamos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (BRASIL, 2017, p.138).

Destacamos o termo “leitor-fruidor” que a BNCC utiliza para se referir ao leitor que consegue dialogar, formular perguntas e entender os múltiplos sentidos que aparecem nas obras literárias, além disso, nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental consta que a prática de leitura literária também precisa desenvolver o senso estético para fruição, ou seja, deve valorizar a literatura e as diversas manifestações artístico – culturais como meio de acesso às dimensões lúdicas e imaginárias. Para a BNCC (2017) a leitura é concebida como uma prática de linguagem que perpassa as interações ativas do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, em outras palavras, o documento ampliou o eixo da leitura, pois o professor precisa utilizar outros textos além do escrito, como imagens, vídeos, filmes, pinturas ou textos que estejam incluídos em nosso cotidiano.

De acordo com o documento *“Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”* a leitura é concebida em três dimensões, sendo elas: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise linguística. A dimensão sociodiscursiva está relacionada às capacidades do leitor em identificar os possíveis objetivos que os textos produzidos pretendem alcançar, as razões que o fizeram ler, os espaços que esses textos circulam e o papel que desempenha. O desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura refere-se a saber antecipar sentidos, associar partes do texto, verificar se a leitura está sendo

compreendida e se faz sentido. A análise linguística envolve o funcionamento do sistema alfabético, a compreensão entre letras e fonemas e outros aspectos linguísticos como a coesão textual, pontuação, paragrafação, concordância, entre outros.

Podemos observar as inúmeras contribuições da leitura, especialmente na fase de alfabetização, promovendo o aumento do vocabulário, criatividade, imaginação, aprimoramento da fala e o sequenciamento do raciocínio. No entanto, o contato das crianças com os livros, especialmente de literatura infantil, começa na grande maioria das vezes apenas na escola, logo, é necessário que esse contato escolar seja estabelecido desde o ensino infantil, pois além de formar leitores e escritores, contribui para a construção do pensamento crítico, amplia novas visões, expande o vocabulário, contribui para a concentração, estimula a capacidade de imaginação, desenvolve a oralidade e desenvolve a familiarização com a cultura escrita a partir de textos com qualidade literária, uma vez que a leitura proporciona para o leitor novos conhecimentos sobre assuntos e/ou temas que antes podiam ser desconhecidos.

Contudo, as pesquisas de Carvalho (2002) evidenciam que a literatura infantil, especialmente o conto de fadas, passou por diversas reformulações conforme as transformações do conceito de infância aconteciam ao longo do tempo. Se anteriormente os personagens dos contos representavam um adulto que tinham como principais características a coragem, sagacidade, a força física e altruísmo, as crianças precisavam se comportar como miniadultos, o que não representa o conceito de infância que temos hoje.

No Brasil, a literatura infantil que inseriu a criança no mundo social foram as histórias de Monteiro Lobato nos anos 70. Entretanto, de acordo com o autor (2002) é apenas nos anos 80 que a literatura infantil passa a integrar o cotidiano escolar, pois as campanhas de educação voltavam-se para a estimulação do hábito da leitura com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Isto significa, que a escola deverá ser o principal ambiente estimulador do desenvolvimento do leitor, em particular, na fase de alfabetização.

O papel de mediador do professor, deve propiciar a formação de leitores críticos e participativos, através da constante leitura em sala de aula, no entanto, isso requer cuidado na escolha do livro literário para a contação de histórias, pois é necessário analisar a complexidade do texto de acordo com a faixa etária, tema de interesse, quais os objetivos que se pretende atingir com a leitura e o intuito de apresentar para os alunos. É indispensável um planejamento das atividades para desenvolver os saberes literários,

visto que essa aprendizagem traz consigo saberes intrínsecos sobre o texto, que corresponde a estruturação do gênero, as funções da linguagem, compreensão do que está sendo lido, estímulos ao desenvolvimento do aluno, entre outros. Conforme Arena (2010, p.17), o papel do professor deve compreender:

Essas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural.

Zilberman (2003, p.16) afirma em seus estudos que a sala de aula é um ambiente privilegiado para fortalecer e ampliar o gosto pela leitura, além de proporcionar intercâmbio de culturas literárias. Contudo, para a autora e para Carvalho (2012) o principal responsável por esse processo é a história e postura criativa do professor, que deve estimular o pleno desenvolvimento da criança, além de dar exemplo enquanto leitor para os seus alunos. Em contrapartida, Kramer (2010) explica em seus estudos que a leitura deve ser inserida no contexto escolar por prazer e que o professor que não desenvolveu o gosto pela leitura ao longo da vida, pode se tornar um leitor.

É importante mencionar que a escuta ou leitura de histórias não deve se restringir apenas aos livros de literatura infantil, pois as novas tecnologias podem e devem ser utilizadas como recursos facilitadores no desenvolvimento de leitores e escritores críticos e conscientes dos seus papéis na sociedade. Decorre daí o importante reconhecimento do papel da literatura na escola, de acordo com o PCN:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p.30)

Por outro lado, Barbosa (1994, p.118) evidencia em seus estudos que o ato de ler é questionar o texto, portanto cada leitor compreenderá de diversas maneiras o mesmo

texto, ou seja, se o medidor colocar fórmulas que considera “corretas” está impedindo do leitor colocar as suas questões e consequentemente anularia a construção da sua própria compreensão. Logo, para o autor (1994), o êxito da aprendizagem da leitura não se alcança tentando ensinar a criança o que é ler, pois a leitura é uma prática constante. Em outras palavras, a criança só consegue aprender a ler, lendo.

De acordo com Sobral e Santos (2017) o ensino da leitura deve proporcionar a interação da criança com a língua escrita, assim a mesma conseguirá compreender o significado da escrita que está presente tanto no espaço escolar quanto no familiar, é nesse sentido que a leitura começa a desencadear um significativo papel no desenvolvimento do cidadão nos aspectos culturais, políticos e econômicos.

Destarte, algumas políticas públicas demonstram interesse em ampliar o letramento literário não só nas escolas, assim como no ambiente familiar. Pensando nisso, foi criado através da lei nº 5.537, no ano de 1968, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável por colaborar financeiramente com os estados e municípios brasileiros para promover uma Educação Básica de qualidade, juntamente com o MEC. Dentre os inúmeros projetos vinculados ao FNDE, ressaltamos aqui o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), principal responsável por distribuir obras didáticas, pedagógicas, literárias e materiais de apoio para os alunos e professores das escolas públicas de Educação Básica no Brasil.

Em parceria com o PNLD foi desenvolvido em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a finalidade de oportunizar o acesso à cultura e estimular a leitura para os professores e alunos, através da distribuição de acervos bibliográficos, compostos por obras de literatura, de pesquisa e referência para todas as escolas públicas de educação básica, desde que, estejam cadastradas no Censo Escolar. O programa funciona por meio de três ações: 1) PNBE Literário, responsável por analisar e distribuir as obras literárias, como textos em prosa, em verso, livros de imagens e histórias em quadrinhos; 2) PNBE Periódicos, que dispõe para as escolas de educação básica, periódicos com conteúdo didáticos e metodológicos; 3) PNBE do professor, que está voltado a dar suporte as práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino por intermédio da distribuição das obras literárias e metodológicas.

No tocante aos acervos, esses foram divididos em quatro categorias: 1) As creches receberam 2 (dois) acervos, com 25 (vinte e cinco) obras em cada um; 2) As instituições que atendem a pré-escola também receberam 2 (dois) acervos, com 25 (vinte e cinco) obras em cada um; 3) As escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental

foram contempladas com 4 (quatro) acervos, com 25 (vinte e cinco) obras em cada um; 4) As escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos receberam 2 (dois) acervos, com 25 (vinte e cinco) obras em cada. Os investimentos do programa foram altos e inúmeras escolas públicas em território nacional foram contempladas com os diversos materiais, inclusive, a história infantil “Chapeuzinho Amarelo” escolhida para o desenvolvimento da nossa pesquisa, fez parte do acervo de 2014. Cabe salientar que apenas o material não é suficiente para a consolidação das propostas do projeto, o professor é o principal mediador no processo de aprendizagem.

Fica evidente a importância da presença da literatura infantil no desenvolvimento da criança, sobretudo, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é por meio desta que são estimuladas inúmeras habilidades que foram citadas ao longo do capítulo, além de potencializar o processo de aquisição de leitura e escrita, tornando-as criativas e reflexivas. Em outras palavras, a literatura infantil pode permitir a criança vivenciar situações que a vida cotidiana não favoreceria, estimulando o interesse pelo texto escrito enquanto linguagem capaz de materializar ações e pensamentos humanos (LUCAS, 2011).

## **CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa surgiu da necessidade de observar as prováveis contribuições dos suportes tecnológicos na aquisição da escrita de crianças que estão em fase de alfabetização, especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental I, e de comprovar a eficácia desses suportes como instrumentos que proporcionam a autonomia e protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem. Logo, este capítulo está reservado para a apresentação dos procedimentos metodológicos desta dissertação. Apresentaremos os contextos nos quais esta pesquisa se insere, assim como a delimitação do foco deste estudo e explicaremos detalhadamente as etapas de geração, análise dos dados coletados e os resultados apontados.

### **2.1 A natureza da pesquisa**

Entendemos que as pesquisas acadêmicas em Educação são complexas e precisam de sistematização, pois com a vivência da realidade escolar surgem diversos questionamentos que podem nortear investigações que contribuam para a formação do professor-pesquisador, o principal responsável em repensar novas práticas pedagógicas que atendam as demandas da sociedade atual. Destarte, destacamos a importância da pesquisa para os professores, afinal, é através desta que o mesmo “deixa de ser reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passa ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa” (PESCER, 2012, p. 2). Diante do exposto, compreendemos que a pesquisa educacional pode subsidiar longas e diversas transfigurações na realidade escolar, além de modificar a perspectiva do olhar dos acadêmicos sobre o elo entre a teoria e a prática.

Com o intuito de contribuir com a associação das práticas pedagógicas com as novas tecnologias, este estudo se configura de natureza qualitativa com abordagem interpretativista, realizada por meio da pesquisa de campo. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder questões particulares, realçando realidades que não podem ser quantificadas, por esta razão, os resultados obtidos possuem múltiplos significados, afinal, as pessoas são dinâmicas, interagem, interpretam, questionam e constroem sentidos. De acordo com, Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa requer o contato direto do pesquisador com o espaço e a situação a ser investigada, através do

trabalho de campo, isto significa dizer que é extremamente necessário vivenciar a realidade do ambiente do estudo para se obter os dados mais fidedignos possíveis.

Dessa maneira, Bogdan e Biklen (1994, p.47, apud AGUIAR e TOURINHO, 2011, p. 8) estabelecem cinco características que são particulares da investigação qualitativa, são elas: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural; 2) os dados são descritivos; 3) o pesquisador se interessa mais pelo processo do que com o resultado; 4) os dados são analisados de forma indutiva e 5) o significado possui prestígio nesse tipo de pesquisa. Por outro lado, a abordagem interpretativista, de acordo com Zanette (2017), tem como foco a interpretação dos dados, não os quantificar. Para Lopes (1994), nessa perspectiva o pesquisador interpreta e conduz as análises dos dados obtidos para se adequar às suas intenções.

## 2.2 Local(is) e período de execução da pesquisa

Esta pesquisa transcorreu em uma escola da rede municipal do Município de João Pessoa - Paraíba, em uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A escola, está localizada em um bairro periférico e funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). Nos turnos matutino e vespertino funcionam as turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o noturno, por sua vez, funciona a Educação de Jovens e Adultos.

Com relação à estrutura física da escola, há uma sala de direção, sala de secretaria, uma sala para os professores, seis salas de aula, uma sala para a biblioteca, um laboratório de informática que está em construção, uma cozinha com refeitório, banheiros, um almoxarifado e um pequeno espaço para recreação. O quadro de funcionários é composto por aproximadamente 31 (trinta e um) servidores, sendo eles: professores, gestores e funcionários de apoio.

A pesquisa aconteceu em dois ambientes: o físico e o virtual. O ambiente físico seria a escola, especificamente na sala que estava sendo preparada para receber o laboratório de informática. O suporte digital utilizado pelos alunos foi o *notebook* da pesquisadora com o seu respectivo acompanhamento. No virtual, o aluno tinha acesso à internet para acessar a plataforma do *YouTube* e assistir as histórias infantis selecionadas anteriormente. A escola ainda não oferecia conexão com a internet, portanto, o acesso foi feito através do roteamento do *Smartphone* para o *notebook* da pesquisadora.

### 2.3 Colaboradores/sujeitos de pesquisa

Em 2019, os alunos participantes da pesquisa estavam no 2º ano do Ensino Fundamental e as suas idades variavam de 7 (sete) a 8 (oito) anos. A escolha por alunos dessa turma e faixa etária foi em função da hipótese de que já se encontravam no nível alfabético, ou seja, já escrevem palavras ou pequenos textos. Existiam nessa turma cerca de 25 (vinte e cinco) alunos, mas apenas 2 (dois) participaram do nosso estudo, sendo duas crianças do sexo masculino. Para a seleção, utilizamos como único critério de participação, crianças com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) devidamente assinados pelos seus respectivos responsáveis.

Tão importante quanto apresentar os sujeitos participantes da pesquisa, é imprescindível identificar a professora colaboradora deste estudo. Natural da cidade de Araci – Bahia, ainda muito nova se mudou para a cidade de Campo Formoso, também na Bahia. Cursou o magistério, de nível médio e a partir das vivências com o universo escolar, optou pelo curso superior de Pedagogia. Graduou-se em 2013, na Universidade Estadual da Bahia, na qual adquiriu valiosos conhecimentos e foi incentivada a perceber, por seus professores, a sensibilidade que é preciso um professor ter. A sua trajetória profissional começou no ano de 2014, em uma escola da rede privada, no entanto, surgiu inquietações em aplicar a sua prática pedagógica em lugares que mais necessitavam. Em 2015, a professora se muda para a cidade de João Pessoa – Paraíba e começa a lecionar em uma escola pública. Inicialmente estava cobrindo a licença-saúde de uma professora, mas no ano seguinte surge uma vaga e a mesma assumiu.

Vivenciando inúmeras dificuldades impostas pelo sistema, a professora procurou constantemente modificar o seu olhar para os alunos, mesmo que por parte de alguns colegas, tenha sido considerada uma principiante que não dominava o saber fazer, porém, recebeu total apoio da Gestão Escolar que já vinha buscando melhores condições de ensino e aprendizagem naquele espaço. A professora colaboradora, relata que a única alternativa que encontrou para responder aos preconceitos sobre a sua atuação profissional, era alcançar os melhores resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Após fazer uma pesquisa detalhada sobre a avaliação, preparou as crianças e aprimorou suas práticas pedagógicas para que pudessem dar o melhor de si. Levou simulados, disponibilizados na internet, proporcionou rodas de conversa semanais sobre as avaliações e seus respectivos benefícios, como ajudar a conhecer o modo de aprender.

Ao passar por essa longa preparação, veio o resultado, a escola alcançou os melhores resultados. É de suma importância ressaltar que a estrutura física da escola já vinha passando por reformas, feitas por pessoas voluntárias. Ao ganhar o prêmio destaque, no final do ano de 2017, o Governo anunciou que a escola receberia uma reforma geral.

Ao saber dos resultados, procuramos a professora colaboradora para participar da nossa pesquisa, visto que queríamos conhecer a sua prática mais de perto e entender a realidade dos alunos que, embora estudem em uma escola periférica conseguiram alcançar excelentes resultados. Ao apresentarmos os objetivos da nossa pesquisa e sobre o motivo da escolha, a professora colaboradora aceitou sem hesitação.

#### 2.4 Levantamento/coleta dos dados

Ao longo da intervenção foram realizadas 8 (oito) sequências com 2 (dois) alunos da turma escolhida. No primeiro momento realizou-se a apresentação da pesquisadora com os alunos e todo o corpo que constitui a escola. Após a escolha aleatória dos alunos participantes, foi realizada uma breve demonstração do uso do suporte digital, pois seria a primeira vez que os alunos iriam “teclar”, além disso, foi explicado como funcionariam as sequências da pesquisa que foram pré-definidas antes do trabalho de campo. Os dados foram coletados através de gravações de tela do notebook utilizado no desenvolvimento da pesquisa, por meio do *software* BB FlashBack.

#### 2.5 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados

As sequências, pré-definidas, foram subdivididas nas seguintes etapas:

- 1- Apresentação semanal dos vídeos das histórias infantis “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque e “A velha e a Formiga” do Conto de Casa, ambas interpretada por Carol Levy em seu canal no *YouTube*, conforme os links de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=Wvy560Pqz0c> (Chapeuzinho Amarelo) e <https://www.youtube.com/watch?v=55X9h7HbIlg> (A Velha e a Formiga);
- 2- Após assistir o vídeo, a criança escrevia no suporte digital buscando trazer elementos que se aproximassem da história que tinha assistido anteriormente;

- 3- Durante esse processo de escrita, a pesquisadora observava e analisava as reflexões que a criança tinha sobre a sua própria escrita;
- 4- Na outra semana, a criança era convidada a rever os vídeos das histórias infantis para realizar a reflexão sobre o seu texto e fazer uma reescrita no suporte digital, atentando-se para complementar mais detalhes ou acrescentar algo que tinha deixado passar.

Essas sequências eram semanais e cada semana tinha uma história, primeiro trabalhamos com “Chapeuzinho Amarelo” e só depois com o conto “A velha e a Formiga” que totalizam quatro momentos com cada criança que duravam em torno de duas horas aulas, aproximadamente 90 minutos. Utilizamos essa estratégia para não cansar a criança e nem deixa – lá afastada do processo iniciado por muito tempo.

**Quadro 3:** Cronograma dos procedimentos metodológicos realizados

| <b>Procedimento utilizado</b>                                                                                    | <b>Data da elaboração e/ou aplicação</b> | <b>Local</b>                                            | <b>Sujeito(s) abordado(s) e o gênero</b> | <b>Duração e/ou tempo da atividade realizada</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Exibição do vídeo da história infantil “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. Com interpretação de Carol Levy. | 22/10/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |
| Atividade de escrita no suporte digital (notebook).                                                              | 22/10/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |
| Reexibição de vídeo                                                                                              | 29/10/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |
| Atividade de reescrita no suporte tecnológico (notebook)                                                         | 29/10/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |
| Exibição do vídeo “A velha e a Formiga” do Conto de Casa, Interpretada por Carol Levy.                           | 05/11/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |
| Atividade de escrita no suporte digital (notebook).                                                              | 05/11/2019                               | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino)              | 90 minutos                                       |

|                                                          |            |                                                         |                             |            |
|----------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|
| Reexibição de vídeo                                      | 12/11/2019 | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino) | 90 minutos |
| Atividade de reescrita no suporte tecnológico (notebook) | 12/11/2019 | Escola Municipal de João Pessoa;<br>Sala de informática | A1 e A2<br>(sexo masculino) | 90 minutos |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## 2.6 Corpus da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa se estruturou a partir da coleta de pequenas narrativas escritas/digitadas no suporte tecnológico *notebook* por duas crianças com a faixa etária entre 7 e 8 anos de idade, ingressas no 2º ano do Ensino Fundamental. A análise do *corpus* é constituída de 08 (oito) produções textuais, sendo 04 (quatro) da escrita inicial e 04 (quatro) a reescrita. O objetivo é identificar as alterações nos textos produzidos, assim como, a inserção das crianças no suporte digital.

## 2.7 Riscos e benefícios da pesquisa

### 2.7.1 Riscos

Esta pesquisa não corresponde nenhum risco à integridade física e moral dos sujeitos participantes, como também, à instituição parceira. Todo o levantamento dos dados terá por base o respeito aos direitos de imagem e a integridade do ser humano, conforme os padrões de ética e conduta em pesquisas, instituídos pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Como riscos secundários, podemos citar a desistência ou retirada das crianças por parte dos responsáveis no andamento da pesquisa. Perda e/ou extravio das gravações de vídeo.

### 2.7.2 Benefícios

Essa pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento acadêmico desta instituição, no que se refere a novas pesquisas acerca da reflexão da criança sobre a sua escrita em ambientes tecnológicos, usando o suporte digital (notebook), tendo em vista

que ainda há uma escassez de estudos voltados ao tema. Assim como, visa contribuir para o entendimento de professores e estudiosos interessados com o tema relacionado ao uso dos suportes digitais na aquisição da escrita. Além de como conciliar e pensar no meio educacional, o uso das tecnologias digitais como suporte metodológico.

## 2.8 Considerações Éticas

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo financiado pelo CNPq, sob registro 423002/2018-0, intitulado “Da fala para a escrita: reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) protegido pelo Parecer nº 3.427.389 na Plataforma Brasil.

Como o grupo de participantes da pesquisa são crianças, um termo de concessão de imagem e de direitos intelectuais foi enviado para os seus pais e/ou responsáveis, que se concordassem autorizavam a participação dos mesmos para esta e outras duas pesquisas colaboradoras do projeto da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evangelina Maria Brito de Faria.

### **CAPÍTULO III - DESCORTINANDO HIPÓTESES SOBRE A ESCRITA NOS SUPORTES TECNOLÓGICOS: ANÁLISE DOS DADOS**

Assim como a linguagem, a produção textual só se concretiza através da interação entre os sujeitos sociais e nos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Entendemos linguagem como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). O que se propõe nos PCN (1998) é que a linguagem só pode ser estabelecida a partir da interação com o outro. Do mesmo modo, a BNCC também atribui a linguagem sob uma perspectiva enunciativo-discursiva em que o texto e os gêneros textuais são a unidade central do ensino da língua, uma das diferenças que entram em destaque na BNCC em relação aos documentos anteriores é a inclusão dos gêneros digitais, os textos multimodais e as múltiplas culturas presentes em nossa sociedade. Para Rojo (2017, p.4), os multiletramentos são:

As práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

Isso significa que os multiletramentos compreendem a aprendizagem da escrita e leitura de textos verbais e não verbais. No processo de alfabetização na perspectiva dos multiletramentos, a interação é considerada como um ponto de partida para observar os conhecimentos prévios dos alunos e a partir disso organizar o ensino dos eixos da Língua Portuguesa abrangendo as esferas sociais presentes em nosso cotidiano, como por exemplo a cultura digital. Ainda de acordo com a BNCC, a cultura digital compreende a aprendizagem do uso das tecnologias digitais e aos conteúdos que estão vinculados a elas, de forma que desenvolva no aluno uma atitude crítica, ética e responsável diante das informações que chegam a cada milésimo de segundo.

No que tange à produção textual, compreendemos, assim como Koch (2011), que o texto não deve ser visto apenas no seu produto final, mas deve ser contemplado o seu processo de planejamento, verbalização e construção, afinal, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (KOCH, 2011, p. 30). É nessa perspectiva que

enxergamos a produção textual como uma valiosa atividade comunicativa que nos permite agir criticamente, assim como registrar nossas ideias, nos permitindo participar ativamente dos processos de letramento. Corroborando com tal perspectiva, a BNCC afirma que as produções textuais são “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p.76).

A análise dos dados do nosso estudo irá dispor de constantes revisões da bibliografia pertinente à pesquisa, como as teorias interacionistas de aquisição da linguagem e da cultura digital no ambiente escolar. Dividimos nossa análise em dois tópicos para facilitar a interpretação dos dados, o primeiro tópico refere-se ao Letramento Digital e o uso dos suportes tecnológicos na alfabetização, o segundo tópico volta-se para o Letramento da Escrita no ambiente digital. Embora a análise esteja dividida em dois tópicos ressaltamos que os processos ocorreram simultaneamente.

### 3.1 Letramento Digital e o uso dos suportes tecnológicos na alfabetização

As TIC's vêm promovendo constantemente uma remodelação nas práticas de escrita e leitura em nossa sociedade, observando essas mudanças compreendemos que a escola enquanto instituição socializadora, é responsável por idealizar e planejar um modelo de ensino que favoreça o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, com a intenção de consolidar uma aprendizagem significativa para o aluno – nativo digital<sup>3</sup>.

Alguns estudos fazem diferenciação entre os termos alfabetização digital e letramento digital, porém, compreendemos que os dois processos precisam ser explorados simultaneamente para potencializar os resultados esperados pelo professor mediador. Sendo assim, Frade (2014, p.26) considera a alfabetização digital como um processo de aprendizagem em que:

A criança precisa e pode dominar diferentes técnicas relacionadas ao que se chama de usabilidade: aprender a lidar com as ferramentas do sistema para ligar a máquina; compreender o teclado, seus símbolos e a função de cada tecla para além de digitar as letras; operar com a tela, interagir com ícones, localizar programas, manusear o mouse de adultos com suas mãos pequenas (sabendo que ele tem mais de uma função), arrastar, clicar e desenvolver operações cognitivas que permitam memorizar e internalizar tais operações.

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Presnky (2001) para se referir aos indivíduos que estão familiarizados com as tecnologias digitais na sociedade atual.

Por outro lado, Soares (2002) nos direciona para o conceito de letramento digital como um estado ou condição adquirido por aqueles que se apropriam das novas tecnologias e conseguem fazer os usos sociais das práticas de leitura e de escrita na tela. Nesse sentido:

O letramento digital tem como princípio básico a interação, a criatividade, inventividade, pois o uso de equipamentos e de ferramentas digitais com desenvoltura permite à pessoa, a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização das diversas linguagens (SANCHES, 2020, p.27).

Dias e Novais (2009, p.7) elaboraram uma matriz de letramento digital e elencam quatro habilidades que os usuários competentes devem saber usar. São elas: 1) Utilizar diferentes interfaces; 2) Buscar e organizar informações em ambiente digital; 3) Ler hipertexto digital; 4) Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. A presente pesquisa está alinhada a essas quatro habilidades, tanto para identificar se os participantes possuem alguma dessas consolidada, tanto para proporcionar o aprendizado da escrita diante das novas tecnologias. Consideramos que é extremamente necessário repensar a educação e o ensino aliados as novas tecnologias digitais, todavia, enfatizamos que não abominamos o manuscrito ou sobrepomos o digital, mas que devem ser complementares para intensificar o aprendizado.

Ou seja, essas habilidades são potencializadas quando estão associadas ao uso do suporte digital, especialmente a escrita. Por exemplo, enquanto escrever com lápis requer gestos motores mais complexos, o ato de teclar é considerado “um gesto mais tranquilo de se realizar, mesmo quando, a princípio, a criança precisa se acostumar com a intensidade do toque” (GLÓRIA E FRADE, 2015, p.342). Essa intensidade é aprendida decorrente do uso contínuo do teclado, aos poucos, a criança começa a perceber que não é necessário apertar as letras com muita força, basta tocar suavemente.

Essa constatação reforça o que observamos durante a coleta dos dados, pois quando os alunos A1<sup>4</sup> e A2 foram solicitados para que escrevessem no suporte digital,

---

<sup>4</sup> Neste escopo dissertativo, os alunos, sujeitos da pesquisa, serão atendidos pela representação fictícia de A1, A2..., com a finalidade de preservar a identidade, bem como, em respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em pesquisas (CEP), da UFPB.

percebemos que os mesmos nunca tinham estabelecido contato com o teclado, pois demonstraram dificuldades em encontrar as letras e não sabiam como manusear o *Touchpad* (superfície encontrada em *notebooks* que tem a função de *mouse* que funciona através de movimentos e toques), portanto, os primeiros toques eram realizados com bastante força.

**Figura 4:** Aluno A1 escrevendo no suporte digital



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Para Leal e Brandão (2007, p.46), para produzir um texto é necessário “gerar conteúdos; organizar tais conteúdos em sequências linguísticas, textualizando o que se quer dizer; e notar (registrar) o texto no papel”, a diferença é que nesse estudo, ao contrário de notar no papel, o aluno foi convidado a digitar e por nunca ter manuseado um notebook, o ato de teclar era vagaroso o que exigia uma maior concentração na procura das letras do que na própria construção do texto. O mesmo também não sabia como ligar o equipamento e não conhecia o programa *Word*, no qual seria realizada a atividade. Após a pesquisadora ter ensinado o manuseio do suporte digital, na segunda atividade, o aluno demonstrou maior autonomia, desde ligar, abrir o *Word*, acessar a página do *YouTube* e colocar a história infantil que iria ser ouvida para realizar a produção textual.

Ao longo das atividades e o constante contato com o suporte, as crianças começam a ter a percepção de que “apertar uma tecla é muito mais suave do que fazer com o lápis

gestos motores para efetuar o registro da letra” (GLÓRIA, 2012, p. 63). Durante a reescrita foi observado uma certa familiarização com o teclado e, a partir disso, o mesmo conseguiu se concentrar no assunto que estava escrevendo.

À medida que digitava, o aluno A1 demonstrava empolgação para compreender as diversas funções que o suporte digital proporcionava durante a escrita. Citaremos como exemplo, suas indagações sobre a aparição dos sublinhados vermelhos e azuis que o *Word* sinalizava durante o desenvolvimento da sua produção textual, como se observa na transcrição abaixo:

**Quadro 4: Fragmento de transcrição do primeiro contato do Aluno A1 com o suporte digital**

[...]

**Aluno A1:** Tia, por que tá aparecendo essas linhas vermelhas embaixo das palavras?

**Pesquisadora:** Você tem algum palpite sobre o que seja?

[Silêncio]

**Pesquisadora:** Vamos lá! Olha direitinho o que você escreveu e veja se nota alguma coisa diferente.

**Aluno A1:** Certo [em silêncio faz uma leitura da sua produção textual]

**Pesquisadora:** Notou alguma coisa?

**Aluno A1:** Eu escrevi a palavra “inmaginariu” errada. Só tem o M, né?

**Pesquisadora:** Isso, exatamente! Sempre que surgir sublinhados vermelhos embaixo das palavras significa que a palavra foi escrita de forma incorreta.

**Aluno A1:** Ah, tia! Agora eu entendi.

**Pesquisadora:** E sabe o que é mais legal? Você consegue ver as sugestões para a escrita correta dessas palavras.

**Aluno A1:** Como?

**Pesquisadora:** Você vai levar a setinha em cima da palavra e vai clicar com o botão direito do *mouse* daí você vai conseguir ver todas as sugestões. Tenta que eu te ajudo.

**Aluno A1:** Certo [Ele leva o mouse até a palavra e clica no botão demonstrando surpresa], que massa, tia.

**Pesquisadora:** Gostou dessa dica?

**Aluno A1:** Adorei!

O fragmento apresentado permite perceber que, após esclarecer os motivos e dar as instruções de como verificar a escrita correta, o aluno A1 se demonstrou interessado em escrever no suporte digital, pois a facilidade juntamente com a rapidez para a correção quase que imediata ajuda na autonomia da aprendizagem do aluno. Nos suportes tecnológicos, especificamente, nos softwares e drives de elaboração e formatação de textos, a acentuação, observação e exposição dos erros durante uma produção escrita se tornam ainda mais visíveis na tela, o que, logo, chamam atenção em maior grau do produtor, neste caso, do aluno. Após ganhar familiaridade com o teclado e o *Word* ao passo que o aluno A1 ia escrevendo e ia surgindo sublinhados vermelhos ou azuis, o próprio aluno já verificava as sugestões da escrita correta ou diminuía o espaço entre as palavras.

Outra curiosidade do aluno A2 foi como colocar as palavras em maiúsculo e acentuar as palavras no suporte digital. Nesse momento, recordarmos os estudos de Glória e Frade (2015) que evidenciam o registro do acento no computador, o qual acontece de forma antecipada à letra digitada, ao contrário da manuscrita que primeiro escrevemos e só depois acentuamos. Um novo gesto foi aprendido nessa atividade.

#### **Quadro 5: Fragmento de transcrição do primeiro contato do Aluno A2 com o suporte digital**

[...]

**Aluno A2:** Tia, se começa a frase com letra maiúscula, né?

**Pesquisadora:** Isso.

**Aluno A2:** Como eu coloco aqui?

**Pesquisadora:** Você vai clicar nessa tecla [aponto para a tecla Fixa] digita a letra que você quer deixar em maiúsculo e para as letras voltarem a ser minúsculas clica na mesma tecla novamente. Entendeu?

**Aluno A2:** Sim, tia.

[...]

**Aluno A2:** E como vou dar espaço entre as palavras? Elas vão se separar sozinhas?

**Pesquisadora:** Não. É necessário que você clique na barra de espaço [aponto para a tecla] a cada palavra digitada.

**Aluno A2:** É para apertar só uma vez ou várias vezes?

**Pesquisadora:** Uma única vez é suficiente.

Pelo quadro, percebe-se que se aprende no processo. Enquanto estava escrevendo, as dúvidas em relação a sua escrita no caderno iam sendo objeto de reflexão da criança. Durante a produção, foram surgindo sublinhados vermelhos e azuis, no entanto, o aluno A2 não percebeu esses detalhes. Ao concluir, a pesquisadora sinalizou os sublinhados e explicou o motivo de estarem aparecendo, por conseguinte, esclarecendo como poderia tirá-los. Na digitação desse aluno, em específico, surgiram vários sublinhados azuis, pois o mesmo acreditava que apertar a tecla de dar espaço uma única vez não seria suficiente para separar as palavras mesmo após a pesquisadora sinalizar que uma única vez bastaria.

Gostaríamos de chamar atenção para alguns recursos utilizados pelo aluno A2 durante a sua produção textual. Durante o processo da escrita, houve longas pausas durante a digitação, momentos em que tentava recordar da história falando baixinho, apenas para si mesmo e a excessiva repetição de palavras iguais na construção do seu texto. Embora tentasse substituir por outras, não apresentou significativas mudanças, pois apagava, tentava lembrar e voltava a digitar a mesma, numa resistência ao tentar escrever uma nova palavra, nossa hipótese. Houve a utilização do sinal de pontuação de interrogação, entretanto, houve dúvidas de como usar, visto que no teclado é necessário pressionar a tecla *shift* e apertar a tecla que aparece o símbolo, para assim poder aparecer na tela do suporte digital. Na figura abaixo é possível perceber a constante busca das

letras do aluno A2 através da movimentação das mãos, que estão bem mais elevadas que o esperado, pois normalmente deixamos os dedos próximos das letras.

**Figura 5** :Aluno A2 escrevendo no suporte digital



**Fonte:** Elaborada pela autora.

O essencial aqui é entendermos as efetivas contribuições do uso do computador nas produções textuais de criança em fase de alfabetização. Nessa primeira análise, destacamos a facilidade de corrigir os erros quase que instantaneamente, o apagar e digitar sem precisar de borrachas ou de arrancar folhas de caderno, favorecendo, assim, a um modo mais prático de reescrever. Nos estudos de Frade (2004), o alfabetizado que aprende a digitar é diferente daquele que aprende a fazer os traços das primeiras letras, pois digita enquanto aprende a registrar o SEA, embora reconhecemos que o sistema seja o mesmo, as condições de uso, de escrita são diferentes: o apagar, a colocação dos acentos, a visão da palavra que foge às normas, a busca de sinônimos é muito mais rápido do que no dicionário, a possibilidade de alternar as fontes e tamanhos da letra, entre outras possibilidades. Portanto:

Considerar o efeito da multimodalidade, que é tão acentuado no suporte digital, amplia mais ainda nossa compreensão sobre como são construídos os comportamentos e as atitudes de alunos que, na fase de alfabetização, têm a oportunidade de lidar com suportes que provocam, nos mesmos gestos, e comportamentos tão distintos (GLÓRIA e FRADE, 2012, p.74).

Para o aluno A2, o suporte digital foi um rico exercício de transformação, pois houve significativas mudanças nas suas produções textuais. Existiram evoluções em muitos aspectos durante a escrita da segunda história. Apesar do contato ter sido contínuo durante algumas semanas, ainda apresentou uma escrita vagarosa, mas não foi motivo para atrapalhar na organização das suas ideias. Quanto ao espaçamento exagerado, o aluno compreendeu que é preciso apertar uma única vez na tecla de espaçamento. O aluno começou as atividades sabendo ligar o *notebook*, porém, não conhecia o *Word* e não sabia acessar o navegador de *internet*. No decorrer da pesquisa, o aluno A2 adquiriu todas as habilidades necessárias para o desenvolvimento do nosso estudo.

#### 4.2 Letramento da escrita no ambiente digital

É necessário destacar que, assim como Koch (2011), não entendemos a escrita como um produto acabado, mas tratamos de analisar o processo de aprendizagem dos sujeitos participantes, as suas evoluções, dificuldades e facilidades em aprender esse conjunto tão complexo de signos, que envolve capacidades linguísticas, cognitivas e sociais, no suporte digital. Também consideramos a escrita, com base nos estudos de Antunes (2006) como uma atividade durativa que vai se construindo aos poucos, entrelaçada com as nossas leituras, nossas reflexões e com diversos acessos a diferentes fontes de informação.

Assim, Leal e Luz (2001, p.29) afirmam que o aprendizado de produção de textos requer do escritor a utilização de informações sobre as normas gramaticais, coesão e sinais de pontuação, selecionar palavras, estruturação o texto em parágrafos, organização de suas ideias, estilo de enunciação e conteúdo. Ou seja, “a formação do sujeito produtor de texto passa por um processo de adequação às regras, de descobertas das convenções e coerções impostas pelo mundo letrado” (CARVALHO, 2012, p.120). Portanto, Silva e Melo (2007, p.38) consideram escrever como:

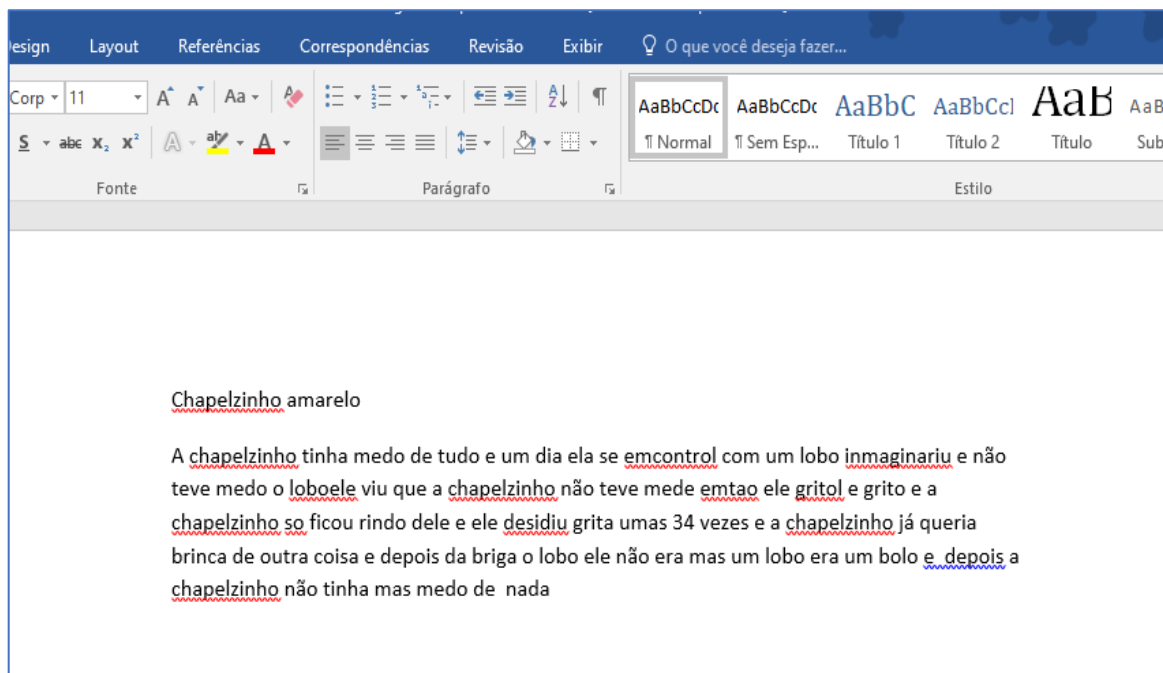
Uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas. Isso se reflete no ato da escrita quando, ao produzir um texto, diante de tantas variáveis a serem consideradas simultaneamente, o produtor “baixa a guarda” sobre algumas das dimensões e concentra a atenção em outras. Por exemplo, ao tentar dar conta da escrita de um texto, concentrando-se mais na elaboração e seleção de idéias, o aluno pode “descuidar” de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação.

Seguimos em análise com as representações do processo de construção dos dois textos no suporte digital do aluno A1 que coletamos. Destacamos como a principal preocupação da criança, aspectos estruturais do texto como o alinhamento do título, aumentar ou diminuir a fonte das letras, dar espaço entre as palavras e como pular linha. Essas curiosidades surgem, pois como Soares (2002, p.150) descreve “o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida”. Além disso, surgiram dificuldades com relação ao uso da barra de rolagem, manuseio do mouse no *Touchpad* e ao uso de algumas teclas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos foram incentivados a trabalharem com a intertextualidade, isto é, reconhecer vestígios de um texto em outro com ampliação de sentidos. O nosso principal objetivo era que os participantes recordassem das principais informações dos textos ouvidos previamente, para construírem um texto escrito com as suas próprias palavras, a partir dos elementos que foram narrados.

Desse modo, é necessário observar as significativas mudanças entre os textos que correspondem às figuras 6 e 7. A Figura 6 representa a escrita inicial.

**Figura 6:** Escrita inicial do aluno A1



**Fonte:** Elaborada pela autora.

A nossa proposta em estimular primeiro a escuta da história e depois a escrita, parte do pressuposto de que se a criança constrói um texto que já teve o contato prévio, as suas reflexões estariam voltadas para a forma que irá escrever, de acordo com a estruturação textual do que o conteúdo apropriadamente descrito. Podemos observar que a escrita do aluno A1 apresenta consistência quanto à apresentação da temática e à construção composicional característica do gênero narrativo, pois, existe descrição dos personagens, enredo, espaço, clímax e desfecho da história. Entretanto, observa-se claro que a sua produção textual transparece a sua relação com a língua e as suas experiências.

Observamos também que o sentido da história foi apreendido pelo aluno quando o mesmo infere que a Chapeuzinho Amarelo tinha medo de tudo e passou a não ter medo de nada. Isso revela que as informações de sequência estão relacionadas a memória, enquanto a compreensão do objetivo geral do texto, superação do medo, foi compreendido. Nesse sentido, reconhecemos o que de fato foi importante para a criança: vencer o medo. As escolhas lexicais prendem-se às informações mais restritas que recobrem a mensagem principal do texto. Lembramos, ainda, que a história ouvida serve de ponto de partida, mas a autoria é dela, afinal suas marcas e os recursos estilísticos utilizados pela criança estará presente na sua produção textual.

Há o título, separado do corpo do texto. Há uma introdução, desenvolvimento e conclusão. O gênero aparece em sua estrutura. Essa análise nos direciona para a familiaridade do aluno com o gênero narrativo em suas práticas sociais, ou seja, o contato estabelecido com o gênero seja em sala de aula ou em casa, contribui de forma significativa na sua produção textual. Embora os alunos estivessem familiarizados com o gênero foi necessário fazer alguns apontamentos em relação ao título da história, pois nas primeiras escritas esqueceram de colocar.

O aluno A1, de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) encontra-se no nível alfabético, portanto, é notório que os seus erros ortográficos como “encontrol”, “inmaginariu”, “gritol” e “desidiu” são decorrentes da relação fala e escrita, o que compreendemos ser natural do processo de alfabetização. Em relação ao uso dos sinais de pontuação, observamos que ainda é muito rudimentar. Para a Psicolinguística os sinais de pontuação são aprendidos após a apropriação do SEA, porém não é o fator determinante para essa aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

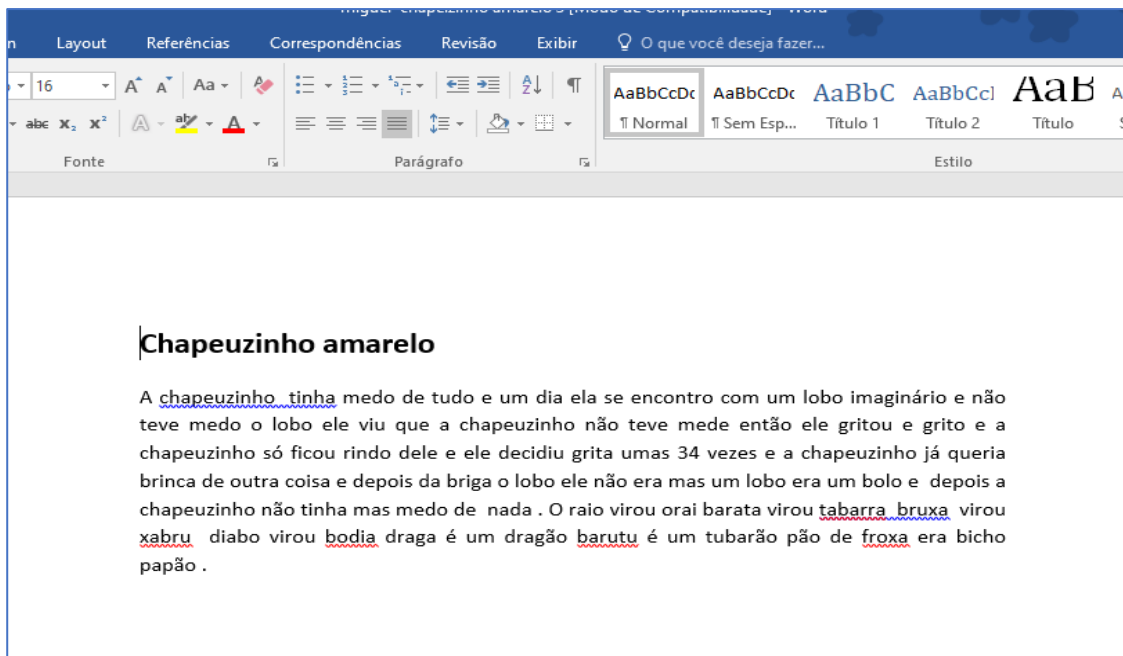
Os alunos participantes da pesquisa por se encontrarem no 2º ano do ciclo de alfabetização, ou seja, ainda em fase de apropriação da língua materna estão dentro dos

parâmetros esperados em relação ao uso desses sinais. Em seus estudos, Silva (2010) salientou que por muitos anos o ensino dos sinais de pontuação era concebido como “pausas para respirar”, entretanto, hoje em dia não cabe mais esse conceito, pois são marcas que compõem a organização do texto.

Quanto à ortografia, a primeira mudança no texto do aluno A1, foi no título que antes estava “Chapelzinho amarelo” e passou a ser “Chapeuzinho amarelo”, após a pesquisadora pedir que o aluno prestasse atenção no título quando fosse rever o vídeo. Ricardo e Sousa (2008, p. 81), nos atentam, enquanto professores, para reconhecer a diferença dos “problemas de ortografia que se explicam pelos hábitos da fala e problemas que são simplesmente decorrentes de regras arbitrárias da ortografia”.

No sentido geral do texto é possível perceber que nos acréscimos do aluno na sua reescrita, como no trecho “o raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é bodiá”, ficou evidente a inclusão da brincadeira com o jogo das palavras, evidenciando que essas informações ficaram retida na sua memória, além de ter estimulado a habilidade da consciência fonológica. A Figura 7 refere-se o momento da reescrita textual do aluno.

**Figura 7:** Reescrita do aluno A1



**Fonte:** Elaborada pela autora.

A reescrita do texto do aluno A1 possui coesão, porém, em um único parágrafo existem diversas informações, as ideias foram adicionadas sequencialmente sem sinais de

pontuação para dar início e fim nas frases, a estratégia que o aluno utilizou para ligar as orações foi a conjunção aditiva “e”. Observando a construção do texto, é notório que o aluno fez uma transposição de sua fala, ou seja, escreveu da mesma forma que ele contaria a história de forma oral, etapa naturalmente esperada para a idade e nível escolar. Além disso, a segunda versão do texto apresenta o jogo de palavras que consiste em falar os substantivos e depois pronunciar ao inverso, como “barata virou tabará”.

É importante frisar que compreendemos a reescrita, assim como Brandão (2007) um trabalho colaborativo entre professores e alunos, que parte da hipótese de que o texto escrito não é construído em uma primeira tentativa. Sob o mesmo ponto de vista, Andrade (2013) considera todo texto como uma reescrita e a sua construção acontece por meio da contribuição de um escritor mais experiente para outro menos experiente. Santos e Faria (2020) argumentam que a reescrita é resultado da constante revisão, que operando juntas propiciam um espaço de diálogos, estimulando estratégias e tomadas de decisões para exteriorizar o que se pretende dizer de forma clara.

Carvalho (2012) estabelece que, durante a reescrita, o aluno parte de um modelo orientador da atividade a ser desenvolvida, contudo é necessário que o mesmo faça suas escolhas linguísticas e tenha certa compreensão do gênero textual a ser utilizado. É através desta prática que os alunos dão os passos iniciais para o processo de autoria que se reconfigura no hipertexto, pois conforme Soares (2002, p.154):

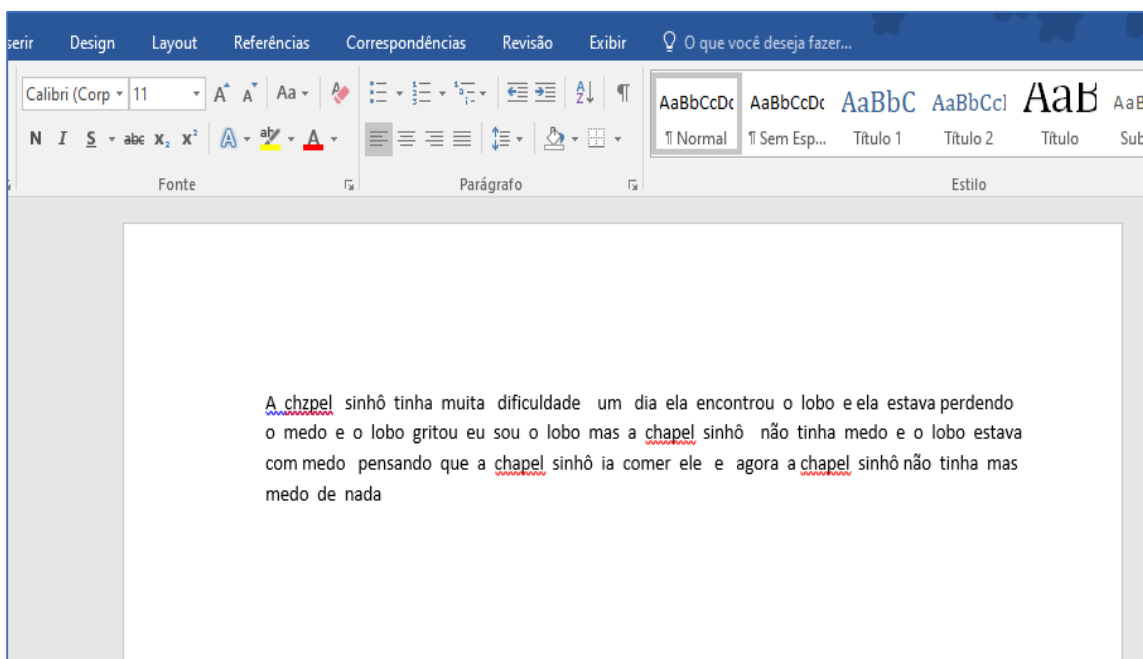
Na verdade, o hipertexto não tem propriamente um autor; em primeiro lugar, porque a intertextualidade, presente, no texto impresso, quase exclusivamente por alusão, no hipertexto se materializa, na medida em que este se constrói pela articulação de textos diversos, de diferentes autorias – no hipertexto, não há uma autoria, mas uma multi-autoria. Assim, o texto eletrônico exige uma reconceitualização radical de autoria, de propriedade sobre a obra, de direitos autorais (questões polêmicas que vêm sendo amplamente discutidas, mas ainda não resolvidas), o que tem, sem dúvida, efeitos nas práticas de leitura e de escrita.

Ou seja, esse novo objeto de escrita gera novas formas de produção, reprodução e modificação entre escritor – leitor, portanto é interessante acompanharmos essas mudanças para que as mesmas sejam levadas ao ambiente escolar com a finalidade de ampliar as novas práticas de comunicação que estão emergindo. No cotidiano escolar, os alunos são ensinados a escrever e quase sempre o receptor é o professor, o único responsável por corrigir e avaliar. Embora, as escolas trabalhem com as diversidades dos gêneros textuais, os textos escritos pelos alunos pouco são direcionados e utilizados

socialmente, o que poderia ser feito dentro da própria instituição escolar, como troca de cartas, convites e receitas.

Essa realidade cristalizada nas salas de aulas, levaram o aluno A2 apresentar dificuldades durante a sua produção textual por se sentir tímido com a presença da pesquisadora. Vejamos:

**Figura 8:** Escrita inicial do aluno A2



**Fonte:** Elaborada pela autora.

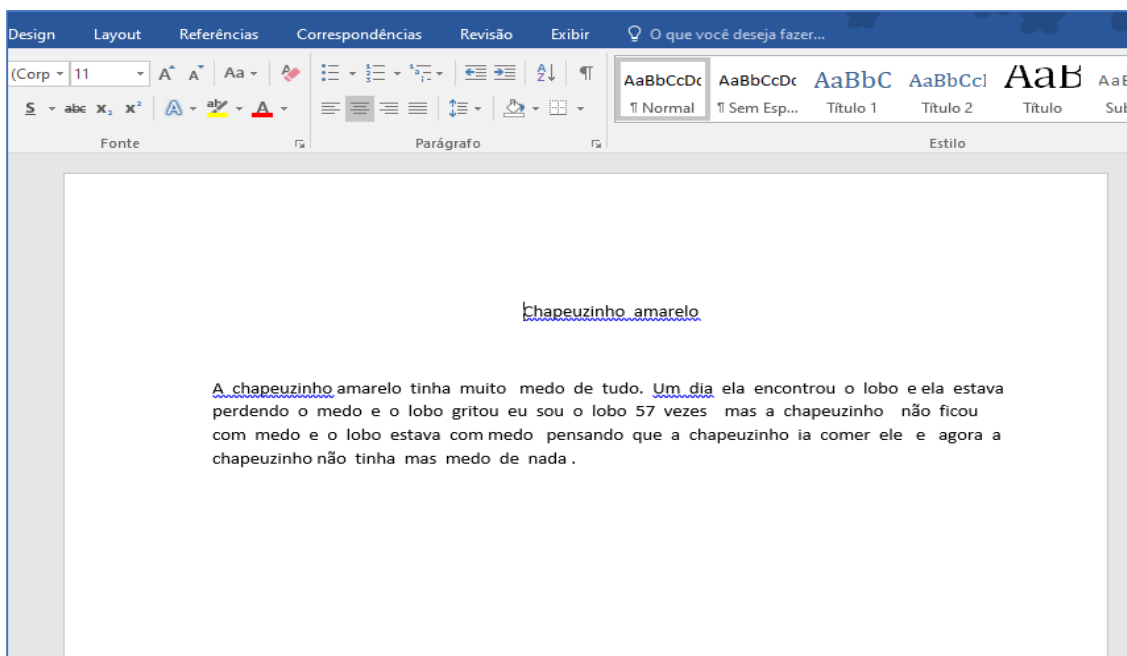
Ao analisar a ortografia, percebemos que o aluno se encontra, conforme a teoria da psicogênese da língua escrita, no nível alfabético. Ou seja, “a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.219). O único erro ortográfico encontrado foi o “chapel sinhô”, o que Cagliari (1989) chama de transcrição fonética para se referir ao uso do oral como ponto de partida para a escrita.

Quanto a estruturação do gênero, A2 não colocou o título na escrita inicial, entretanto, o seu texto apresenta sequência lógica dos fatos que aconteceram, mencionou os dois personagens principais da história, entretanto, o aluno A2 também se utilizou da estratégia do aluno A1, foi adicionando as ideias que mais se destacaram para ele e ligou as orações através da conjunção aditiva “e”.

Já na reescrita, com mediação da pesquisadora, houve a inserção do título da história, justificção da margem, o espaçamento entre as palavras foi diminuídos, pois foi

mostrado que só basta clicar uma única vez na barra de espaço, no entanto, não houve alteração nas ideias ou expansão da sua produção textual, como pode ser observada abaixo:

**Figura 9:** Reescrita do aluno A2



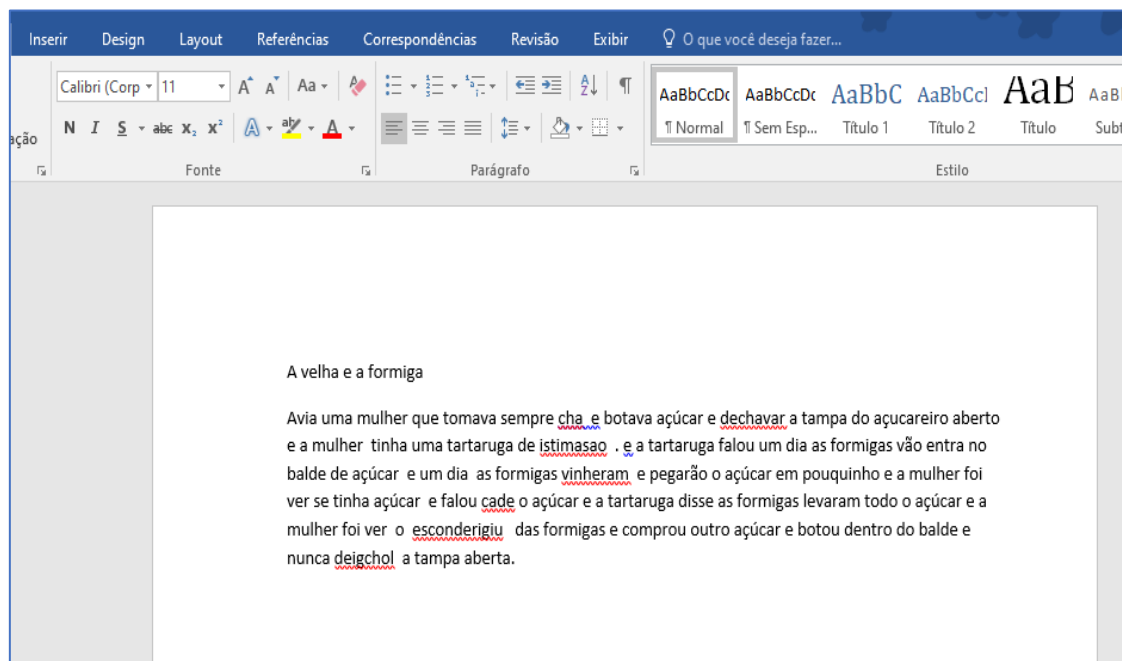
**Fonte:** Elaborada pela autora.

Ao verificar essa primeira parte da pesquisa reconhecemos a necessidade das intervenções por parte da pesquisadora, de forma sistemática, para que as crianças pudessem conseguir desenvolver e aprimorar suas habilidades no uso da escrita nos suportes tecnológicos. Houve inúmeras dificuldades, pois as crianças participantes da pesquisa, nunca tinham tido contato com um *notebook*, por essa razão foi necessário ensinar como ligar/desligar o equipamento, como manusear o mouse, como abrir um aplicativo, como acentuar as palavras, como dar espaço entre as palavras e tantas outras.

Na segunda parte da pesquisa, com suporte nos mesmos procedimentos metodológicos, utilizamos a história “A velha e a formiga” interpretada por Carol Levy em seu canal no *YouTube*. A seguir, descrevemos e analisamos as novas produções textuais dos mesmos alunos. Com relação a produção textual da primeira história, nessa segunda percebemos que o aluno A1 trouxe mais elementos na construção do seu texto. Durante a atividade pareceu estar familiarizado com o teclado, logo, conseguiu focar sua atenção na sua produção textual. Embora a história “A velha e a formiga” trouxessem

mais elementos, pareceu ser bem mais fácil desenvolver depois dos primeiros contatos. Vejamos:

**Figura 10:** Escrita inicial do aluno A1



**Fonte:** Elaborada pela autora.

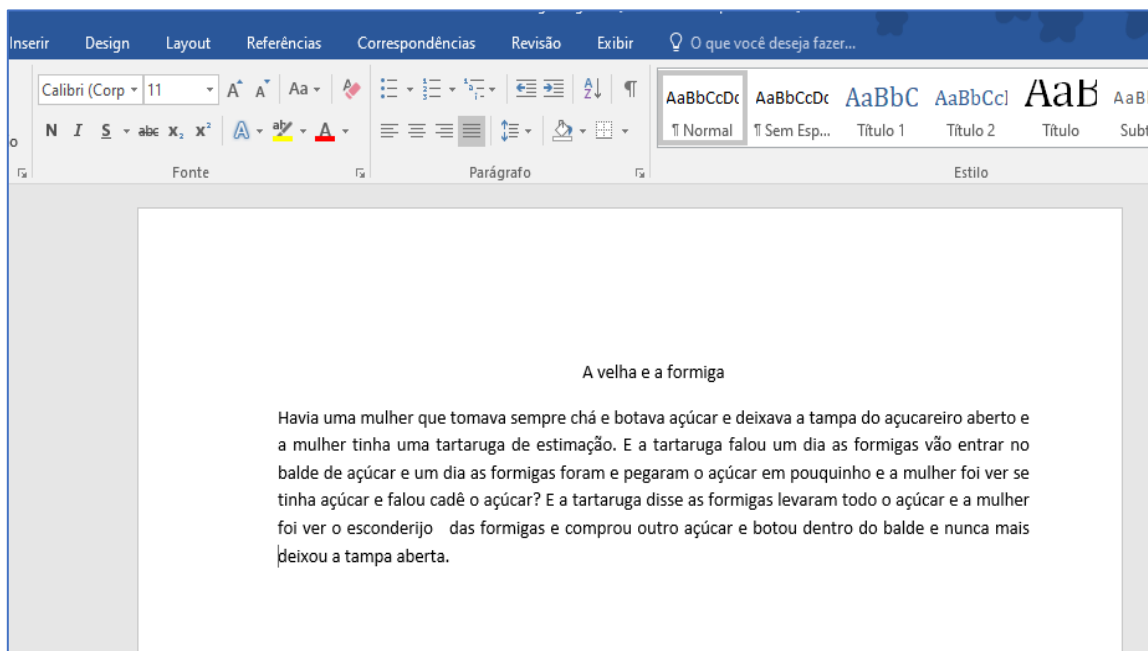
Na figura 10 observamos que o texto de A1 apresenta coesão, planejamento e organização de ideias, bem mais aprimoradas que a primeira tentativa. É possível observar que a produção textual de A1 apresenta os elementos da narrativa, tempo, personagens, espaço, conflito, resolução e moral da história, ou seja, a criança compreende a estrutura do texto narrativo e consegue transcrevê-lo.

Quanto à ortografia notamos que os erros continuavam relacionados à oralidade, pois as palavras “dechava”, “istimasao”, “esconderigu” e “vinheram” são pronunciadas dessa forma, ou seja, houve uma transição da fala. O verbo “avia” foi escrito sem o H, uma vez que a consoante possui som mudo este erro está relacionado com o desconhecimento das regras contextuais da gramática. Visto que, Nóbrega (2013, p.38) considera que alguns erros ortográficos podem ocorrer por “interferência da variedade linguística falada pelo aluno que precisa aprender que se fala de um jeito e se escreve de outro”.

A escrita da palavra **deixou** por “deichol”, acontece segundo Soares (2017) com a generalização de regras da escrita convencional, portanto erra por hipercorreção. Para

alguns autores, a hipercorreção costuma acontecer quando a criança começa a fazer distinção entre a fala e escrita, o que gera uma autocorreção, portanto, essas generalizações de determinadas regras são usadas em momentos que não se fazem necessárias.

**Figura 11:** Reescrita do aluno A1



**Fonte:** Elaborada pela autora.

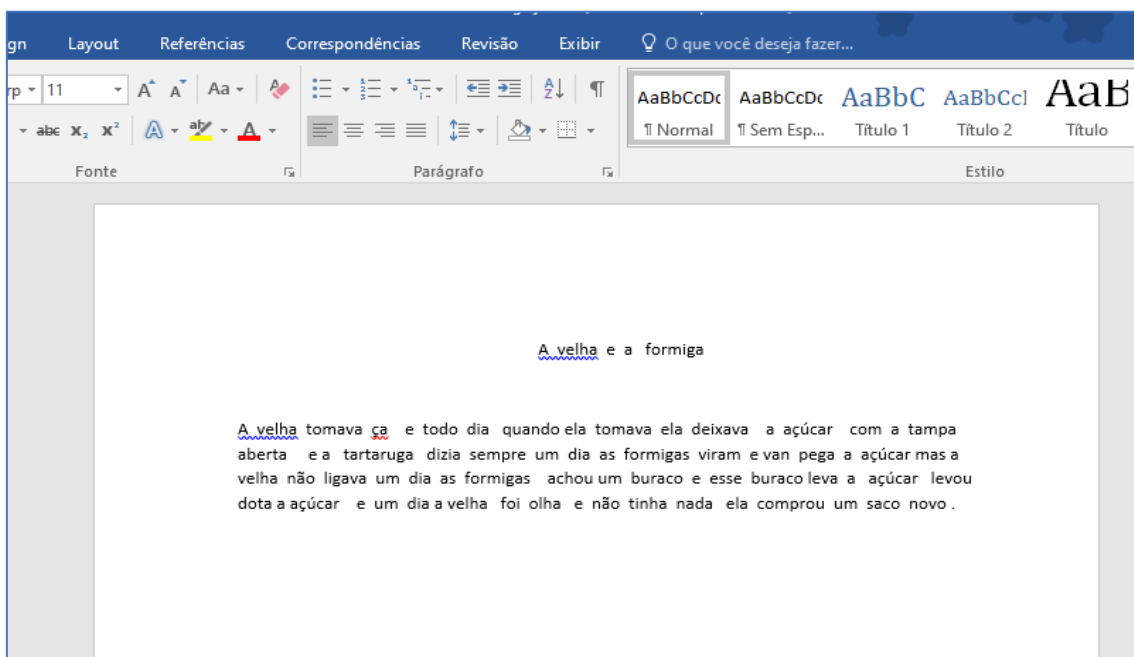
Na reescrita, o aluno A1 apenas corrigiu os erros ortográficos sugeridos pelo corretor do *Word*. O sentido do texto foi compreendido quando o mesmo descreve as situações em que a mulher deixava o açúcar aberto, recebia conselhos da tartaruga para fechar o pote, porém fazia pouco caso, no momento em que todo o açúcar sumiu, a mulher acatou o conselho da tartaruga. Existe a identificação dos personagens, a ordem temporal dos fatos e a contextualização do ambiente que a história acontece. Essa compreensão é tão importante quanto as reflexões apresentadas durante a atividade.

Podemos observar também o uso do sinal de interrogação, algo que não aconteceu na escrita/reescrita da primeira história. Talvez a familiarização com o teclado demonstra que o aluno saiba utilizar os sinais na manuscrita, a dificuldade estaria diante apenas do suporte tecnológico. As marcas da oralidade estão presentes na escrita e novamente o aluno utilizou a conjunção aditiva “e” para interligar as frases.

Em relação ao aluno A2, diferentemente da sua produção durante o primeiro contato com o suporte digital, o mesmo passou a apresentar interesse em aprender a

centralizar o título e a justificar o texto, assim como modificar a fonte e como colocar as letras coloridas, como pode ser observado abaixo:

**Figura 12:** Escrita inicial do aluno A2



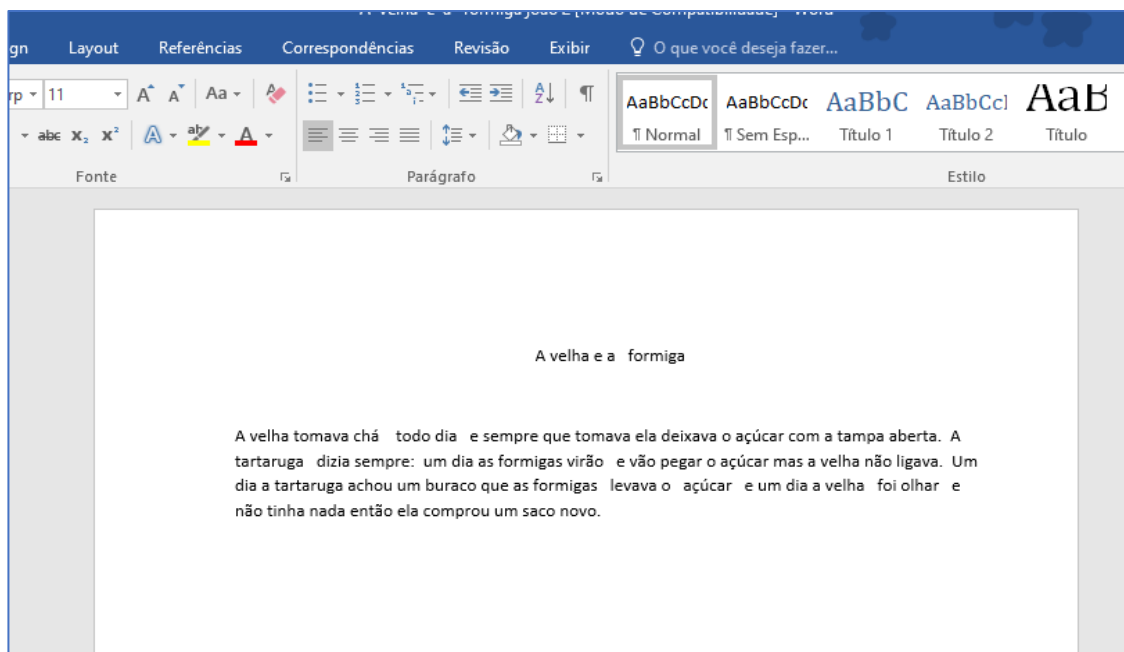
**Fonte:** Elaborada pela autora.

O recurso utilizado pelo aluno para lembrar da história era recitá-la em voz baixa, apenas para si, no momento em que se confunde, apaga o que está escrito e reescreve, ou seja, o aluno A2 está em constante revisão e reflexão. Na construção do texto A2 traz uma riqueza de detalhes e apresenta estrutura organizacional do gênero narrativo (título, problema central, clímax, conflito e a moral da história).

A escrita apresenta uma excessiva repetição de palavras (ela, açúcar, velha) assim como os seus primeiros registros, isso pode acontecer por medo do aluno em arriscar a escrita de novas palavras. O aluno apreendeu a moral da história, identificou os personagens e a descrição da narrativa, porém, se absteve em escrever com riqueza de detalhes, optou por (re) contar a história de forma rápida e direta, utilizando os acontecimentos principais que foram narrados.

O único erro de ortografia foi a palavra “ça” (chá), que logo após a correção do *Word*, modificou para “chá”. Evidenciamos a correção instantânea da palavra no suporte digital, no momento que o corretor modifica, a atenção do aluno volta-se para esse recurso e compreende a forma correta, evitando assim erros futuros. Na sua reescrita, a repetição das mesmas palavras, permaneceu presente. Vejamos:

**Figura 13:** Reescrita do aluno A2



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Na reescrita de A2 podemos observar as significativas mudanças no seu texto. Além de ter melhorado a ortografia, o aluno A2 conseguiu pontuar a produção textual corretamente, como o uso dos dois pontos (:) que nesse contexto expressa a fala da tartaruga aconselhando a velha o que nos direciona para uma aprendizagem complexa.

Conforme apontam os dados, a interação dos alunos com o suporte digital de texto favoreceu o desenvolvimento de habilidades que vão além da escrita no impresso, pois não se resume à aprendizagem do desenho das letras e os signos linguísticos, mas de processar essas habilidades em um suporte que inclui o contato com o outro, múltiplas formas de expressão em gêneros digitais, uma escrita em multimodalidade, que passeia entre emaranhado de links, que há uma singular forma de registro dos caracteres linguísticos. Afinal, Volochínov (2013, p.157) nos direciona para o conceito de língua que não é um produto petrificado da vida social, muito pelo contrário, é caracterizada pelo movimento e a sua evolução acompanha os meios sociais.

Portanto, observamos que a linguagem é uma constante construção e se desenvolve em situações de interação e diálogos reais. Para Pinho (2017) o letramento digital é um desafio não só para os alunos como também para os professores, por consequência, a atual docência requer uma constante reflexão sobre a própria prática

pedagógica e a realidade dos alunos fora do ambiente escolar, para assim, conseguir promover as mudanças tão idealizadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no contexto digital.

É na instituição escolar que ocorre a aquisição e democratização do conhecimento, portanto, cabe a comunidade oferecer suportes que possam aprimorar as capacidades já consolidadas e as que estão em processo de aprendizagem. A atividade pedagógica trabalhada na pesquisa, evidencia o aluno como o protagonista do seu aprendizado, uma vez que, foi possibilitado a ouvir, questionar, analisar, refletir, adaptar, pensar em estratégias para escrever no suporte digital e reproduzir, assim como está estabelecido nas práticas de linguagens recomendadas pela BNCC.

Apenas no real contato com os novos suportes tecnológicos os alunos conseguem aprimorar habilidades digitais. É o contato precoce que pode ampliar suas percepções sobre a escrita e os seus usos sociais em nossa sociedade. Ser nativo a esses novos aparatos tecnológicos não significa que já está em profícuo e levado grau de escrita e leitura nesses novos suportes. Como em tudo, é um processo gradual, que na experientiação diária e real se vai descobrindo os significados e mecânica desses novos instrumentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, de natureza qualitativa com abordagem interpretativista, situada em uma perspectiva interacionista da linguagem e amparada por constantes revisões da bibliografia pertinentes à pesquisa, como os Novos Estudos do Letramento e da concepção de língua e multiletramentos que dialogam com a cultura digital no âmbito escolar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o nosso intuito foi o de responder às seguintes questões: *a) Que reflexões as crianças, em fase de aquisição, formulam sobre a sua própria escrita em ambientes tecnológicos? b) Quais são os aspectos que mais se destacam na reflexão de suas produções escritas e que marcas dessa reflexões ficam evidentes na reescrita?*. Para isto, a coleta de dados aconteceu em uma escola pública da rede estadual de João Pessoa – Paraíba, tendo como *corpus* de análise: produções textuais redigidas por alunos do 2º ano do Ciclo de Alfabetização no suporte digital sob orientações constantes da pesquisadora.

Dessa forma, a escolha da justificativa do nosso estudo ocorreu em função da necessidade de se analisar as reflexões da criança sobre a sua própria escrita frente a uma era digital, uma vez que o contato com as diversas tecnologias tem crescido cada vez mais. Em razão disto, verifica-se a necessidade de maiores pesquisas sobre este objeto dentro da área de aquisição da linguagem. Primeiro, o cenário tecnológico digital que se apresenta exige cada vez mais a proficiência na leitura e escrita na tela, destarte, o letramento digital. Em segundo, a escola enquanto ambiente de construção de multissaberes deve se constituir na atualidade digital como uma instituição que promove multiletramentos.

No entanto, durante a análise surgiram muitas problematizações que não faziam parte das nossas intenções de estudo, como por exemplo, a identificação após um breve histórico dos métodos de alfabetização no Brasil que as desigualdades socioculturais e econômicas favorecem para o contínuo crescimento dos déficits relacionados a alfabetização. Dessa forma, compreendemos que o modelo ideal para garantir a plena alfabetização, nos dias atuais, seja através da perspectiva dos multiletramentos e/ou letramento digital, favorecendo a aquisição do sistema de escrita e leitura com os usos e práticas sociais. A escola deve ser um ambiente socializador, visto que muitos alunos não possuem acesso as novas tecnologias em ambiente familiar por inúmeros fatores.

Conforme Frade (2004), as novas tecnologias não exploram apenas o sistema alfabético e ortográfico de escrita, mas possuem a capacidade de tornar a aprendizagem significativa, através da ludicidade, desafios e os diversos usos que são desencadeados nas atividades de leitura e escrita no suporte multimodal. Ao incluir essas práticas, a instituição escolar defronta-se com três caminhos: “repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p.22).

É observável que a terceira opção está começando a se fazer presente na realidade escolar, a inclusão do letramento digital e/ou multiletramentos aliados as ações pedagógicas vem conquistando espaço nas salas de aula, em paralelo, as políticas públicas voltadas para a educação básica estão buscando alcançar melhorias para implementar as novas tecnologias em todas as escolas do país, com o objetivo de democratizar o acesso da escrita em seus múltiplos suportes favorecendo aqueles que não possuem recursos para possuir no ambiente familiar. De acordo com Glória e Frade (2012) é fundamental que a criança em fase de alfabetização tenha a possibilidade de utilizar outras formas de funcionamento da escrita para que possa amplificar suas concepções e assimilar sobre a relevância da escrita em nossa sociedade.

Observamos que os sujeitos participantes ainda não tinham estabelecido contato com o suporte digital que utilizamos na pesquisa, o *notebook*, portanto, o nosso estudo começou antes mesmo da produção textual, propriamente dita, uma vez que foi necessário ensinar a ligar/desligar, manusear o teclado, que inicialmente procuravam letra por letra e o toque era realizado com bastante força, assim como abrir programas que dão acesso à internet, acessar sites e direcionar o uso do *Word* como um diário, pois seria o programa utilizado para anotar os seus textos semanalmente.

Percebemos que a principal reflexão das crianças esteve centrada nos conhecimentos que o suporte digital potencializou durante a escrita das suas produções textuais, naturalmente, os erros ortográficos ganharam destaque, pois, além de se cobrarem para escreverem de maneira correta, o próprio programa sinalizava e fazia a correção das palavras, o que causou curiosidade por parte das mesmas e oportunizou reflexões sobre o SEA no ambiente digital. Essa curiosidade se transformou em motivação, afinal, os participantes também queriam escrever novas palavras para descobrirem a maneira correta ou apenas para tirar dúvidas.

Além disso, o deslocamento de palavras, trechos do texto, os manuseios das abas do arquivo, o salvar e nomear o documento também foram fatores que chamaram atenção. Os alunos compreenderam o conteúdo da história escutada, que foi trazida com muita fidelidade do texto original, mas com interpretações próprias, como a escolha das palavras utilizadas, o sequenciamento dos fatos da história e aspectos que as marcaram com mais intensidade, como o jogo de palavras. Salientamos que as implicações abordadas nesse estudo nos oferecem possibilidades para refletir, mesmo que brevemente, sobre a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de escrita e leitura em fase de alfabetização.

Nesse sentido, os dados evidenciam que os usos dos suportes digitais em sala de aula podem tornar o processo de ensino aprendizagem dinamizado e inovador, promovendo o questionamento acerca do que está sendo aprendido, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno e aumento da motivação. Entretanto, apenas o uso desses suportes como mais um instrumento de apoio para a prática pedagógica, não é suficiente. Portanto, assegurar o contato com outros mecanismos de funcionamento da escrita, desde os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, é um direito estabelecido na BNCC, mas que deve ser consolidado no cotidiano escolar, visando contribuir com as concepções e percepções sociais da escrita em seus múltiplos suportes.

Podemos concluir que os participantes da pesquisa, nativos digitais (Prensky, 2001), possuem facilidade para aprender a manusear os suportes tecnológicos e conseguem usar a linguagem dentro desse contexto. Apesar das dificuldades nos primeiros contatos, como a falta de familiaridade com o teclado, *mouse*, escrever textos e usar os diversos recursos disponíveis no *Word*, os alunos conseguiram desenvolver a atividade proposta e estiveram motivados durante todo o processo. Observamos nas produções textuais marcas de informalidade e falta de pontuação, assim como, a presença da estrutura do gênero, com títulos, introdução, desenvolvimento e conclusão, entretanto, foi capaz de construir o texto no ambiente digital. Perceber as vozes das crianças que ecoam no ambiente escolar trouxeram significativas contribuições para a aquisição de escrita, que podem agregar no ensino do Ciclo de Alfabetização.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, p. 1-16, jul 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800\\_ARQUIVO\\_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf). Acesso em: 8 jun. 2020.

ANDRADE, Maria Aparecida Rosa de; BAPTISTA, Maria Das Graças de Almeida. Documentos oficiais de educação no brasil e a teoria construtivista piagetiana. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, ed. 2, p. 255-265, maio/ago 2019. DOI 10.22633/rpge.v23i2.11695. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11695>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Resignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, ano 2015, v. 19, ed. 36, p. 74-103, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/297684368\\_Resignificando\\_o\\_conceito\\_de\\_alfabetizacao\\_uma\\_contribuicao\\_para\\_o\\_ensino\\_da\\_lingua\\_materna\\_na\\_contemporaneidade](https://www.researchgate.net/publication/297684368_Resignificando_o_conceito_de_alfabetizacao_uma_contribuicao_para_o_ensino_da_lingua_materna_na_contemporaneidade). Acesso em: 30 jun. 2020.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.163-180.

ARAÚJO, Simone Alves. **Alfabetização e Letramento de crianças com tecnologias digitais**. Orientador: Lebiã Tamar Gomes Silva. 2018. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14184>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (etall.) **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. (Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharov), 1ª ed., São Paulo: Editora 34, 2016.

BRANCO, Cristina Ferreira; NASCIMENTO, Gilsely de C. G. do; SIQUEIRA, Renatho; SANTO, André Cotelli E. Resignificando uma prática pedagógica de alfabetização: um novo olhar sob a égide das novas Tecnologias Digitais. **RECITE: Revista Carioca de Ciência Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, ano 2018, v. 3, ed. 1, p. 1-10, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. 1997<sup>a</sup>. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

\_\_\_\_\_. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – Caderno 5 – **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília, MEC/SEB, 2015c. 112 p.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011. 139p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, José Ricardo. **Leitura e produção textual no espaço escolar**. Niterói: Muiraquitã, 2002.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-144.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. In: **TEXTO LIVRE: LINGUAGEM E TECNOLOGIA**. Minas Gerais. v.5, n.2, jul. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/viewFile/2049/7254>. Acesso em: 01 jun. 2019.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização ou alfabetização digital?. **International Studies on Law and Education**, Universidade do Porto, ano 2016, n. ISSN 1516-6821, ed. 23, p. 5-12, mai-ago 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle23/index.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, VII., 2004, Universidade Federal de Minas Gerais. Alfabetização e Letramento Digital. **ALAB - Associação de Lingüística Aplicada do Brasil**. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA\\_VII/pdf/092\\_frade.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/092_frade.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

DALMAGRO, Idenes. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental**. Orientador: Cris Regina Gambeta Junckes. 2016. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Educação na Cultura Digital.) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168698/TCC\\_Dalmagro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168698/TCC_Dalmagro.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 30 jun. 2020.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. POR UMA MATRIZ DE LETRAMENTO DIGITAL. **Hipertexto**, Belo Horizonte, p. 1-19, 2009. III Encontro Nacional sobre Hipertexto.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) **Dossiê Alfabetização e Letramento**. Educação: Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol 32, nº1.

GAZZOLA, Kelly. **A contribuição dos softwares educativos no processo de alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita**. Orientador: Clevi Elena Rapkiewicz, DSc. 2018. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200947>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar ? Como se ensina e como se aprende? In: **Revista Educação**. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Danilo Cardoso da. As contribuições das novas tecnologias para o processo de alfabetização de crianças. **Revista TICs & EaD em Foco**, São Luís, ano 2017, v. 3, ed. 2, p. 30-43, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/issue/view/8>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2015, v. 31, ed. 3, p. 339-358, Julho-Setembro 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698127905>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982015000300339&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300339&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 30 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Implicações de se usar o computador no início da fase de alfabetização: que contribuições esse suporte digital de texto pode oferecer? . **Educ.&Tecnol**, Belo Horizonte, v. 17, ed. 1, p. 66-81, jan./abr. 2012.

JUTTEL, Flávia; KALEMPA, Vivian Cremer; PYKOSZ, Leandro Corrêa. Alfabetizando através da realidade aumentada: desenvolvimento de um aplicativo de auxílio à alfabetização utilizando a realidade aumentada para dispositivos móveis. **Revista Tecnologias na Educação**, [s. l.], ano 7, ed. 13, p. 1-11, 2015. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LEAL, Telma F. & LUZ, Patrícia S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, no 01, 2001, p. 27-45.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional Brasileira. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, Claudemir J.; OLIVEIRA, Elidiane G.; CALLOU, Gustavo; CYSNEIROS, Gilberto Amado de Azevedo. **Desenvolvimento de um Protótipo de Identificação do Nível de Escrita para Dispositivos Móveis**: uma Ferramenta de Sondagem no Ensino. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 4., 2019, Recife. Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, dec. 2019. p. 589-595.

LIMA, Marcos H. M. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador**. Disponível em: [http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=3754](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754) . Acesso em: 23 set. 2017.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Letramento, alfabetização e literatura infantil: uma relação possível e necessária. **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO**, CURITIBA, p. 14743 -14753, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060\\_2491.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5060_2491.pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil**. Orientador: Ruth Pavan. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande - MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio.; DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELLO, Darlize Teixeira de. TESTES ABC, ESCOLA NOVA E MÉTODO ANALÍTICO GLOBAL DE ALFABETIZAÇÃO. **IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, Caxias do Sul, p. 1-16, jul/ago 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2089/23>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORAES, Andréa Silva. **DO PAPEL À TELA**: Anotando para aprender. Orientador: Antônio Carlos S. Xavier. 2018. 228 p. Tese (Doutorado em Letras) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30365>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORALES, Renata Santos de *et al.* Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais / Contributions from sociointeracionism to the learning of a language in digital platforms. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 148-160, 9 dez. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação: ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 2, ed. 4, p. 49-56, jul/dez 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30688>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Marco Antonio. (2016). O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: O embate entre liberais e católicos no campo da educação. **Revista HISTEDBR On-Line**, 16(68), 109-124. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8643925>.

PESCE, M.K. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais [...] Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012. v.1. p. 1-15.

PINHO, Mariana Chaves de A. G. de. **Letramento Mediado Pelas Telas**. EBook Kindle: Mariana Chaves de A. G. de Pinho, 2017. 59 p. 59p

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

PRIMMAZ, Daniele. **O uso da tecnologia na alfabetização de crianças**. Orientador: Paloma Dias Silveira. 2015. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133993/000979696.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ROCHA, Joelma dos Santos Ramos. **Alfabetização mediada por computador: uma experiência com o software luz do saber**. Orientador: Patrício Nunes Barreiros. 2016. 434 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Faria de Santana, Feira de Santana, 2016. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/518>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola: Reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-44. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/10/30/tecnologias-digitais-e-escola/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2**. The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p. (Estratégias de Ensino, 29).

ROSSETTO, Alessandra Dedéco Furtado. **Sondagem digital da escrita de crianças em fase de alfabetização**: uma abordagem tecnológica a partir da Psicogênese da Língua Escrita. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2017.

SANCHES, Teodoro. **LETRAMENTO DIGITAL NA AMAZÔNIA: Um estudo de caso - Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE Ananindeua - Pará**. [S. l.]: Prof.Me. Teodomiro Pinto Sanches Neto, 2020. 75 p. *E-book* Kindle.

SANTOS, Cícero Gabriel dos; FARIA, Evangelina Maria Brito de. A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 18, ed. 1, p. 67-86, janeiro-abril 2020. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3DMTJgbtas0J:revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2020.181.04/60747669+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6º., 2015, Canoas, RS. **A criação de histórias em quadrinhos em computador por crianças no início da alfabetização [...]**. Canoas: [s. n.], 2015. 13 p. Disponível em: [http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429968991\\_ARQUIVO\\_Trabalhocompleto-seminariobrasileiro-ok.pdf](http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1429968991_ARQUIVO_Trabalhocompleto-seminariobrasileiro-ok.pdf). Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, Gisely Martins da. **A relação verbo-visual do texto multimodal em tela da criança em aquisição de escrita e em processo de letramento digital**. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2017.

SILVA, Lygia de Assis; SILVA, Analice Martins da. **Oba, ganhei um tablet! Será que ainda preciso de um livro? O desenvolvimento do letramento digital em crianças no ciclo de alfabetização**. Comunicação oral apresentada no Congresso de Tecnologia na Educação. Caruaru, 2019.

SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6º; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 2º., 2015, UFPE - Recife. **Práticas de letramento digital para crianças**: contribuições e novas perspectivas para o aprendizado da escrita [...]. Recife: [s. n.], 2015. 21 p. Tema: Inclusão Digital e Práticas de Letramento. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto2015>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio:** Artmed Editora, [s. l.], p. 96-100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRAL, Tania A.S. Gonçalves; SANTOS, Nelson dos. A importância da leitura para a alfabetização. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, ed. 16, p. 1-17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 17 ago. 2020.

TAVARES, Solange Maria Pinto. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental. In: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus editorial, 2013. p. 131-164. ISBN 978-85-323-0881-8.

TFOUNI, Leda Verdiani. **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

TIZO, Marcileide. **Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem**. Orientador: Elenice S. Hanna. 2016. 132 p. Tese (Doutorado em em Ciências do Comportamento) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21618>. Acesso em: 30 jun. 2020.

VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

## ANEXOS – Autorizações

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais

Esta pesquisa é sobre reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisadores Profa. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Paulo Vinicius Ávila, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro, aluno(s) do Curso de Letras e Pedagogia das Universidades Federal da Paraíba, Federal de Campina Grande e da Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, da UFPB.

Os objetivos do estudo são: Reconstruir o percurso da transposição do texto oral para o escrito em ambientes tecnológicos, sob a perspectiva da reflexão da criança sobre os próprios textos; Propiciar a visualização de histórias da literatura infantil no youtube, em laboratório, por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; Filmar a contação da criança sobre a história literária assistida no youtube, para registro do processo; Mostrar à criança a filmagem da sua produção oral e solicitar análise de sua performance; Analisar reflexões da criança sobre a própria produção oral; Propiciar a escrita da história pela criança em ambiente tecnológico (computador), dentro de um laboratório; Investigar a presença de marcas reflexivas do texto oral na produção escrita; Promover a reflexão sobre sua produção escrita e observar marcas dessa reflexão na reescrita; Identificar aspectos que mais se destacam na reflexão de suas produções orais e escritas, ao longo de duas histórias.

A finalidade deste trabalho é contribuir para: um maior conhecimento sobre as reflexões que as crianças constroem sobre o próprio texto; percepção de estratégias usadas por crianças em fase de alfabetização na transposição do texto oral para o escrito; visualização da adaptação da criança à tecnologia em eventos de produção textual.

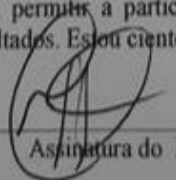
Os benefícios serão: um maior conhecimento do processo de reflexão sobre o próprio texto; desenvolvimento das habilidades orais e escritas; aproximação de recursos tecnológicos na aprendizagem de gêneros orais e escritos.

Solicitamos a sua colaboração para *permitir a execução da pesquisa com seu(sua) filho(a)*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. O risco previsto para o projeto é a desistência das crianças envolvidas no projeto.

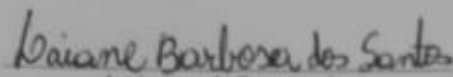
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para *permitir a participação de meu(minha) filho(a) da pesquisa e para publicação dos resultados*. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

  
Assinatura do Responsável Legal



  
Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: [evangelinah.faria@gmail.com](mailto:evangelinah.faria@gmail.com)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador  
(a) (83) 98858-7623.

Endereço (Setor de Trabalho) UFPB- Pós- Graduação em Linguística

Telefone: 83-3216-7745

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 - E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Atenciosamente,

  
Evangelina Maria Brito de Faria  
Assinatura do Pesquisador Responsável

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.



# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais

Esta pesquisa é sobre reflexões da criança sobre sua produção textual em ambientes tecnológicos e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisadores Profa. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo, Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, Paulo Vinicius Ávila, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro, aluno(s) do Curso de Letras e Pedagogia das Universidades Federal da Paraíba, Federal de Campina Grande e da Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria, da UFPB.

Os objetivos do estudo são: Reconstruir o percurso da transposição do texto oral para o escrito em ambientes tecnológicos, sob a perspectiva da reflexão da criança sobre os próprios textos; Propiciar a visualização de histórias da literatura infantil no youtube, em laboratório, por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental; Filmar a contação da criança sobre a história literária assistida no youtube, para registro do processo; Mostrar à criança a filmagem da sua produção oral e solicitar análise de sua performance; Analisar reflexões da criança sobre a própria produção oral; Propiciar a escrita da história pela criança em ambiente tecnológico (computador), dentro de um laboratório; Investigar a presença de marcas reflexivas do texto oral na produção escrita; Promover a reflexão sobre sua produção escrita e observar marcas dessa reflexão na reescrita; Identificar aspectos que mais se destacam na reflexão de suas produções orais e escritas, ao longo de duas histórias.

A finalidade deste trabalho é contribuir para: um maior conhecimento sobre as reflexões que as crianças constroem sobre o próprio texto; percepção de estratégias usadas por crianças em fase de alfabetização na transposição do texto oral para o escrito; visualização da adaptação da criança à tecnologia em eventos de produção textual.

Os benefícios serão: um maior conhecimento do processo de reflexão sobre o próprio texto; desenvolvimento da habilidades orais e escritas; aproximação de recursos tecnológicos na aprendizagem de gêneros orais e escritos

Solicitamos a sua colaboração para *permitir a execução da pesquisa com seu(sua) filho(a)*, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. O risco previsto para o projeto é a desistência das crianças envolvidas no projeto

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição *(se for o caso)*.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para permitir a participação de meu(minha) filho(a) da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

*Michelle Souza de Sa Ferreira*  
Assinatura do Responsável Legal

*Michelle*

Evangelina Maria Brito de Faria  
Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: [evangelinab.faria@gmail.com](mailto:evangelinab.faria@gmail.com)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador  
(a) (83) 98858-7623.

Endereço (Setor de Trabalho) UFPB- Pós- Graduação em Linguística  
Telefone: 83-3216-7745

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar - CEP 58051-900 - João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 - E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

Atenciosamente,

Evangelina  
Evangelina Maria Brito de Faria  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura  
Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Assinatura