

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – São Paulo

Thaïs Helena Falcão Botelho

Mutações do leitor, da mídia e da aprendizagem
Proposta de aplicativo para alfabetização hipermidiática lúdica e interativa

Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital - TIDD

São Paulo
2019

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lucia Santaella Braga

Aprovação da Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
Conforme Portaria nº 206 de 04/09/2018, com apoio da FUNDASP.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Dedico

Aos meus adorados pais, Maria Cecília e Leônidas, que desde a minha infância proporcionaram uma convivência diária com a aprendizagem, principalmente das artes e das suas linguagens: literatura, música, artes plásticas, arquitetura e fotografia.

Ao meu amado Gerhard, parceiro de todas as horas e incentivador da minha caminhada acadêmica e criativa.

À minha amada filha Carolina, que pacientemente acompanhou essa empreitada e se alegrou pelas minhas conquistas.

Às minhas queridas irmãs, Beatriz e Heloisa, que sempre torceram pelo meu crescimento.

Aos meus adorados avós, Magnólia Botelho e Cyro Falcão, *in memoriam*.

A minha querida madrinha Adélia Robotton, *in memoriam*.

Agradecimento

Agradeço à minha orientadora Lucia Santaella, que acreditou e apoiou o desenvolvimento dessa dissertação.

Aos professores da PUC, os quais proporcionaram conhecimentos importantes para a produção desse estudo: Hermes Renato Hildebrand, Winfried Nöth, Sérgio Basbaum, João Mattar.

À Edna Conti, assistente de coordenação, pelo apoio e ajuda durante o mestrado.

À Escola da Vila, à orientadora educacional Miruna Kayano e às professoras Luciana Beltrani Ruiz Janovitz e Carolina Pereira Machado Cordeiro da Luz.

À orientadora educacional, do Dante Alighieri, Ana Lucia Reis Paes de Barros.

À Cláudia Thompson de Carvalho, professora polivalente do Ensino Fundamental 1 e alfabetizadora.

À Miriam Mayumi Nakamura, editora de didáticos.

À Sonia Oddi, coordenadora de iconografia.

À Josiane Camacho Laurentino, coordenadora de iconografia.

À Rosemeire Carbonari, editora de língua portuguesa.

À Elena Molinari Souza, pesquisadora iconográfica.

À família e aos amigos.

À CAPES e à Fundação São Paulo – PUC - SP, que apoiaram essa dissertação através da bolsa de estudos.

RESUMO

Mutações do leitor, da mídia e da aprendizagem – Proposta de aplicativo para alfabetização hipermidiática lúdica e interativa.

Thaís Helena Falcão Botelho

A questão dessa dissertação se origina diante das alterações ocorridas a partir da digitalização das linguagens, que permitiram a criação e visualização de conteúdos em que se misturam e convivem signos de natureza verbal, visual e auditiva. Frente a tais transformações, observa-se a necessidade de serem propostos novos processos de aprendizagem na educação, nos quais possam ser incluídas, pedagógica e sistematicamente, outras linguagens além da escrita. Com a intenção de se viabilizar uma melhor compreensão dessa necessidade, esse estudo se desenvolveu através de dois tipos de percursos: o primeiro, acadêmico e mais extenso; o segundo, o da proposta de criação didática. O primeiro percurso se utilizou de algumas alterações, ao longo da história, que convergiram e colaboraram nos processos de criação, produção de distintas linguagens, com foco primeiramente na língua escrita e seu aprendizado. Foram utilizadas duas bases teóricas para palmilhar esse caminho. A primeira teoria, de Magda Soares, que entende que o processo de aprendizagem da língua escrita teria três facetas: a *linguística*, a *interativa* e a *sociocultural*. A segunda base teórica utilizada, de Lucia Santaella, apresenta o desenvolvimento, ao longo dos séculos, de cinco tipos de leitores: *contemplativo*, *movente*, *imersivo*, *ubíquo* e o *leitor prossumidor*. Somadas, as duas teorias auxiliaram no entendimento da evolução integrada: do leitor, das mídias e da aprendizagem, com foco maior na linguagem escrita. Essa evolução, vista de forma integrada, permite uma melhor compreensão da atual lacuna no aprendizado de outras linguagens nos conteúdos educacionais. No segundo percurso é apresentada uma proposta de um primeiro roteiro piloto para um objeto digital a ser realizado em hipermídia. Ele seria um componente do aplicativo para alfabetização hipermidiática *De um toque para o mundo*. O intuito é demonstrar, de forma simples e objetiva - para leitores, educadores e produtores - que essa nova proposta de alfabetização hipermidiática, se encaixa de forma congruente, factível, aos processos pedagógicos básicos e necessários para os alunos e professores do século XXI.

Palavras-chave: educação, alfabetização hipermidiática, aplicativo, interatividade

ABSTRACT

Changes of the reader, media and learning - Application proposal for ludic and interactive hypermedia literacy.

Thaís Helena Falcão Botelho

The issue of this dissertation arises from the changes that occurred from the digitization of languages, which allowed the creation and visualization contents in which signs of a verbal, visual and auditory nature are mixed and coexist. Faced with such transformations, there is a need to propose new learning processes in education, in which other languages other than written can be included pedagogically and systematically. With this need in mind, this study was developed through two types of paths: the first, academic and more extensive; the second, the didactic creation proposal. The first path used some changes, throughout history, that converged and collaborated in the processes of creation, and production of different languages, focusing primarily on written language and its learning. Two theoretical basis were used to follow this path. The first theory, by Magda Soares, understand that the process of learning the written language would have three facets: *linguistics*, *interactive* and *sociocultural*. The second theoretical basis, by Lucia Santaella, presents the development over the centuries of five types of readers: *contemplative*, *moving*, *immersive*, *ubiquitous* and the *prosumer* reader. Together, the two theories helped to understand the integrated evolution of the reader, the media, and learning with a greater focus on written language. This evolution, seen in an integrated way, allows a better understanding of the current gap in the learning of other types of languages in educational contents. In the second path, a proposal is presented for a first pilot script for a digital object to be realized in hypermedia. It would be a component of the *One Touch to the World* hypermedia application for literacy. The intention is, to demonstrate in a simple and objective way - for readers, educators and producers - that this new proposal of hypermedia literacy, fits congruently, and feasibly in to the basic pedagogical processes and necessities for the students and teachers of the 21st century.

Key words: education, hypermedia literacy, application, interactivity

Lista de Figuras

Figura 1	Hornbook do século XVII.	50
Figura 2	Página de “Introdvcam pera aprender a ler” da <i>Grammatica da Língua Portuguesa</i>	54
Figura 3	Página de “Syllabas per aiuntamento de duas leteras” e “Syllabas per aiuntamento de tres leteras”. da <i>Grammatica da Língua Portuguesa</i> .	54
Figura 4	Cópia digital da página 16 da <i>Cartilha maternal ou Arte de leitura</i>	59
Figura 5	Lição do Gato, da <i>Cartilha Caminho Suave</i>	66

Lista de abreviaturas e siglas

AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CDs ROM	<i>Compact Disc Read-Only Memory</i>
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
FUNDASP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação – Distrito Federal
SIAU	Secretaria da Educação do Governo de São Paulo
TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TIDD	Tecnologias da Inteligência e Design Digital
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS LINGUAGENS NO ESPELHO DIGITAL	15
3 EDUCAÇÃO - SER OU NÃO SER PARA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA?	20
4 DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS?	36
4.1 Alfabetizações – convergências e divergências	36
4.2 Alfabeto - criação de signos, aprendizagens e leitores	42
4.3 Alfabeto Grego – o início da construção de uma linguagem ocidental – Primeira Revolução Técnico-linguística	43
4.4 Gramatização a serviço pedagógico para expansão da linguagem escrita	45
4.5 Gramatização – metalinguística para standardização	46
4.6 As primeiras tecnologias impressas para alfabetização	49
4.7 Alfabetização – línguas vernáculas	52
4.8 Portugal e Brasil – mesmo império, mesma língua - unificação das nações	53
4.9 A mesma forma de construir o meio, a linguagem e os métodos – <i>Leitor contemplativo</i> – Primeira faceta: <i>linguística</i>	56
4.10 Da soletração a palavração – do <i>leitor meditativo</i> ao <i>leitor movente</i>	57
4.11 Métodos híbridos	63
4.12 Segunda faceta - <i>interativa</i>	68
4.13 Nova faceta – outro momento histórico e novo pilar científico	70
4.14 Brasil - ambiente histórico favorável para democratização do ensino	72
4.15 “Não se deve temer o erro”, ele faz parte dos processos de aprendizagem	73
4.16 Novas mídias – novas leituras – o <i>leitor movente</i> se preparando para o <i>leitor imersivo</i> .	77

4.17 Máquinas de autonomia de produção – multiplicação de pontos de vista	78
4.18 Terceira faceta - <i>sociocultural</i>	81
4.19 As três facetas corporificadas	83
4.20 <i>Leitor imersivo e o leitor ubíquo</i>	84
4.21 <i>Leitor prossumidor</i>	86
4.22 Uso das TICs de forma massiva	87
5 PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO PARA CRIAÇÃO DE APLICATIVO DE ALFABETIZAÇÃO HIPERMIDIÁTICA	91
5.1 Diretrizes básicas do projeto	92
5.2 As linguagens utilizadas e integradas	94
5.3 Princípios básicos - repertório do usuário e segurança	94
5.4 Compartilhamento de conhecimento e simplificação	96
5.5 Orientações para leitura do protótipo de objeto digital em processo de criação	96
5.6 Roteiro para proposta piloto de um primeiro objeto digital educacional para alfabetização hipermidiática	99
6 CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS	134
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	143

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto da observação e constatação nas mudanças que vêm ocorrendo, principalmente nos dois últimos séculos, nas formas, meios e processos de se ler, consumir e produzir linguagens que, atualmente, acabam por culminar nos suportes digitais. Tais mudanças tiveram consequências substanciais não só nos meios de se construir conteúdos educacionais, mas também participaram na alteração da própria linguagem e na didática utilizada para o aprendizado da língua escrita, uma das bases da educação desde a Grécia antiga. Ao longo da história, o crescimento nos processos de aprendizagem dessa linguagem, somada aos avanços na ciência, educação e tecnologia, permitiram a evolução e criação de novas linguagens, bem como nos suportes que veiculam e constroem signos. Atualmente, uma das consequências dessas consideráveis transformações é de que “[...] as habilidades tradicionais de letramento e numeramento não são mais suficientes” (UNESCO, 2018) para projetos pedagógicos que tenham, entre seus objetivos, proporcionar ao estudante habilidades que o ajudem a “[...] encontrar um lugar na sociedade, conseguir um emprego e responder aos desafios sociais, econômicos e ambientais” (ibid.). Sendo assim, torna-se, cada vez mais necessário, que o ensino prepare e instrumente o estudante, de forma legítima e efetiva, para outros tipos de linguagens, em conjunto com a escrita, que também são digitalmente distribuídas.

A autoria dessa dissertação foi motivada pelo testemunho profissional, durante praticamente três décadas, de uma lacuna, cada vez mais agravante, nos materiais didáticos para o aprendizado de outras formas de alfabetização, além da já estabelecida, secularmente, para a aprendizagem da língua escrita. Compreendendo, nesse estudo, que o termo “alfabetização”, aqui entre aspas, é utilizado como uma metáfora, isto é, para ser entendido como um trabalho igualmente complexo e fundamental na busca da apropriação das linguagens que se constituem pelos meios digitais ou não. A análise dessa lacuna será exemplificada nessa dissertação, baseando-se em algumas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) além de se utilizar de alguns exemplos de materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sistemas de ensino e aplicativos no Brasil.

No século XXI, devido à pluralidade multissemiótica das linguagens que estão em fluxo através de distintos suportes, sejam eles digitais ou não, para uma

infinidade de usos, esse estudo se alinha com alguns princípios fundamentais da “Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)”, que vem sendo propalada pela UNESCO. A AMI entende que “[...] não há apenas um conceito de alfabetização que as pessoas possuem ou não, mas sim múltiplas alfabetizações” (UNESCO, 2016, p. 25).

Inspirada também nas condutas da UNESCO, que está “[...] ativamente engajada na redefinição de políticas de alfabetização e incentiva práticas educacionais inovadoras” (UNESCO, 2018) e na busca de soluções para essa lacuna na aprendizagem, esta dissertação apresenta um exemplo de conteúdo didático, com o objetivo de apresentar uma proposta inicial de um aplicativo para alfabetização hipermidiática.

Partindo da urgente necessidade de novos processos de alfabetização, essa dissertação foi composta por dois tipos de percursos de naturezas, aparentemente distintas mas, no entanto, complementares: o primeiro, o acadêmico, analítico e reflexivo; o segundo, o da proposta de criação didática. O primeiro e mais extenso se constituiu para que a alfabetização hipermidiática seja compreendida como parte de um processo histórico, como um de seus frutos produtivos e não como um objeto de aprendizagem que vem de forma inconsistente na contramão do ensino. Para uma visão mais coerente desse processo, a forma escolhida para percorrê-lo, foi colocá-lo numa linha cronológica, a partir da qual poderão ser observados alguns marcos das invenções humanas, bem como alguns desenvolvimentos importantes na história ocidental: das linguagens, com maior foco na escrita; nos seus processos de aprendizagem e nas diferentes constituições dos seus leitores ao longo do tempo. Esses pontos cronológicos, numa abordagem a partir de pequenos fragmentos históricos, serão tocados e ligados com a ideia de se desenhar um quadro coeso, com o intuito de se visualizar a imprescindibilidade de novas alfabetizações.

O segundo percurso dessa dissertação viabiliza-se em decorrência da constituição de uma leitora, que dos primórdios de sua formação, foi acossada pelo universo criado pelas linguagens de natureza visual e auditiva, sejam elas verbais ou não verbais. Tal aprendizagem primordial, anos de estudo e trabalho, tornou-a uma leitora, que diante de tais questões, se sente instrumentada e impelida a torna-se uma produtora, integrante de um mundo em que as mídias disponibilizam uma série de ferramentas para construção de bens simbólicos. Tal caminho está imbuído pela

paixão em relação às linguagens, seu ensino e aprendizado e, também, pela urgência de que

Devem ser realizadas ações para garantir que esses avanços tecnológicos, a explosão da mídia e as mudanças socioculturais, econômicas, políticas e estruturais beneficiem todos os membros da sociedade, sem qualquer tipo de marginalização. (UNESCO, 2016, p. 11).

Em função disso, se dá o segundo percurso da dissertação. Nele é apresentada uma proposta do roteiro de um primeiro objeto digital a ser realizado em hipermídia, um primeiro componente piloto do aplicativo para alfabetização hipermidiática *De um toque para o mundo*. Tal objeto, tem como intuito demonstrar, de forma simples e objetiva - para leitores, educadores e produtores - que essa nova proposta de alfabetização se encaixa de forma congruente, factível, aos processos pedagógicos básicos e necessários para os alunos e professores do século XXI.

2 AS LINGUAGENS NO ESPELHO DIGITAL

Parte-se do princípio de que diante das novas tecnologias computacionais, “[...] estamos assistindo a mudanças profundas não apenas nos suportes das linguagens, mas nos modos de formar linguagens humanas”. (SANTAELLA, 2017, p. 238). Considerando que a hipermídia é “[...] a linguagem do nosso tempo” (ibid., p. 239), aonde “[...] textos sons e imagens se misturam de maneira inconsútil” (ibid.), fato observável na tela de qualquer computador ou celular.

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, como os personalizando ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (CASTELLS, 2009, p. 19)

Cientes da onnipresença das mídias em escala mundial e da “[...] importância que representa a melhoria das relações entre educação e comunicação na nossa sociedade” (UNESCO, 1982) a Unesco, em 1982, lançou a *Declaração de Grünwald sobre educação para os media*. Nessa declaração aponta que:

A maioria dos sistemas educativos não-formais e informais infelizmente pouco faz para promover a educação para os media ou a educação para a comunicação. Muito frequentemente, o fosso entre a experiência educativa que oferecem e o mundo real no qual vivem as pessoas é de uma dimensão perturbadora. Mas se os argumentos a favor da educação para os media como preparação para o exercício de uma cidadania responsável são agora imperiosos, num futuro muito próximo – com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, tais como a radiodifusão via satélite, sistemas por cabo bidirecionais, sistemas de dados via televisão, cassetes de vídeo e materiais gravados em CD – tornar-se-ão irresistíveis, tendo como consequência um aumento das opções de escolha dos utilizadores dos media. (UNESCO, 1982).

Como lidar com a educação em um mundo em que “[...] pela primeira vez na história humana existem mais informações e dados fora da sala de aula ou da escola do que dentro delas” (MCLUHAN, 2005, p. 127).

Com o crescimento paralelo de acessibilidade de todas as culturas a todas as culturas e de todos os assuntos a todos os assuntos,

remodelar os estabelecimentos educacionais do mundo ocidental revela-se urgente, não como ideal, mas como necessidade. (ibid., p. (MCLUHAN, 2005, p.41).

Como preparar um cidadão para uma sociedade em que “[...] a expansão da informação se tornou de longe a maior indústria do mundo” (ibid., p. 54).

Como selecionar, ler, analisar informações diante de múltiplas opções de plataformas e telas, como resultado de buscas com altos índices de revocação?

Como instrumentar um estudante para coleta, produção e entrega de dados dentro da selva semiótica das redes, fazendo com que eles continuem produzindo sentido?

Como estar instrumentado para ser um leitor e produtor de distintas mídias?

Em novembro de 2016, no Brasil, para o seminário promovido pelo Conselho de Comunicação do Congresso Brasileiro, veio o representante da Divisão de Liberdade de Expressão e de Desenvolvimento da Mídia da Organização das Nações Unidas, Alton Grizzle. Segundo ele, cada vez mais torna-se fundamental “[...] capacitar os jovens para o uso crítico de novas tecnologias e para a produção de conteúdo” (SENADO FEDERAL, 2016).

Então, como trabalhar a aprendizagem com crianças e jovens que recebem uma avalanche de dados fora da escola? “Qual seria, pois, o futuro da educação num mundo em que as proporções de informação se invertem?” (MCLUHAN, 2005, p. 127).

De acordo com Grizzle, “[...] todos cidadãos precisam desenvolver habilidades e competências para entender o papel da mídia e ser capaz de utilizar ferramentas de comunicação”. (SENADO FEDERAL, 2016).

Diante dessa nova linguagem “universal digital”, que a cada dia se transforma através do acesso de seus usuários em escala global, tornou-se necessário se repensar os processos de alfabetização utilizados nos ambientes educacionais. “A Unesco recomenda que a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) seja incorporada nas escolas”. (SENADO FEDERAL, 2016).

A alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. (UNESCO, 2013, p.18).

Conforme a Unesco aponta no Artigo 19 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, lançado em 1948 , pode-se entender que a alfabetização está relacionada a direitos fundamentais do ser humano:

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (UNESCO, 1948).

Partindo de que a sociedade atual, em larga escala, se expressa, recebe e transmite informações, opiniões, conhecimento através de diversas mídias e em linguagens multissemióticas, torna-se necessário que a educação reflita e atue sobre as novas formas de leitura, expressão e construção de saberes. Como tais saberes se viabilizam e se constroem não só através de textos escritos, entende-se que, para que um cidadão tenha pleno direito a “receber e transmitir informação”, para que se possa viabilizar sua participação plena nessa sociedade, torna-se necessário refletir que:

[...] não há apenas um conceito de alfabetização que as pessoas possuem ou não, mas sim múltiplas alfabetizações. Dessa forma, a alfabetização se torna situacional, pluralista e dinâmica. (UNESCO, 2016, p. 25).

Parte-se então de que a competência atual para leitura não é somente para textos escritos, signos verbais, mas sim que também é necessária a habilidade para diversas linguagens, para leitura de signos de distintas naturezas. Sejam eles signos visuais, verbais, não verbais, sonoros etc. Muitas vezes as linguagens se apresentam conjuntamente, híbridas, na mesma página da internet para se apreender ou passar um conteúdo, uma informação. Além das múltiplas telas, a cada dia que passa, o leitor tem se tornado cada vez mais “[...] ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual.” (SANTAELLA, 2017, p. 23). Sendo assim, entende-se aqui, que a ação pedagógica, como a alfabetização, possa também fazer um melhor uso das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e suas possibilidades para a construção do processo de aprendizagem:

Se admitirmos que as novas TICs permeiam as relações sociais de várias formas e em várias medidas, de fato, havemos de tomar uma postura que nos auxilie a trabalhar com essa realidade que vem

sendo tecida, fio a fio, dia a dia, reconhecendo que não há como separar a instância social da instância tecnológica; e, por isso, precisamos tornar-nos sensíveis às suas repercussões nas práticas de leitura, escrita e nas atividades de aprendizagem. (FINGERKRATOCHVIL, 2009, p. 213).

Entendendo que a aprendizagem para a linguagem escrita, atualmente, não seria suficiente para se capacitar e promover a educação em mídia, uma das propostas desse projeto é a de promover a criação de um aplicativo para um processo de alfabetização hipermidiática interdisciplinar, lúdica e interativa. Tendo como foco principal

[...] treinar a percepção do ambiente exterior em vez de meramente reproduzir a informação e introduzi-lo nos crânios dos alunos dentro do ambiente. Nunca tivemos um sistema educacional programado para treinar a percepção do mundo exterior. (MCLUHAN, 2005, p.127).

A proposta do aplicativo é de que, através de objetos digitais, sejam trabalhadas múltiplas alfabetizações, alfabetizações para diferentes tipos de linguagens, que se utilizam de signos de naturezas que não sejam somente da linguagem escrita para serem lidos e utilizados para produção de sentido. O material, através de atividades lúdicas, tem como objetivo pontuar e conscientizar a presença de signos de naturezas diferentes, ou até de naturezas que se mesclam, os quais a criança convive. Signos que se apresentam tanto em ambientes virtuais bem como presenciais.

A ideia é a de que o aplicativo seja complementar à educação formal, “[...] aquela que se desenvolve dentro das escolas” (SANTAELLA, 2017, p. 241), a qual

[...] tem de aprender a conviver e criar estratégias de complementaridade com aquilo que chamo de aprendizagem ubíqua. É um tipo de aprendizagem que, para obtermos, basta ter um celular nas mãos. (ibid.).

Esse material tem como didática: a participação ativa da criança na construção dos seus saberes simbólicos, apesar do seu pouco conhecimento sobre letras e números. A utilização de diferentes linguagens serão ferramentas para o aumento de autonomia na aprendizagem. No caso do material ser adotado em sala de aula, principalmente para o primeiro ano do ensino fundamental, que seja instrumento de apoio para alunos com diferentes bases de pré-alfabetização.

A alfabetização hipermidiática tem a intenção de se constituir de materiais oriundos da diversidade brasileira, de suas diferenças regionais, que oportunize manifestações identitárias diversificadas, além de proporcionar conhecimentos básicos como de condutas de higiene, saúde, meio-ambiente.

No caso de adoção em sala de aula, a utilização de TIC torna-se mais uma ferramenta para a produção de conteúdos e compartilhamento em classe, além das analógicas como aulas expositivas, lousa, papel, lápis.

Como se trata de um aplicativo com atividades que permitirão a produção e criação de objetos simbólicos por parte do aprendiz, o material do professor terá o foco voltado para estímulo do processo criativo de cada aluno e para que seja um colaborador na construção de uma consciência analítica, metalinguística e facilitador do compartilhamento dessas criações.

Esse aplicativo terá como princípio básico o reconhecimento do outro e de sua diferente cultura.

3 EDUCAÇÃO - SER OU NÃO SER PARA LINGUAGEM MULTISSEMIÓTICA?

A aprendizagem para uma alfabetização hipermidiática, por aplicativo, tem o foco para crianças do final do ensino infantil e início do ensino fundamental. Em função disso, alguns pontos valem ser destacados sobre essa transição para o primeiro ano, isto é, o que vem a diferenciá-lo do ensino infantil e, também, porque o torna uma base primordial dos próximos anos do aprendizado do aluno.

Nesse período escolar, há uma intensa iniciação dos saberes do mundo simbólico, há um foco primordial no “[...] desenvolvimento da capacidade de aprender” (SENADO FEDERAL, 2018, p. 22), que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, “[...] tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (ibid.). Esse desenvolvimento compreende então, em sua base, a alfabetização, instrumentação linguística, pela qual se entende que será uma das formas pelas quais se dará o “[...] processo em que o aluno se apropria do ensino e da aprendizagem.” (SALMÓRIA; SOLPESA, 2012, p. 3). Também, nos anos iniciais do ensino fundamental, além de se dar continuidade ao trabalho pedagógico desenvolvido no ensino infantil, ele será permeado de questões primordiais para a aprendizagem para toda a vida estudantil, intelectual, social e pessoal do aluno.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017a, p. 157).

Além disso o MEC (Ministério da Educação) entende que o desenvolvimento razoável de qualquer estudante, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, e conseqüentemente, do ensino médio também, dependerá dessa base inicial que ocorre nos três primeiros anos de alfabetização, como se pode ler no próprio material do MEC: “*Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*”.

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 23).

É observado, em vários documentos produzidos pelo MEC, principalmente, a partir dos primeiros anos do ensino fundamental, que a educação tem um foco no aprendizado de representações simbólicas, como é o caso do aprendizado da língua escrita e signos matemáticos. Através da BNCC, observa-se que tal foco se amplia não só para apropriação de signos verbais, mas também para outros tipos de signos, em diferentes sistemas de representação.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. (BRASIL, 2017a, p. 56).

Em função desse entendimento, é importante se verificar se há ou não uma lacuna na produção de materiais para o aprendizado de outros sistemas de representação que possam vir a colaborar numa proposta de alfabetização hipermidiática ou multissemiótica. Para isso, também se torna necessário se observar como o órgão, que dá as diretrizes para a educação no Brasil, o MEC, tem entendido o processo de alfabetização e como tem produzido seus conteúdos com a finalidade do aprendizado, não só para a linguagem escrita, como para as outras linguagens que possam vir a ser veiculadas pelos meios digitais.

O MEC tem tomado uma série de iniciativas para melhoria nos níveis de alfabetização no país, principalmente em decorrência dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Em outubro de 2017, o Ministério da Educação anunciou o diagnóstico da ANA, no qual revelou que “[...] 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares).” (BRASIL, 2017c). Além disso, “[...] cerca de 34 % dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na Escrita”. (BRASIL, 2017e, p. 14).

Sabe-se que não é de hoje que há uma grande preocupação no mundo, em especial no Brasil, em relação ao processo de alfabetização, para que este venha a permitir uma efetiva competência de leitura e escrita. Os “[...] organismos como a Unesco e o Banco Mundial entendem que o desempenho dos alunos na educação básica é um indicador importante do desenvolvimento das nações”. (SPERRHAKE; BELLO, 2018, p. 13). Estes órgãos partem da premissa de que a alfabetização é a “[...] porta para uma melhoria no desempenho dos alunos nas avaliações da Educação Básica”. (ibid.). Além disso, que “o analfabetismo é um risco social”, já que poderia dificultar a “[...] atuação de um cidadão autônomo e mais produtivo para o país.”(ibid.) Para reverter esse quadro, no ano de 2017, o governo lançou o *Programa Mais Alfabetização*,

[...] que deve atender, a partir de 2018, 4,6 milhões de alunos com a presença de assistentes de alfabetização, que trabalharão em conjunto com os professores em sala de aula. A expectativa é contar com 200 mil turmas em todos os municípios brasileiros, entre o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental. O investimento será de R\$ 523 milhões em 2018. (BRASIL, 2017c).

O programa estipulou como meta de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASILIA, 2018). Entendendo que, alfabetizar é chegar a melhores resultados em termos de proficiência em leitura e escrita. Para obtenção de tais resultados, o programa *Mais Alfabetização* se estruturou e investiu em três pilares:

- 1) Gestão – Apoio técnico, financeiro, pedagógico e administrativo;
 - 2) Formação continuada para professores alfabetizadores;
 - 3) Materiais didáticos e pedagógicos voltados para a alfabetização.
- (BRASIL, 2017d).

Além disso, de acordo com a ministra substituta do MEC, Maria Helena Guimarães, esse programa iria dialogar com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A última versão da BNCC, que foi publicada em abril de 2017, se descreve como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017a, p. 7).

Segundo o próprio MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017,

[...] é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017b).

Em 2017 também foi lançado o edital do PNLD de 2019, que tinha como público alvo os futuros alunos e professores de 1º ao 5º ano do fundamental I e para o ensino infantil, com crianças na faixa de 0 a 5 anos e 11 meses.

Em suma, pode-se observar que, em 2017, houve uma ação conjunta, por parte do MEC, para uma coesão de diferentes frentes, para a educação do ensino fundamental I. Uma coesão que tinha também, como um dos seus principais focos, oferecer recursos, de distintas instâncias, para a alfabetização efetiva de mais de quatro milhões de crianças para até o 3º ano desse período. Pode se notar uma congruência com a Política Nacional de Alfabetização, ao se indicar, na BNCC de 2017, que para os dois anos iniciais:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017a, p. 57).

Como o próprio nome diz, a BNCC é a base, é a orientação, de praticamente todos os conteúdos escolares. Ela é o norte das escolas em nível nacional, sejam

elas públicas ou particulares. É a diretriz para boa parte das condutas de professores, orientadores e diretores e alunos de qualquer instituição educacional. No ano de 2017, a BNCC também foi a referência orientadora para a produção dos conteúdos dos livros didáticos que pretendiam concorrer para esse edital. Inclusive, nesse documento, esse dado vem em negrito como critério de avaliação:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. (BRASIL, 2017b, p. 27).

A cada ano, o lançamento do edital do PNLD é ansiosamente esperado pelas empresas de materiais didáticos. O intuito de cada editora é produzir uma obra, em geral uma coleção, que possa atender plenamente a todos os requisitos solicitados nesse documento. Somente os livros aprovados pelo MEC, que participam da concorrência do edital, podem entrar no *Guia de livros didáticos*. A partir desse guia, os educadores das escolas públicas de todo o país fazem a escolha dos livros que serão utilizados nos próximos quatro anos. Em suma, é através desses materiais que os alunos terão acesso a boa parte dos conteúdos das novas aprendizagens. No caso do PNLD 2019, o *Guia de livros didáticos 2019* (BRASIL, 2018), lançado em 2018, a indicação é para as obras, de todas as disciplinas, que devem ser adotadas no ensino fundamental dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e ensino infantil.

Segundo o Censo Escolar de 2017, 80% das escolas no Brasil, dos anos iniciais são instituições públicas ou sem fins lucrativos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017, p. 7). Os 20% restantes, seriam de escolas particulares. Consequentemente, os livros didáticos, aprovados via PNLD, têm chances de representar o material utilizado por praticamente 80% dos alunos do ensino fundamental I. Além disso, muitos desses livros que são aprovados pelo governo, também produzem sua versão para o mercado, que vão atender as escolas particulares. Isso quer dizer que, os conteúdos dos livros didáticos devem responder por mais de 80% dos materiais escolares no Brasil.

Ao se ter aprovada uma coleção de qualquer disciplina, as editoras têm a oportunidade de vender milhões de exemplares para um único comprador, o

governo. Segundo o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social, (2018):

Quase 50% de todos os livros (exemplares) vendidos em 2016 foram didáticos. Dos mais de 200 milhões de livros didáticos produzidos, naquele ano, 147 milhões foram vendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com os dados da CBL (Câmara Brasileira do Livro), no ano de 2016, o faturamento, em relação aos exemplares vendidos para o governo, foi de R\$ 1.156.447.920,29. (CÂMERA BRASILEIRA DO LIVRO, 2017, p. 13).

Diante de um comprador dessa envergadura, entende-se que todos os esforços são feitos para que as obras didáticas venham a atender os anseios e exigências do MEC. Ao terem o selo de aprovação via PNLD, vislumbra-se assim uma oportunidade da venda de milhares de exemplares para o governo, para o segmento determinado naquele edital. Enfim, para que se torne possível essa meta, as editoras de livros didáticos seguem par e passo com as orientações do edital do PNLD e, conseqüentemente, com as da BNCC.

Em vista disso, é possível se constatar que a BNCC se tornou a orientadora da elaboração dos conteúdos do PNLD 2019, sendo assim, de mais de 80% dos alunos do Brasil do ensino fundamental dos primeiros anos. Conseqüentemente, ela tornou-se orientadora também dos processos de alfabetização. Sendo assim, é importante destacar como esse documento entende os processos de apreensão das linguagens, no qual se dá o processo de alfabetização.

A BNCC destaca seis “[...] competências específicas de linguagens para o ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 63). A seguir vão duas das competências, nas quais pode-se verificar que não só a linguagem verbal está sendo considerada, mas também “corporal, visual, sonora e digital”. (BRASIL, 2017a, p. 63):

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (ibid.).

Além disso, essas competências são consideradas não só no ambiente físico ou analógico, mas também no ambiente digital, como se pode ver na competência a seguir:

6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (ibid.)

Para a BNCC, a área de Linguagens compreende as disciplinas de língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa. Esta última disciplina é válida somente a partir do 6º ano.

Para se ter uma base, de acordo com a Resolução SE Nº 81, de 16-12-2011, da Secretaria da Educação do Governo de São Paulo (SIAU), tanto no primeiro ano, bem como no segundo ano do ensino fundamental, a disciplina de língua portuguesa é 60% da matriz curricular (SÃO PAULO, 2011). Educação física e artes ficam juntas com 15%. O restante, 25%, é para a disciplina de matemática. Para artes, há nove competências específicas para o ensino fundamental. Em quatro delas menciona-se a questão da tecnologia relacionada a cultura digital, explícita ou implicitamente:

2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

5 - Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. (BRASIL, 2017a, p. 196).

Observa-se que, em praticamente a metade das competências específicas, apresenta uma consciência em relação às linguagens que são possíveis via novas tecnologias da informação. Porém o componente curricular “[...] está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017a, p. 191), como:

[...] o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. (BRASIL, 2017a, p. 191)

Pode-se concluir que, na disciplina de artes, haverá espaço para diversas linguagens, inclusive as que circulam por vias digitais. No caso das “Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 221) não há qualquer menção sobre a questões da tecnologia informacional ou voltada para a linguagem digital. Essa disciplina

[...] assume o compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. (BRASIL, 2017a, p. 222).

É possível se verificar que, nas propostas curriculares de educação física e de artes, há um trabalho com diferentes tipos de linguagens: sejam elas verbais, sonoras visuais, corporais e outras. Porém, diante da pequena carga horária disponível para uma diversificada grade para as duas disciplinas, torna-se restrita a possibilidade de se desenvolver um trabalho mais amplo e sistemático com diferentes linguagens nos meios digitais.

Das três disciplinas escolares para a área de Linguagens, a de língua portuguesa é a que apresenta um maior número de horas, 60% da grade curricular, a qual inclusive, pela BNCC, entende que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017a, p. 65).

A partir das colocações acima, aonde a leitura é “[...] tomada em um sentido mais amplo” (ibid.,p. 70), pode-se pensar que se encontre diante de uma proposta

de alfabetização hipermidiática, multissemiótica. No entanto na introdução ao capítulo de língua portuguesa e de práticas de linguagem, chama a atenção, pelo fato de conflitar com o texto principal, a nota de rodapé de número 30:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral. (ibid., p. 67, em nota de rodapé).

Através dessa anotação, verifica-se que o MEC reconhece os novos letramentos, que eles estão tentando articular com as novas propostas curriculares, apesar de isso ainda ser “pouco usual”. Apesar de legitimarem que a “[...] leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017a, p. 70), eles se preocupam em antecipar que “[...] atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2017a, p. 67). A nota de rodapé vem somente reforçar a seguinte colocação: “[...] não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola.” (ibid.).

Dessa forma é possível observar que a BNCC demonstra uma abertura em legitimar uma aprendizagem para uma linguagem multissemiótica, que percorre não somente as infovías da rede, mas também outros meios como o cinema, teatro, música e audiovisuais. No entanto, coloca o conteúdo via linguagem escrita, oral e impressa em situação de primazia no espaço escolar, pelo menos até o momento. Também ao longo desse estudo, se observa que o trabalho que venha a permitir objetivação do estudo de uma linguagem, a metalinguagem, é praticamente monopolizado pelo aprendizado da linguagem verbal, escrita ou oral.

Como já foi apontado, o PNLD é responsável pelo fornecimento de material didático para pelo menos 80% dos estudantes dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Leia-se, então, que ele é o grande responsável pelos conteúdos de alfabetização. Em 2017 foi lançado o edital do PNLD 2019. Esse PNLD foi o primeiro a utilizar a nova BNCC para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Para que esse estudo pudesse entender melhor como se corporificou esse material aprovado por esse edital, foram adquiridas algumas obras de língua

portuguesa para o primeiro ano. Como os materiais de PNLD não são vendidos em livrarias e sites, para quem não é professor da rede pública, consegui-los, mesmo que seja para pesquisa, não é uma tarefa muito fácil.

De acordo com o *Guia Digital – PNLD 2019*, foram 13 coleções aprovadas em Língua Portuguesa. A escolha dessas obras só foi liberada para os educadores da rede pública em final de agosto de 2018. Para esse estudo, foram adquiridas quatro obras que estavam no *Guia*. Porém, exatamente para a edição específica de 2019, foi possível se ter acesso a apenas uma delas. Em função disso, ela será utilizada como exemplo de obra disponibilizada para o alunos e professores do 1º ano do ensino fundamental. Se trata do livro *Buriti Plus Português - 1 guia para o professor (livro para análise do professor – venda proibida)*, Editora Moderna, São Paulo, 1ª edição, 2018. Trata-se de uma obra coletiva, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez.

Para apoio dessa análise, também foram utilizadas outras obras aprovadas pelo mesmo PNLD. Porém as versões, apesar de praticamente serem atualizadas com os últimos dados da BNCC, não são as versões finais aprovadas pelo governo mas, de qualquer forma, apresentam grande similaridade na grade de conteúdos em relação ao *Projeto Buriti*. Seriam elas:

- a) MODERNA: *Itororó Português, 1º ano*, 1ª edição, São Paulo, Editora Moderna, 2018.
- b) VASCONCELOS, Adson: *Aprender Juntos Português 1º ano*, 2017, Edições SM, 2017.
- c) SANT`ANNA, Marita Leite: *Akpalô Língua Portuguesa, 1º ano*, 3ª edição, São Paulo, Editora do Brasil, 2015.

O livro *Buriti Plus Português - 1* segue as normas editadas pelo PNLD.

Sendo assim, o formato principal de entrega, solicitado pelo governo, foi o livro impresso para todas as séries.

2.2.4 As obras serão compostas pelo livro do estudante e manual do professor, este último composto por livro impresso e material digital, (BRASIL, 2017b, p. 3).

Além dos livros, impressos ou em versão digital em PDF, foram solicitados materiais digitais para os professores do fundamental I, que deveriam ser entregues em DVD.

2.2.4.1 O material digital com conteúdo complementar será composto pelos seguintes materiais, especificados do Anexo III: Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual.

2.2.4.2 A apresentação do Material Digital Audiovisual é facultativa e o resultado de sua avaliação não condiciona a aprovação da coleção. (ibid.).

O exemplar em questão, *Buriti Plus Português - 1*, é a versão do professor.

[...] diagramando de forma a reproduzir o livro do aluno em formato reduzido de no mínimo 75% do formato original, com eventuais respostas aos exercícios propostos. O conteúdo específico do livro do professor deve estar localizado nas laterais esquerda e direita e embaixo da reprodução do livro do aluno, gerando um formato que se assemelha a letra U. (BRASIL, 2017b, p. 21).

Esse material se organiza da seguinte maneira:

- 1) Além das inserções somente para o professor ao longo da obra, nas páginas iniciais, página IV a LVI, também há uma série de textos com conteúdos pedagógicos para dar suporte ao docente.
- 2) Junto ao livro físico do professor, veio um CD, na qual estão gravados conteúdos tais como:
 - a) Músicas: *A Canoa virou*; *Peixe vivo*;
 - b) Contação de histórias: *Chapeuzinho vermelho*, *A bela adormecida*;
 - c) Paralenda: *Pé de cachimbo*, *Um dois feijão com arroz*;
 - d) Poemas: *Se você for inventor invente*, de José Paulo Paes.
- 3) Envelope com material cartonado e adesivos tanto para os professores, bem como para os alunos. Alguns desses materiais podem ser tanto para português bem como para atividades interdisciplinares:
 - a) Alfabeto móvel;
 - b) Agenda telefônica;
 - c) Jogo da Olimpíada;
 - d) Bingo das invenções.

- 4) Caderno de atividades, igual ao do aluno, porém com as respostas.
- 5) Dois varais com letras.
- 6) Além desse material, há o “Livro Digital Interativo”, o qual é acessível pelo portal da Editora Moderna, através de *login* e senha.

Todos os materiais fornecidos são muito bem estruturados tanto no conteúdo para o aluno, bem como para o professor. Todas as páginas são diagramaticamente planejadas e bem ilustradas. As atividades no CD, que são chamadas de Objetos Digitais Educacionais estão bem gravadas e os conteúdos são de interesse para essa faixa etária. Nesse caso, em especial, é importante ressaltar que há cada vez menos mídias disponíveis para se tocar CDs e DVDs. Como há também o livro digital, provavelmente esse conteúdo deve estar acessível via internet. É importante destacar que o entendimento de alfabetização, nesse caso, é colocado na parte inicial da obra *Buriti* para o professor, da seguinte forma:

E, por acreditarmos que a alfabetização deva possibilitar à criança que ela domine o sistema da escrita alfabética e se aproprie dos aspectos linguísticos e gramaticais que o organizam, exploramos, nas atividades práticas de linguagem, integrando a consolidação de aprendizagens anteriores com a ampliação dos conhecimentos. Dessa forma, visamos possibilitar ao aluno um processo de sistematização tal que lhe garanta o domínio progressivo não apenas da escrita alfabética, mas também do emprego da linguagem oral, compartilhando com o estabelecido pela BNCC: (MODERNA, 2018, p. XXIV)

Apesar da utilização rica de diversas linguagens, verificável no livro impresso e pelo CD, sejam elas visuais, sonoras, verbais, está explicitado aqui que o processo de alfabetização dessa obra se fundamenta com um foco primordial na apropriação da língua escrita e da linguagem oral.

Para o professor, antes de cada uma das oito unidades, é mostrado um esquema do conteúdo que será abordado. Nessa estrutura sempre há um tópico com uma abordagem de “análise linguística/semiótica”. Com raras exceções, a análise semiótica se dá, praticamente, em função da linguagem escrita e oral.

É interessante notar que existe sim uma abordagem semiótica e organizada no material, focadas na linguagem visual. Todas as aberturas de unidades são com atividades de leitura de imagens como fotos, pinturas, convite de aniversário etc. Apesar disso, essas atividades não são abordadas para o professor na parte de

“análise linguística/semiótica” que como já foi apontado, é apresentada em cada abertura de unidade. Pode-se intuir aqui, que o pensamento metalinguístico, para linguagem verbal, tão bem desenvolvido ao longo desse material para os professores, ainda não foi constituído didaticamente para outras linguagens, como no caso da linguagem visual.

As outras obras acima citadas também passaram por um processo de análise, as quais demonstraram seguir também padrões similares de conteúdos e abordagens. No entanto, a obra *Buriti* acabou sendo melhor detalhada já que realmente se trata de uma obra aprovada pelo PNLD 2019, mas com a edição mais atualizada, já com os critérios da última versão da BNCC.

Apesar da BNCC dar passos para uma compreensão multissemiótica das linguagens para a educação no Brasil, na qual se pode “[...] contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017a, p. 67), ela acaba praticamente monopolizando seu foco no estudo linguístico e metalinguístico para a linguagem verbal, seja oral ou impressa, para leitura ou escrita. Uma das consequências disso é que os materiais didáticos, voltados para a alfabetização, também focam na apreensão da linguagem verbal, seja escrita ou oral, através de materiais impressos bem como digitais. O PNLD 2019 se constituiu de acordo com as diretrizes da BNCC de 2017. Como corporificação dessa diretriz, vemos os livros didáticos aprovados para o ensino fundamental I. O exemplo aqui utilizado foi o *Projeto Buriti Plus Português - 1*, que está de acordo com a BNCC de 2017 e também foi aprovado pelo PNLD 2019. Nele é possível se observar que participam do processo de aprendizagem novos tipos de linguagens, veiculadas digitalmente, por arquivo físico em CD ou mesmo via internet. Observa-se nesse projeto que ele está orientado pelos melhores princípios da aprendizagem, tais como os propalados pela Unesco, para uma educação para o século XXI: “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer”. (MODERNA, 2018, p. IX). No entanto, ao longo de suas 168 páginas para o aluno e, em praticamente 50 páginas, para o professor, a diretriz se fundamenta no domínio do sistema da escrita alfabética bem como da linguagem oral, principalmente pela via impressa. Essa será a diretriz de alfabetização para os próximos quatro anos, pelo menos para a grande maioria dos alunos do primeiro ciclo da educação básica, a partir de 2019 até 2022.

Outros tipos de materiais para alfabetização, além dos livros didáticos, foram verificados, como aplicativos e apostilas. Os aplicativos podem ser baixados via

celular. As apostilas podem ser criadas pela própria escola, como é o caso por exemplo da Escola da Vila, ou através da aderência da escola a um sistema de ensino, como por exemplo o Sistema Anglo de Ensino. Nesse caso, em geral, se é uma escola do fundamental I, as apostilas são adotadas para todos os anos conjuntamente para todas as disciplinas tais como práticas de linguagem e matemática.

O segundo levantamento então foi efetuado junto aos sistemas de ensino, principalmente via *sites*. Os materiais de sistema de ensino estão no mercado de didáticos há décadas, como é o caso: do Sistema de Ensino Anglo, fundado nos anos 50; o COC, criado em 1963; o Sistema Positivo, fundado em 1972. Todos eles nascidos da união de professores, em geral em função de cursos preparatórios para o vestibular.

Anteriormente, os conteúdos didáticos desses sistemas eram impressos, mas pelo menos há mais de 5 anos, os conteúdos complementares às apostilas, fascículos e livros didáticos, como de apoio ao professor, provas, e outros itens, vêm sendo distribuídos às escolas, que os adotam, através de CDs ROM, portais, plataformas. Podem ser observados esses formatos através dos próprios *sites* desses sistemas como: COC¹, Positivo², Sistema Anglo³. No entanto a lógica de alfabetização está muito alinhada na aquisição da competência da leitura e da escrita, já que esses materiais também devem seguir as orientações da BNCC. Além disso, muitas vezes, a natureza das linguagens dos conteúdos se organiza de acordo com a do livro impresso. De qualquer forma, os sistemas de ensino vêm fazendo um trabalho intenso para que todos os seus materiais sejam digitais, como se pode observar no SAS Plataforma de Educação⁴, principalmente a partir do 6º ano do ensino fundamental.

O terceiro levantamento foi feito em relação aos aplicativos para alfabetização. Esses conteúdos foram pesquisados na *Apple Store* via celular e na página do *Google Play*⁵, via *laptop*, aonde foram encontradas uma infinidade de ofertas para o tema. Na *Apple Store* são mais de 50 aplicativos contabilizados. No entanto, praticamente todos trabalham a alfabetização focada na apreensão do

¹ <http://www.coc.com.br/ensino-fundamental-I>

² <http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/recursos-didaticos/>

³ <http://v1.sistemaanglo.com.br/Ensino-Fundamental-I/Paginas/Lingua-Portuguesa.aspx>

⁴ <https://novo.portalsas.com.br/sobre/produtos-e-servicos/livros-digitais.htm>

⁵ <https://play.google.com/store>

conhecimento do alfabeto, na apreensão da grafia de cada letra e como cada uma delas deve ser pronunciada. Para essa verificação também foram baixados mais de nove aplicativos para o celular, alguns exemplos seriam o: “Mundo Bitá”⁶, “PlayKids”⁷, “ABC Words”⁸. Constatou-se que os fundadores das empresas desses aplicativos, em geral, têm um perfil profissional com formação na área de designers e animação gráfica, TI (tecnologia da informação), marketing, engenharia da computação. Na maioria são empresas que têm menos de 10 anos, nascidas de *startups*⁹.

Somando a esses três tipos principais de materiais para alfabetização, foi verificado que há uma série de *sites* voltados para educação, como o “Educopédia”¹⁰, criado pela rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, com conteúdos para alfabetização, mas todos eles são em formato de *Power Point*, não permitindo uma interatividade digital do aluno com o material. Há também *sites* educacionais privados com material interativo, como o “Aulas Animadas”¹¹, que é de alfabetização, o “Adivinhe a palavra”, criado a partir do conceito de jogo de forca, que vem também a apresentar o foco no aperfeiçoamento da escrita.

O MEC também dá acesso público a um repositório de objetos educacionais digitais, o Banco Internacional de Objetos Educacionais (2018). Apesar de se tratar de um repositório com mais de 19 mil itens, sua navegabilidade é bem precária. Inclusive, pode acontecer que para se acessar conteúdos simples, como imagem, é necessário primeiramente baixar algum programa, para que se possa visualizá-la. Nesse repositório são encontrados conteúdos de vários lugares do mundo, em diferentes mídias em diferentes línguas. Há inclusive *softwares* educacionais para alfabetização, porém todos em línguas distintas da portuguesa.

Observa-se então que, em todos os materiais levantados, a proposta para alfabetização do aluno é em função, principalmente, na aquisição da linguagem escrita e não na aprendizagem para leitura e produção de outras linguagens com foco nas vias digitais. Nos casos dos sistemas de ensino e livros didáticos, a organização dos conteúdos fica estruturada, em geral, a partir das premissas da

⁶ https://play.google.com/store/apps/details?id=com.quartaDimensao.abc&hl=pt_BR

⁷ https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobile.playkids&hl=pt_BR

⁸ <http://www.technolio.com/wp-content/uploads/app-abc-words-en1.png>

⁹ [Empresas iniciantes com bases na utilização de tecnologia da informação.](#)

¹⁰ <http://www.educopedia.com.br/>

¹¹ <http://aulasanimadas.org.br/> -

BNCC, para a qual, como já foi apontado anteriormente, a aprendizagem na área de linguagens, que aqui se tem um espaço maior na disciplina da língua portuguesa, está focada, principalmente, em habilidades linguísticas que “atestam ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2017a, p. 67), além de privilegiar o livro impresso. Sabe-se que a lógica do livro impresso, não inclui de forma efetiva a maneira pela qual, boa parte, se acessa conhecimento e se comunica na sociedade atual, através das mídias digitais. Além disso, as outras disciplinas nas quais há um foco na área de linguagens, como artes e educação física, o tempo é muito limitado para uma grade curricular tão rica. Sendo assim, uma abordagem para competências e habilidades multissemióticas acaba por ficar extremamente restrita. Não pode ser vista como um campo em que se efetiva a aprendizagem de “[...] habilidades e competências para entender o papel da mídia e ser capaz de utilizar ferramentas de comunicação” (SENADO FEDERAL, 2016). Para que se possam desenvolver tais habilidades e competências,

[...] precisamos dilatar sobremaneira nosso conceito de leitura, expandindo esse conceito de leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor de formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo, também considerados neste trabalho como um dos tipos de leitores, visto que as habilidades perceptivas e cognitivas que eles desenvolvem nos ajudam a compreender o perfil do leitor que navega pelas infovias do ciberespaço, povoadas de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras, textos e sons. (SANTAELLA, 2004, p. 16 -17).

Partindo-se então de um ponto de vista expandido do qual a leitura e a produção de conhecimento e informação se dão a partir de meios e linguagens de distintas naturezas, torna-se necessário se repensar os processos de aprendizagem dessas diversas linguagens, os processos de alfabetização, como é proposto pela própria Unesco.

4 DE ONDE VIEMOS, PARA ONDE VAMOS?

4.1 Alfabetizações – convergências e divergências

Há uma convergência por parte de várias instâncias em nível nacional e global, da necessidade de se ter um novo conceito sobre o processo de alfabetização e de leitura.

Nos anos 2000, a UNESCO tomou uma série de iniciativas em conjunto com uma centena de países seguindo em direção ao entendimento de que a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) “[...] é um direito humano fundamental, particularmente na era de explosão de informação e convergência de tecnologias de comunicação” (UNESCO, 2011). No ano de 2011, foi promovida pela UNESCO a *Primeira edição do Fórum sobre Alfabetização Midiática e Informacional(AMI)* em Fez, Marrocos. Nesse evento compareceram mais de “[...] 200 participantes de quarenta (40) países, representando os cinco continentes” (UNESCO, 2011), que é finalizada com a *Declaração de Fez* com o seguinte chamado para o mundo:

Nós, os participantes do Primeiro Fórum Internacional da AMI, louvamos o Grupo de Pesquisa em Comunicação de Massa, Cultura e Sociedade por tomar a iniciativa de organizar este importante evento e endossamos plenamente a visão abrangente de que a era digital atual e a convergência de tecnologias de comunicação exigem a combinação de alfabetização midiática e informacional para alcançar desenvolvimento humano sustentável, construir sociedades cívicas participativas e contribuir para a consolidação da paz mundial sustentável, a liberdade, a democracia, a boa governança e a promoção do conhecimento construtivo intercultural, do diálogo e da compreensão mútua. Nós, os participantes do Primeiro Fórum Internacional sobre a AMI, enviamos este Chamado Universal a todos os Chefes de Estado em todo o mundo, ao sistema da ONU, particularmente à UNESCO, e outros organismos internacionais e regionais relevantes. (UNESCO, 2011, tradução nossa).

Posteriormente a Organização das Nações Unidas continuou promovendo a AMI através de eventos mundiais e lançando documentos norteadores para incentivar “[...] todos os países a desenvolver políticas e estratégias nacionais da AMI” (GRIZZLE et al., 2016, p. 7). No Brasil foram publicados pelo menos três documentos com importantes diretrizes em português sobre AMI: *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação professores*, em 2013, *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e*

estratégias, em 2016 e *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: disposição e competências do país*, 2016.

Um dos pilares fundamentais das diretrizes da UNESCO é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Sendo assim, a Alfabetização Midiática e Informacional parte do princípio de que:

O objetivo principal da AMI é empoderar as pessoas para que exerçam seus direitos universais e suas liberdades fundamentais, como a liberdade de opinião e de expressão, e, também, para que busquem transmitir e receber informações, aproveitando as oportunidades emergentes da forma mais eficaz, ética e eficiente, para o benefício de todos os indivíduos. (UNESCO, 2016, p. 31).

No Brasil, observa-se que o Ministério da Educação também reconhece que as “[...] práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e “textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (BRASIL, 2017a, p. 66). Essa visão é reforçada através da BNCC quando entende que atualmente o conceito de:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (ibid., p. 70).

Em diversos pontos da BNCC, verifica-se o reconhecimento e estímulo a atividades que venham a se utilizar de diferentes tipos de mídias e suas diversas linguagens, ampliando assim a “[...] produção de sentidos na leitura de mundo”. (ibid.)

Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. (BRASIL, 2017a, p. 361)

Como já foi visto, o MEC e a UNESCO convergem em um novo conceito de leitura. A “[...] leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito” (BRASIL, 2017a, p. 70), já que as “práticas de linguagem contemporâneas” são “multimidiáticas”. Diante da multiplicidade de linguagens as quais todos têm acesso atualmente, a UNESCO também compartilha de um conceito de leitura bem abrangente. Tal conceito alcança não somente o texto escrito, mas também compreendendo que as “[...] informações, ideias e significados são comunicados por meio de diferentes mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos, museus e internet”. (UNESCO, 2013, p. 101).

Como já citado no capítulo anterior, de acordo com a BNCC, a disciplina que permitiria um maior tempo para o aprendizado de outros tipos de linguagens, hipermidiáticas digitais, seria a de língua portuguesa, a qual apresenta uma série de procedimentos para as “Práticas de Linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 92), com seus respectivos “Objetos de Conhecimento” (ibid.).

De acordo com a tabela proposta para os procedimentos para as “Práticas de Linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 92-109), constata-se que para os dois primeiros anos do ensino fundamental, eles estão focados principalmente para o aprendizado da linguagem verbal, seja oral ou escrita. Observa-se essa conduta também para os anos seguintes. Para os anos finais, é importante destacar que é dada a continuidade a essa proposta, quando se lê:

Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (ibid., p. 137).

Diante das publicações de ambos os órgãos, MEC e UNESCO, observam-se convergências. Ambas as instituições legitimam a importância de se trabalhar na educação com a apropriação, por parte dos educandos, de distintas linguagens que se apresentam na vida contemporânea. Porém, ao que tudo indica, estes órgãos divergem no entendimento primordial dos fundamentos orientadores nos processos de alfabetização. Pode-se observar no caso do MEC, via BNCC, que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, 2017a, p. 88).

Enquanto isso, a UNESCO entende que:

A abordagem de apenas um tipo de alfabetização, ou somente da alfabetização básica, não oferece suporte nem envolve todos os atores, incluindo os gestores de políticas e tomadores de decisões, planejadores educacionais e a comunidade de profissionais. (UNESCO, 2016, p. 36).

Ao longo da BNCC, a outra proposta de alfabetização encontrada, que não fosse voltada para a linguagem verbal, seria na disciplina de geografia, a “alfabetização cartográfica” para que “[...] no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos”. (BRASIL, 2017a, p. 361).

É importante destacar que a BNCC não deixa:

[...] de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (ibid., p. 67).

Inclusive, de acordo com o “Eixo da Análise Linguística/Semiótica” (ibid. p. 78), da BNCC se chancela um trabalho de práticas de linguagens da BNCC voltados para “[...] processos de leitura, que sejam eles “orais, escritos e multissemióticos” (ibid., p. 78), isto é, esse eixo:

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017a, p. 78).

No entanto, no mesmo “Eixo da Análise Linguística/Semiótica”, tal tipo de análise se corporifica através de um quadro orientador para os educadores. Nesse documento estão tabuladas as abordagens metalinguísticas notadamente para aspectos da linguagem verbal. Na própria apresentação para esse quadro, já é apontado que:

São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: (BRASIL, 2017a, p. 81).

Tais aspectos tabulados seriam:

- a) Fono-ortografia;
- b) Morfossintaxe;
- c) Sintaxe;
- d) Semântica;
- e) Variação linguística;
- f) Elementos notacionais da escrita (ibid.).

Conclui-se então de que há um detalhado trabalho metalinguístico para a linguagem verbal, signos verbais. Porém, não há um trabalho semiótico sistemático, que seja similar, que venha a instrumentar o educador, ou mesmo o educando, para outros tipos de linguagens.

Observa-se que há instrumentação metalinguística para o professor e o aluno, para a linguagem verbal, signos verbais. Comparativamente, pode-se inferir, que devido ao tempo e uma instrumentação muito limitados, que não há um espaço para um trabalho mais significativo de metalinguagem voltado para os outros tipos de signos, outras linguagens. Tal trabalho, que poderia vir a contribuir com o docente e o estudante para uma reflexão e competência para outras linguagens.

Verifica-se que outros tipos linguagens, que não são de natureza verbal, são trabalhadas em artes e educação física. Porém, são disciplinas que dispõem de uma carga horária menor e com uma grade curricular extensa, na qual os estudos com as linguagens acessadas virtualmente teriam um tempo muito restrito para um embasamento mais amplo.

Em suma, há um trabalho metalinguístico para reflexão e instrumentação do aluno e o professor para se refletir sobre a linguagem verbal. Tal reflexão e instrumentação permitem ao aluno um desenvolvimento para um domínio e autonomia para essa linguagem. No entanto, não se encontra, em geral, esse espaço de reflexão e instrumentação para os outros tipos de linguagem que também se constituem nas mídias digitais. Observa-se tal lacuna, tanto para o ensino, bem como para aprendizagem.

A UNESCO e o MEC, este através da BNCC, consideram a importância das linguagens multissemióticas contemporâneas, veiculadas pelas mídias digitais. No entanto, no caso da BNCC, instrumenta-se o profissional da educação e o aluno, para se trabalhar principalmente com a alfabetização e letramento, isto é, fundamentalmente para o ensino da linguagem verbal, mas não para outros tipos de linguagens, que possam também ser veiculadas digitalmente. A UNESCO, em setembro de 2018, no *Dia da Internacional da Alfabetização*, também destaca importância emancipadora da alfabetização verbal e letramento:

‘Uma vez que você aprende a ler, você será livre para sempre’, escreveu Frederick Douglass no século XIX, um escravo negro americano emancipado, defensor da causa abolicionista e autor de vários livros. Este apelo à emancipação por meio da leitura e, de modo mais geral, ao domínio das competências básicas – letramento e numeramento – tem um alcance universal. A alfabetização é o primeiro passo para a liberdade, para a libertação das restrições sociais e econômicas. É o pré-requisito para o desenvolvimento, individual e coletivo. Ela reduz a pobreza e a desigualdade, promove a prosperidade e ajuda a erradicar problemas de nutrição e de saúde pública. (UNESCO, 2018).

No entanto, poucas linhas abaixo, no mesmo documento, *Alfabetização e desenvolvimento de habilidades*, a própria UNESCO fragiliza sua colocação em relação a este tipo de alfabetização, explicitando que ela não é mais suficiente:

Um novo desafio está sendo adicionado a este quadro: um mundo em fluxo, onde o ritmo da inovação tecnológica está sendo acelerado continuamente. A fim de encontrar um lugar na sociedade, conseguir um emprego e responder aos desafios sociais, econômicos e ambientais, as habilidades tradicionais de letramento e numeramento não são mais suficientes; novas habilidades, inclusive em tecnologias de informação e comunicação, estão se tornando cada vez mais necessárias. (UNESCO, 2018).

Apesar de vários países reconhecerem que há urgência em se fazer transformações profundas, não só na alfabetização, bem como se aprende e se ensina nas escolas, o sistema educacional acaba encontrando uma enorme dificuldade em transformar seus modos de aprendizagem. Tal dificuldade que enfrentamos, se deve muito pelo fato de que “ [...] hoje em dia vivemos na fronteira entre cinco séculos de organização mecânica e a nova eletrônica, entre o homogêneo e o simultâneo. É penoso, porem fecundo. (MCLUHAN, 1972, p. 178).

O ensino reduziu-se, em grande parte, a uma questão de leitura escrita, e fez-se acessível a todos. O fato de haver a escrita alfabética sobrevivido por três e meio milênios, com modificações relativamente pequenas. Foi tal simplicidade, adaptabilidade e conveniência que garantiram o triunfo do alfabeto sobre os outros sistemas de escrita. (DIRINGER, 1948 apud MCLUHAN, 1972, p. 69).

4.2 Alfabeto - criação de signos, aprendizagens e leitores

A questão não está em simplesmente criticar ou se pensar em se transgredir a alfabetização na educação. Muito pelo contrário, a partir da criação do sistema alfabético, tem-se a escrita, que é de importância estrutural para o desenvolvimento da sociedade ocidental e, conseqüentemente, para a humanidade. Para que tal relevância pudesse ser apresentada desde sua constituição até desembocar no desenvolvimento das linguagens hipermidiáticas, foram feitos alguns levantamentos e estudos que serão apresentados aqui.

A partir desses estudos, foi constatado que, desde os primórdios da criação do alfabeto grego, que é a base fundamental de boa parte da escrita ocidental, buscou-se um processo didático pedagógico para o progresso dos seus leitores. Foi observado, através desses levantamentos, que as formas utilizadas para o aprendizado da língua escrita foram se renovando e ao mesmo tempo ajudando a formar os novos perfis de leitores que surgiram ao longo dos séculos. Tais levantamentos se tornaram pontes no tempo, os quais puderam dar subsídios para uma reflexão sobre importantes momentos percorridos para a aprendizagem da língua escrita bem como para outros tipos de linguagens. Concomitantemente, ajudaram para nortear o avanço de uma nova proposta de alfabetização. Uma alfabetização que entende o aprendizado da língua escrita como um dos pilares fundamentais da educação, mas também, tem como intenção, incluir a importância

de outras linguagens, para construção de bens simbólicos que permeiam a sociedade atual em rede.

Para se percorrer estas “pontes”, duas bases teóricas fundamentais foram utilizadas. A primeira seria a proposta de Magda Soares, que entende que o processo de aprendizagem da língua escrita teria três facetas: a *linguística*, a *interativa* e a *sociocultural* (SOARES, 2018, p. 38). A segunda base teórica utilizada é de Lúcia Santaella, que apresenta o desenvolvimento, ao longo dos séculos, de cinco tipos de leitores: o *contemplativo*, *movente*, *imersivo*, *ubíquo* (SANTAELLA, 2017, p. 22) e o *leitor prosumidor*. (SANTAELLA, 2013, p. 19).

4.3 Alfabeto Grego – o início da construção de uma linguagem ocidental – Primeira Revolução Técnico-linguística

O processo de alfabetização no Brasil é para a língua portuguesa, que tem como base o alfabeto latino, que foi “[...] precursor de todas as escritas da Europa Ocidental, que viriam a se desenvolver em diferentes estilos ao longo da Idade Média” (MEREGE, 2016, p. 3).

Em função disso, alguns pontos devem ser destacados sobre história desse alfabeto. É importante frisar que, como a origem da língua portuguesa é europeia, muitos aspectos e conceitos levantados dão-se a partir da cultura desse continente e, outros, especificamente de Portugal. A origem do alfabeto latino se dá a partir do alfabeto grego, por isso alguns pontos precisam ser abordados sobre a sua história.

A partir do alfabeto grego, que tem origem no alfabeto fenício, foi possível se alcançar “[...] o ideal de um sistema de escrita alfabética” isto é “[...] representar cada fonema através de um grafema na correspondência 1 para 1” (NÖTH, no prelo). Trata-se de “[...] uma tecnologia que se utiliza de letras para representar sons” (MCLUHAN, 1972, p. 72).

Eric A. Havelock, estudioso da literatura clássica, entende que “a invenção do alfabeto grego no século VIII a.C., “[...] ancestral” das escritas europeias modernas (a grega, a latina e a cirílica)” (CORREA, 1996, p. 207) teria algumas características que acabaram por representar um “salto tecnológico” para o desenvolvimento da escrita, tornando-a mais eficiente. Em suma, por causa das características desse avanço tecnológico na configuração de suas unidades, letras, que ele acabou

tornando-se a base da escrita da Grécia antiga e, posteriormente, do alfabeto latino. Segundo Havelock, seria porque:

1) o apanhado dos sons linguísticos oferecido pelo sistema deve ser exaustivo; 2) cada forma ou combinação de formas deve remeter a um só fonema, evitando a ambiguidade; 3) o número de formas deve ser limitado para não sobrecarregar a memória. (HAVELOCK apud CORREA, 1997, p. 207)

De acordo com Jacyntho Lins Brandão, “o passo definitivo” no desenvolvimento do sistema alfabético grego,

[...] se encontra no estabelecimento de signos para representarem sistematicamente as vogais (diferentemente de nos antecedentes semíticos, em que valores vocálicos eram representados apenas em algumas situações...). (BRANDÃO, 1997, p. 225).

É importante ressaltar que há estudos que apontam que tal estabelecimento de signos para vogais é de destacada importância no caso da língua grega, porque:

[...] percebe-se que, se na escrita fenícia as vogais não eram marcadas, isso não era tão necessário para sua eficiência quanto no sistema grego. Isso porque na língua grega, podemos ter mais de uma vogal no meio da sílaba e os sufixos das declinações terminam frequentemente em vogais, o que torna sua transcrição muitas vezes imprescindível para um reconhecimento correto da morfologia e sintaxe. (THOMAS, 1992, p. 55 apud CORREA, 1997, p. 209).

Tal fato acabou por proporcionar um avanço da linguagem escrita da antiga Grécia, não só no seu aspecto comunicacional, mas também permitindo o desenvolvimento de sua capacidade em armazenar dados, tornando-se um “[...] traço determinante no que diz respeito às funções semióticas da mídia” (JENSEN, 1935 apud NÖTH, no prelo, p. 18). A linguagem escrita,

[...] em sua função comunicativa, não se diferencia fundamentalmente da linguagem fonética, ela é, em sua função mnemônica, amplamente superior à língua falada. A escrita é a memória da cultura (ASSMANN et al., 1983 apud NÖTH, no prelo)

Lembrando que, apesar do alfabeto grego não poder “[...] ser confundido com um método rigorosamente fidedigno de registro fonético” (BRANDÃO, 1997, p. 226), ele possibilitou:

As vantagens de um sistema que, aparentemente, permite a transcrição da fala viva, capturando a língua com as mãos, para que seja decodificada com os olhos, representa, sim, um avanço considerável com relação ao percurso antes conhecido pelos gregos, que ia da boca ao ouvido (como as palavras aladas que proferem os heróis de Homero). (BRANDÃO, 1997, p. 225).

Como Brandão aponta, o desenvolvimento do sistema alfabético grego permitiu que:

[...] poderíamos definir a revolução provocada pela expansão da escrita no mundo ocidental, a partir da Grécia, como uma passagem da audição para a visão, como a descoberta de uma espécie de língua silenciosa (em princípio um contra-senso) acessível a um receptor não imediatamente identificável pelo produtor do discurso, cuja competência em grande parte se realiza também como leitura silenciosa (outro aparente contra-senso com que nossas crianças são familiarizadas desde os primeiros anos escolares). (ibid., p. 226).

É importante destacar que, independentemente do sistema de escrita utilizado, somente essa linguagem

[...] permitiu, até o início do séc. XX, o armazenamento de informação e uma transmissão segura da mensagem ao futuro. A vantagem da estabilidade da escrita é, antes de tudo, a possibilidade de comunicação com um leitor ausente. (NÖTH, no prelo)

De acordo com o linguista David Diringer,

Graças a simplicidade do alfabeto, a escrita generalizou-se e se fez praticamente comum; não mais é privilégio quase exclusivo das classes sacerdotais ou de outras classes privilegiadas como acontecia no Egito, na Mesopotâmia ou na China. (DIRINGER, 1948, p. 37 apud MCLUHAN, 1972, p. 69).

4.4 Gramatização a serviço pedagógico para expansão da linguagem escrita

Ao longo da história, muitos dos manuscritos surgiram da necessidade de se passar o conhecimento da linguagem oral para escrita. Tal fato acabou impondo uma primordial relevância sobre uma reflexão linguística, já que a escrita passa a “fixar a linguagem” (PIETRI, 2003, p. 44). Dessa forma, a escrita passa a ter um papel de permitir se “objetivar a linguagem” (ibid.) a qual Sylvain Aurox, chama de “epilinguística”, (ibid.). A partir dessa objetivação floresceu a metalinguística, isto é, a “gramatização das línguas”(ibid.). De acordo com Aurox, “[...] a escrita representou

a primeira revolução técnico-linguística; a gramatização, a segunda.” (PIETRI, 2003, p. 44).

Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. (AUROUX, 1992, p. 65).

Com a difusão da escrita na Antiguidade, tal fato “[...] levou à necessidade da alfabetização que, por sua vez, fez nascer a instituição escolar, no século V, generalizada no século seguinte”. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, p. 203). No final do século II a.C., surge na Grécia a primeira gramática ocidental de que se tem notícia a *Techné grammatiké*, atribuída a Dionísio de Trácia (170 a.C. a 90 a.C.), que foi utilizada “para fins de pedagogia linguística”. (AUROUX, 1992, p. 42).

Foi por essa época que os romanos adotaram a *grammatiké* grega, no quadro do processo de helenização massiva e valorizada da sociedade romana, em que o grego se tornou língua de cultura. A *grammatiké* era utilizada para o ensino da leitura e da escrita, a cargo de preceptores junto às grandes famílias ou de mestres de escola, que eram frequentemente de origem grega. (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2011, p. 203).

Por fim, a *Techné grammatiké* “[...] serviu de base para a gramatização do latim, operada no contexto bilíngue”.(ibid.).

Entre os séculos IV e V d.C., surgiram as primeiras gramáticas latinas , “[...] dentre elas, será a *Ars minor* de Donato, principal modelo para a gramatização posterior dos vernáculos europeus e das demais línguas do mundo.” (ibid.)

No século IX, para o europeu, o latim era “[...] antes de tudo uma segunda língua que ele deve aprender” (AUROUX, 1992, p. 42), já que ela “[...] era uma língua gramaticalizada e sua aprendizagem era usada para a escrita”(ibid.). “A gramática latina existe e vai se tornar prioritariamente uma técnica de aprendizagem da língua”. (ibid.). Durante séculos, “[...] a gramática latina, de origem grega, foi assim massivamente empregada” (ibid.).

4.5 Gramatização – metalinguística para standardização

Na Europa, “[...] do século quinto a. C. até o século quinze d.C., o livro era trabalho de escriba ou copista” (MCLUHAN, 1972, p. 100). No entanto, por volta de

1439, Gutenberg (1400 – 1468) criou uma técnica para a produção dos tipos móveis, além disso, a partir de um único molde era possível se produzir um mesmo tipo milhares de vezes. Foi daí que ocorreu a “Revolução da Imprensa”. sem a qual “[...] teríamos muito pouco de nossas ciências modernas, tecnologias, arqueologias ou etnologias” (IVINS, 1953, p. 3 apud MCLUHAN, 1972, p. 105).

O manuscrito não tinha sobre si uma rigidez de padronização para uma produção em larga escala. No entanto, tal necessidade tornou-se premente com o advento dos tipos móveis, já que a produção do material a ser impresso se dá a partir de uma única matriz, da qual muitos exemplares iguais serão gerados. Para essa produção fabril do conhecimento, conforme aponta Auroux, foi preciso uma massiva gramatização das línguas vernáculas. Observa-se que, no Renascimento europeu, a gramatização acabou tornando-se uma “[...] técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna” (AUROUX, 1992, p. 42). As línguas eram gramaticalizadas para se tornarem as línguas escritas, as línguas podiam ser escritas porque foram gramaticalizadas. As línguas gramaticalizadas podiam ser impressas. O processo de impressão levava a escrita a uma metalinguística, a gramaticalização, a uma standardização, que não era tão necessária no manuscrito.

A prática manuscrita medieval deixa teoricamente espaço, em cada exemplar, para a variabilidade, sobretudo ortográfica. Com a imprensa, não apenas a multiplicação do mesmo é incontornável, como a normalização dos vernáculos se torna uma questão de standardização profissional. A ortografia, a pontuação e a regularização da morfologia concernem aos impressores tipográficos (com ou sem o concurso dos autores e dos gramáticos, e mesmo contra eles) inicialmente no seio de cada ateliê, depois para todos que trabalham na mesma língua: a difusão do livro impresso impõe, então, a constituição de um espaço ilimitado no qual cada idioma, liberado da variação geográfica, se torna isótopo. (AUROUX, 1992, p. 52).

De acordo com Auroux, “[...] a gramatização dos vernáculos e a extensão da imprensa fizeram parte da mesma revolução técnico-linguística. A imprensa permitiu a larga difusão do texto, da língua escrita, ao permitir sua multiplicação.” (PIETRI, 2003, p 46). Ao mesmo tempo, isso só foi possível com a massiva gramaticalização das línguas vernáculas, que através da mídia imprensa, puderam ser amplamente divulgadas e apropriadas.

Segundo Auroux (2000), esse processo possibilitou a criação de uma rede homogênea de comunicação centrada na Europa, resultando em consideráveis consequências práticas para a organização das sociedades humanas. As ciências da natureza não teriam sido possíveis sem a segunda revolução técnico-linguística, que tem seu eixo no Renascimento e consiste numa técnica pedagógica das línguas e num meio de descrevê-las. Essa revolução seria a primeira revolução científica do mundo. (PIETRI, 2003, p. 45)

A partir da instauração dos tipos móveis de Gutenberg e a impressão em larga escala dos livros, uma grande comoção em estudar, em aprender, tomou conta da Europa. Inclusive, tal comoção acabou inspirando o escritor e padre francês da Renascença, François Rabelais (1494 -1553) em seu livro “A vida de Gargântua e de Pantagruel”:

O mundo inteiro está cheio de sábios, dos mais doutos preceptores, e de vastas bibliotecas: e parece-me que nem no tempo de Platão, nem no de Cícero, nem no de Papiano, houve tamanha comocidade para estudar, como a que vemos atualmente. (...) Vejo salteadores, carrascos, flibusteiros, taverneiros, palafreneiros e outros que tais da própria plebe, mais cultos agora do que eram os doutores e pregadores do meu tempo. (...) Que digo eu? As próprias mulheres e as moças têm buscado esse louvor e Mana celestial do bom saber (45). (RABELAIS, 1540, p. 204 apud MCLUHAN, 1972, p. 186).

De acordo com Peter Burke, “[...] por volta do ano de 1500 havia impressoras em mais de 250 centros europeus e elas já haviam produzido cerca de 27 mil edições”. (BURKE, 2002, p. 176). “Calcula-se que entre 1500 e 1750, já tinham sido publicados mais de “130 milhões de livros na Europa”. (ibid.). Diante dessa “inundação’ de material impresso em meio a qual era difícil não se afogar” (ibid., p. 175), acabaram surgindo uma série de novas ocupações:

A imprensa trouxe consigo não apenas um novo grupo social de editores, mas também aliou ocupações tais como a de revisor bibliotecário. A eles se juntaram, nos séculos XVII e XVIII, na execução da tarefa de administrar materiais impressos, indexadores, editores e catalogadores profissionais ou semiprofissionais e compiladores de enciclopédias. (ibid.)

Cada vez mais aumentavam-se os grupos de leitores e produtores de conhecimento fora das igrejas. Na Idade Média “[...] a maioria dos professores e alunos das universidades era constituída por membros do clero, muitas vezes membros de ordens religiosas.” (BURKE, 2003, p. 28). Porém a com a enorme

multiplicação de materiais impressos, foi se ampliando e mudando o perfil desse público. A educação e a escrita foram se dessacralizando. A docência foi se constituindo por:

[...] um novo tipo de letrados. Alguns estavam nas ordens religiosas, mas muitos eram leigos, e ensinavam em escolas ou universidades, ou atuavam como tutores privados, ou, ainda, dependiam da liberalidade de seus patronos ou mecenas. (BURKE, 2003, p. 28).

Observa-se então que, no final da Idade Média, “[...] o número de homens e mulheres alfabetizados estava aumentando” (BURKE, 2002, p. 173), permitindo o acesso ao conhecimento, em forma de livro, que se espalhava que nem uma “floresta” (ibid., p. 175) fora das paredes das Igrejas.

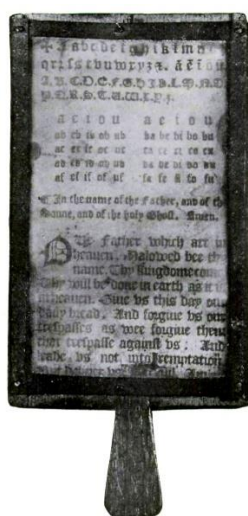
A linguagem escrita via material impresso foi interpenetrando em diversas relações da sociedade europeia. Cada vez mais a imprensa foi participando de várias instâncias da sociedade, seja no desenvolvimento científico, artístico e comercial. A “[...] aquisição de conhecimento sobre assuntos comerciais foi obviamente reforçada pela impressão como por exemplo a chegada de navios e preços de diferentes mercadorias” (BURKE, 2003, p. 145). A palavra impressa foi cada vez mais fazendo parte do cenário cotidiano da vida social e intelectual nas cidades. É desse período a fundação do famoso Café Procope de Paris, 1668. Sabe-se que “os donos dos cafés frequentemente exibiam jornais e revistas como modo de atrair clientes, encorajando assim a discussão das notícias” (ibid., p. 50). Conforme aponta Burke, “[...] 1.267 periódicos em francês foram criados entre 1600 e 1789, 176 deles entre 1600 e 1699 e o restante a partir de então”. (ibid., p. 51).

4.6 As primeiras tecnologias impressas para alfabetização

Com o desenvolvimento da imprensa, foi possível se gerar novas ferramentas, tecnologias, inclusive para a educação. Depois da criação da imprensa, uma das primeiras tecnologias criadas para educação, foi o *horn-book* (BRUZZI, 2016, p. 477). De acordo com George Pimpliton (1855 – 1936), estudioso e editor de livros didáticos, apesar do nome fazer referência a palavra livro (*book*), “[...] ele de fato não é um livro” (PLIMPTON, 1916, p. 264, tradução nossa). O *hornbook* era “originalmente um pedaço de tábua com uma alça” (ibid.). Com uma “[...] peça de pergaminho ou papel sobre o qual a lição foi inscrita” (ibid.). Esse papel era

protegido por uma folha translúcida feita de chifre, que servia de proteção de possíveis “[...] mãos pequenas e sujas, já que o *hornbook* era passado de criança para criança”. (PLIMPTON, 1916, p. 264, tradução nossa). Um dos primeiros registros do *hornbook* tem data de 1503 e pode ser visualizado na enciclopédia *Margarita Philosophica* (REISCH, 1503). Na **Figura 1** retirada da obra de Plimpton, *The hornbook and its use in America* (ibid.), de 1916, tem-se um “[...] excelente exemplo de um *hornbook* do século XVII” (ibid.).

Figura 1 - Hornbook do século XVII.



Fonte: Plimpton (1916)

Legenda: “Ele primeiro tem uma cruz, depois o alfabeto em letras minúsculas, as vogais e depois em maiúscula. Abaixo estes são combinações das consoantes e vogais, então o Exorcismo e Oração do Senhor, o *Pai Nosso*.” (ibid.)

A partir do *hornbook*, se corporifica um dos primeiros materiais didáticos advindos dos primórdios do sec. XVI europeu, fruto da tecnologia da prensa corporificando os caracteres do alfabeto e a Oração do Senhor, o *Pai Nosso*, a oração mais conhecida da religião cristã. “Tais tecnologias surgiram no plano da cultura material, ou seja, com a descoberta dos processos de impressão de imagens” (BRUZZI, 2016, p. 477). Essa ferramenta pedagógica, seria uma das primeira superfícies planas, impressas, para objetivos puramente didáticos. A partir da análise de imagens do *hornbook*, visualizadas na obra de *Margarita Philosophica* (c 1503), Plimpton entende que ele seria um material chave, utilizado pelo professor, para se “conduzir o menino às alturas da Torre do Conhecimento” (PLIMPTON, 1916, p. 264, tradução nossa). A partir dessas imagens, pode-se deduzir que “o

hornbook tem sobre ele as letras do alfabeto, e se o aluno dominar essas letras “ele poderá entrar na torre do conhecimento”. (PLIMPTON, 1916, p. 264, tradução nossa).

Observa-se então, nesse período, que a tal “porta de entrada para o conhecimento” se dá através da apreensão do alfabeto latino. Principalmente, pelo fato de que, após o advento da tipografia de Gutenberg a cultura imprensa, constituída amplamente pela a linguagem escrita, cada vez mais tornou-se constituinte e constituidora da sociedade. Miríades de materiais impressos, com conteúdos de diversas naturezas e instâncias como: comerciais, jurídicas, científicas, artísticas, foi intensificando a necessidade de sua aprendizagem. O impacto da junção dessas tecnologias: escrita, gramatização e imprensa, obtida inicialmente de uma composição de 24 letras do sistema alfabético, foi tamanho que de acordo com o linguista e filósofo Noam Chomsky,

Esta propriedade intrigou Galileu, que considerava a descoberta de um meio de comunicar ‘nossos pensamentos mais secretos a outra pessoa com 24 diminutos caracteres’ como a maior de todas as invenções humanas. (CHOMSKY, 1997, p. 2).

Verifica-se então, que no século XVI, o domínio do sistema alfabético era então a base “tecnológica” inicial para se adentrar no mundo do conhecimento, que seria principalmente através da leitura e da escrita do livro impresso. Os *hornbooks*, a princípio, se tornaram a chave de entrada para poder se abrir porta da “Torre do Conhecimento” (PLIMPTON, 1916, p. 263). De acordo com Pimpliton, “[...] o *hornbook* gradualmente modificou sua forma, finalmente perdendo sua alça” (ibid.). Com papel e impressão mais disponível, tornou-se uma carta do ABC. Essas cartas seriam as primeiras cartilhas, que por fim tomaram a forma de papel. “O termo ‘cartilha’ é proveniente de cartinha, pois inicialmente os ensinamentos do alfabeto e da doutrina cristã vinham em forma de cartas” (SOUZA, 2018, p. 3). O processo de aquisição de conhecimento via alfabetização, isto é, através da apreensão das letras do alfabeto, torna-se reconhecidamente um pré-requisito no processo de aprendizagem.

Mesmo após a Renascença “[...] encontramos frequentes alusões ao fato de que em Paris, nas pequenas classes de certos colégios, o ensino começava com o alfabeto” (MCLUHAN, 1972, p. 123). A tecnologia “[...] descoberta dos processos de impressão de imagens (gravura sobre madeira)” (BRUZZI, 2016, p. 477) possibilitou

a “[...] expansão progressiva da cultura escrita até as camadas mais letradas da sociedade, fazendo com que a cultura escolástica e dos clérigos deixassem de ser o centro cultural social”. (BRUZZI, 2016, p. 477).

4.7 Alfabetização – línguas vernáculas

Na Idade Média, entre os séculos XII e XVI, nos programas escolares dos “[...] diversos sistemas educacionais do Ocidente, ao longo do tempo, sempre priorizaram em seu currículo o ensino de língua” (BUNZEN, [2012?]). No entanto, principalmente na parte da aprendizagem da escrita, não se dava a partir da língua materna, mas sim em textos em latim e grego que “[...] constituíam-se como eixos centrais de um programa educativo que priorizava línguas clássicas” (BUNZEN, [2012?]).

Durante muito tempo, a língua materna ou língua primeira (aquela que a criança adquire no contexto familiar e nas diversas situações sociais) não era ensinada nas escolas. Em Portugal, na França ou na Inglaterra, por exemplo, as línguas maternas não se constituíam em disciplinas escolares autônomas e estavam praticamente ausentes dos programas, já que um dos principais objetivos era o uso correto do latim e do grego e o bom conhecimento dos clássicos. Tal situação só foi alterada com a implementação de políticas que defendiam o papel das línguas nacionais no processo de escolarização. (ibid.).

A alfabetização das línguas vernáculas na Europa, em especial, no caso Portugal, ia fazendo parte de um cenário no qual estas línguas acabaram se tornando as “línguas oficiais dos Estados-nação” (ibid.) e “adquiriram maior status na constituição dos saberes escolares entre os séculos XVII e XVIII.”(ibid.), fazendo com que cada vez mais fossem “abrindo espaço para a produção de gramáticas nacionais e dicionários.”(ibid.).

Conforme aponta McLuhan, a palavra impressa acabou por capacitar a visualização das línguas vernáculas e concomitantemente, a “[...] visualizar o poder e a unidade da nação condicionados aos limites da língua vernácula”. (MCLUHAN, 1972, p. 174). O nacionalismo, a ideia, sentimento de nação, também é criado a partir “[...] da homogeneidade da língua falada, fosse inglês ou francês “(ibid.), português, espanhol, alemão etc.

O processo pedagógico de alfabetização fazia parte do mesmo processo de gramatização dos vernáculos e “[...] esteve diretamente associada ao início da

construção dos impérios coloniais e à constituição das nações europeias.” (PIETRI, 2003, p. 45).

4.8 Portugal e Brasil – mesmo império, mesma língua - unificação das nações

No século XVI, nesse período de massiva gramatização das línguas vernáculas, foi publicada a *Grammatica da Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, “[...] a famosa cartinha de João de Barros (1539), um dos primeiros gramáticos portugueses, do início dos tempos modernos”. (SOUZA, 2018, p. 68). Em formato de livro e com intuito pedagógico de alfabetização.

Vale lembrar que esse se constitui como o primeiro material impresso para o ensino da leitura, pois antes se ensinava por papéis manuscritos, e que pretendia suplantiar o método alfabético ou de soletração antiga, caracterizado pelo estudo simultâneo de todas as letras. (VIEIRA, 2017, p. 56).

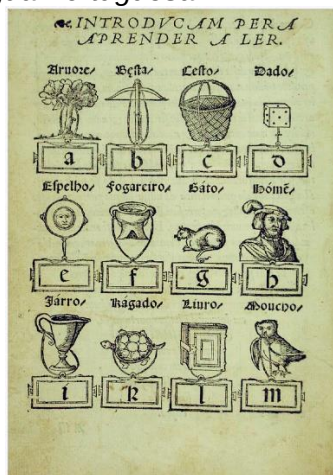
A *Grammatica* do João de Barros tornou-se então um dos primeiros materiais para o ensino de alfabetização no mundo. Ao mesmo tempo, sua constituição foi um dos nortes padronizadores da ortografia e gramática da língua portuguesa, não só em Portugal, bem como nas suas colônias. “A cartilha tinha, portanto, uma dupla função: ensinar a ler e ensinar os mandamentos da igreja, mas sem perder de vista o desejo de unificação linguística” (ibid.).

A gramatização pelos europeus supõe a alfabetização, que, com a imprensa e a standardização, leva a discussões acirradas sobre ortografia, cujos tratados, de modo geral, precedem a produção das primeiras gramáticas. A letra possui nesse momento uma grande importância, e seu conceito desempenha o que viria a desempenhar modernamente o conceito de fonema. É gigantesco, então, o trabalho de uniformização ortográfica dos vernáculos. (AUROUX, 1992, p. 47).

De acordo com a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, lá se encontra o único exemplar no mundo da *Grammatica da Língua Portuguesa* (BARROS, 1539), de João de Barros (Portugal, de 1496 a 1570). Foi uma das primeiras obras a normatizar a língua portuguesa. É considerado um dos primeiros livros didáticos ilustrado no mundo. (ibid.). Nessa biblioteca está indexada também como título não

controlado como “Cartinha” e “Cartilha para aprender a ler”. A seguir as **Figuras 2 e 3**, são reproduzidas duas páginas dessa gramática, que se encontra no acervo digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

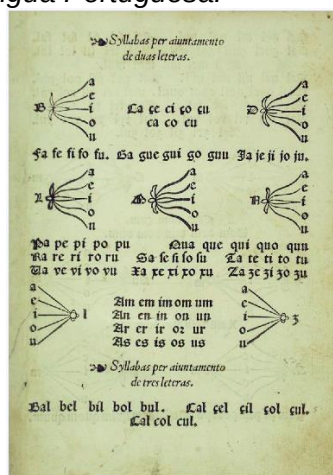
Figura 2 – Página de “Introductam pera aprender a ler” da *Grammatica da Língua Portuguesa*



Fonte: Barros (1539)

Legenda: Disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Nesta página visualizam-se as letras de **A** até **M**, acompanhadas de palavras que se iniciem com cada uma dessas letras e sua ilustração correspondente.

Figura 3 – Página de “Syllabas per aiuntamento de duas leteras” e “Syllabas per aiuntamento de tres leteras”. da *Grammatica da Língua Portuguesa*.



Fonte: Barros (1539)

Legenda: Disponível na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Nessa página são apresentadas as combinações de sílabas com duas ou três letras.

Não é de se surpreender então o fato de se encontrar tal raridade na Biblioteca Nacional. Sabe-se que “Portugal foi o primeiro país que imprimiu cartilhas de ABC, para ensinar os povos africanos e asiáticos.” (SOUZA, 2018, p. 4) e, possivelmente, também para o Brasil.

No século XVI, o Brasil estava sendo colonizado pelos europeus, portugueses. O início da alfabetização no Brasil, se deu através da vinda de religiosos europeus, jesuítas, os quais fundaram a Companhia de Jesus no Brasil em 1549, com intuito de catequizar os povos nativos desse território. A alfabetização no Brasil, através dos Jesuítas, leva a expansão da língua portuguesa, que tem como objetivo a expansão da nação lusitana.

Através dos missionários da Companhia de Jesus no Brasil, começou-se a catequização dos povos indígenas. “Aqui, a vinda a passagem da oralidade para a escrita foi de uma outra natureza e teve outras funções sociais, políticas e culturais”. (SILVA, 2015, p. 198). No Brasil, nesse período, diferentemente da Europa, “[...] não havia economia mercantil, não havia burguesia, não havia cidades, não havia trabalhador livre, não havia língua nacional, não havia imprensa, não havia livros” (SILVA, 2015, p. 198). A alfabetização seria, a princípio, para a língua portuguesa e não para o desenvolvimento da escrita das línguas que eram faladas pelas tribos indígenas locais.

Através da alfabetização da língua escrita, haveria um processo chamado de civilizatório por parte dos religiosos, já que estes viam os povos locais não como seus iguais, isto é, seres humanos “cristãos e civilizados” (ibid., p. 200). A partir do momento que o primitivo dessa terra se apropriasse da escrita, de uma “[...] escrita estrangeira, significa, primeiro, a possibilidade de ser homem, isto é, civilizado”. (ibid.).

Através de uma proposta civilizatória dos povos colonizados, houve uma “[...] gramatização simultânea das línguas do mundo, cujo resultado é particularmente impressionante para a América do Sul e Central” (AUROUX, 1992, p. 52).

A contemporaneidade do desenvolvimento das línguas vernáculas na Europa, através de sua gramatização e divulgação em larga escala pela impressão, fez parte dos processos da exploração do planeta (África, América, Ásia) e da colonização progressiva de territórios imensos pelo Ocidente. (AUROUX, 1992, p. 52).

4.9 A mesma forma de construir o meio, a linguagem e os métodos – *Leitor contemplativo* – Primeira faceta: *linguística*

É possível se verificar, a partir do século XVI, através do *hornbook* e, posteriormente, a cartilha, que a estruturação do aprendizado, se dava inicialmente letra a letra, carácter por carácter, próximo da forma que o material havia sido constituído: de tipo móvel por tipo móvel.

É nesse período, a partir da produção do livro impresso e através da aprendizagem da língua escrita que se origina o perfil do *leitor contemplativo* ou *meditativo*, que de acordo com Santaella, “[...] é o leitor do texto impresso cujo perfil cognitivo foi acompanhando a história do livro”. (SANTAELLA, 2017, p. 22).

Esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. (SANTAELLA, 2004, p. 24).

De forma similar que se construía o conhecimento letra a letra, os tipos, “objetos e signos duráveis” (ibid.), também eram manuseáveis artesanalmente em uma página. O aluno alfabetizando também tinha um processo de apreender a linguagem escrita, tornar-se um leitor, também letra a letra. Observa-se uma lógica paralela na construção material da cartilha com a construção material do aprendizado das letras, da linguagem escrita.

Nessa época a questão metodológica não era “relevante: considerase que aprender a ler e escrever dependia fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases. Era o método de *soletração*, com o apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = ba$. Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações de oralidade - escrita, fonemas-grafemas, como se letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua. (SOARES, 2018, p. 17).

Da mesma forma, o tipógrafo trabalhava na construção do texto impresso: letra a letra, sílaba a sílaba, palavra por palavra, oração por oração e por fim o texto final na página. “Quando era o momento de fazer um livro, o artesão compositor

retirava-os (*tipos*) da caixa, para juntá-los no componedor, formando as palavras de uma linha de texto” (HEITLINGER, 2007a).

De forma similar que se constrói o meio que se dá o conhecimento, por tipo, se dá o método e o processo de aquisição desse conhecimento. As letras são como objetos que vão nas mãos dos alunos (*hornbook*), da mesma forma, que são objetos os tipos móveis, fundidos manualmente em metal.

Observa-se, nesse período, os primórdios da aprendizagem da língua escrita através da *faceta linguística*. Nessa “faceta a que se reserva aqui a caracterização de “linguística”, o *objeto* de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita”. (SOARES, 2018, p. 38). Tal faceta realmente vai se desenvolver no século XIX com os métodos de alfabetização: sintético e analítico.

A *Grammatica* de João de Barros, que é do século XVI, já começa a preocupar-se com o valor sonoro das letras e sílabas, ampliando o seu escopo além da soletração, que estaria de acordo com um dos primeiros métodos de alfabetização, o sintético. O autor “[...] deixa clara a sua opção pelo uso das sílabas, manifestando-se também contra o método da soletração que predominou da Antiguidade até a Idade Média”. (VIEIRA, 2017, p. 64). No entanto

[...] na tentativa de superar o antigo método, traz ainda, no bojo de suas orientações, marcas do passado, lembranças de um tempo de soletração que continua sendo revivido. (ibid.).

4.10 Da soletração a palavração – do leitor meditativo ao leitor movente

Ao longo do século XIX, tanto no Brasil como em Portugal, ocorre um processo integrado político, econômico, técnico e linguístico que foi cada vez mais participando dos modos de se ensinar e se aprender a língua escrita.

No Brasil, em 1808, ocorre a transferência da corte portuguesa para o Brasil com a chegada da família Real. A colônia torna-se a capital do Reino de Portugal. A partir desse momento, houve um processo de urbanização no país e as cidades começaram a crescer. Segundo Maria Rosário Mortatti, nessa época as escolas tinham condições bem precárias de funcionamento, as quais dependiam “[...] muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir”, (MORTATTI, 2006, p. 5), além disso “[...] o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário” (ibid.).

No final do século XIX, a partir da Proclamação da República, “[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. (MORTATTI, 2006, p. 2). A partir de então, iniciou-se processo sistemático de “[...] escolarização das práticas de leitura e escrita.”(ibid.) sendo que, até aquele momento, o ensino no Brasil não tinha uma organização sistemática universalizada.

Contemporâneo a esse período, “[...] duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980.” (SOARES, 2018, p. 17). Os métodos seriam os sintéticos e analíticos.

No caso do método sintético, o alfabetizando começa a aprender da "parte" para o "todo". Nesse método o aluno conhece o “[...] valor sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade”. (MORTATTI, 2006, p. 5). Ele vai aprender “a arte da leitura” através dos “valores fônicos das letras” (SOARES, 2018, p. 18), no som das letras como são faladas, não pelo nome delas. Nessa proposta, parte-se das “unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas em direção às unidades maiores - à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); (ibid. p. 19).

No caso do método analítico, parte-se “[...] das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global).“ (ibid.). Essas “[...] duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, e alternaram-se na prática pedagógica até os anos 1980” (ibid., p. 17).

Um exemplo, o qual Mortatti elege como “[...] marco inicial do primeiro momento nessa crucial” história dos métodos no Brasil , seria também de origem lusitana, “[...] a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus”.(MORTATTI, 2006, p. 5), chamado de o “método João de Deus”. O qual também é denominado de método da palavração, que seria um método analítico. Essa cartilha foi adotada em Portugal e, no início de 1880, era divulgada no Brasil “[...] sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo,” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Diferentemente dos métodos até então habituais, o ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, 2006, p. 6)

Essa cartilha é um marco pelo fato de que, anteriormente, “[...] os processos didáticos mais comuns partiam da letra (o elemento mais pequeno) para a sílaba e para a palavra (composição)”.(MAGALHÃES, 2013, p. 2). De acordo com Justino Magalhães (ver **Figura 4**):

Com as transformações em curso por meados do século XIX, decorrentes da aproximação entre a fala e a leitura, houve lugar a duas inovações profundas: a centração do ensino na palavra; a sobreposição entre imagens fônicas e imagens visuais. (ibid.).

Figura 4 – Cópia digital da página 16 da *Cartilha maternal ou Arte de leitura*



Fonte: Deus (1878, p. 16)

Legenda: Cartilha maternal ou Arte de leitura, Lisboa, 1878. João de Deus, 1830-1896. Publicada pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abbade d'Arcozello.

A **Figura 4**, seria a reprodução digital da página de número 16 da *Cartilha maternal ou Arte de leitura*, de 1878. Observa-se nessa página, uma proposta visual muito distinta da página da *Grammatica* de João de Barros. As letras góticas são substituídas por um outro tipo mais moderno. Diferente dos primórdios da imprensa, que se viu “[...] o texto construído com tipos de estilo gótico, apresentando um

aspecto condensado e angular, o que dificultava sua legibilidade e deixava-o muito parecido com o manuscrito”. (ALTIERI; ROCHA, 2011, p. 132). Um dos pontos importantes, para facilitar a visualização da leitura numa página, foi que, em 1737, Pierre Simon Fournier, criou “[...] em 1737 o ponto e escala tipográfica (o ponto media 0,34875 mm).” (HEITLINGER, 2007b). “Esta medida vai ser aperfeiçoada por Ambroise Didot, também francês, em 1775.” (SCHNITMAN, 2007, p. 119). A partir desse período, esse sistema de medição padronizou toda a tipografia. Cria-se assim uma standardização de medida para as letras e seus devidos espaçamentos. Dessa forma, “[...] o desenho das letras se estabiliza” (ibid, p. 120). Desse modo a escrita impressa fica visualmente mais homogênea na página, consequentemente, facilita-se a sua leitura.

Além disso, um ponto decisivo pedagógico-didático para se criar o método analítico, em especial, o “método João de Deus” (MORTATTI, 2006, p. 5) foi mais um outro recurso na impressão tipográfica:

[...] obtida pelo contraste entre traço contínuo e traço lavrado. Esta aplicação técnica permitia, em simultâneo, a leitura da palavra como um todo e a leitura silabada. Tal economia – sobreposição da acuidade visual com a inteligência significativa – representa um excepcional mérito pedagógico da *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Estavam, deste modo, condensado o binómio síntese-análise e assegurada uma imagem complexa que conferia o efeito holístico de sobreposição entre forma e sentido. (MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Tais soluções gráficas e pedagógicas só puderam ser obtidas já que fazem parte de um quadro de uma série de mudanças estruturais nos meios de produção no final do XVIII, em decorrência da criação do motor a vapor, avanço trazido por James Watt. Tal tecnologia foi uma das bases fundamentais da Revolução Industrial. Em 1811 o alemão Friedrich Gottlob König “[...] introduziu a energia a vapor e o movimento rotativo no engenho de impressão.” (HEITLINGER, 2007c). Além disso, König deu continuidade há uma série de melhorias a sua impressora, como a impressão “frente e verso de uma mesma folha” (ibid.) além de outros aprimoramentos que possibilitaram um aumento vertiginoso no volume de páginas impressas por hora. Como consequência, em 1814, seu engenho é adquirido pelo jornal *The Times*, permitindo impressão de “1.100 exemplares por hora” (ibid.). Além disso, ao longo do século XVIII, aprimorou-se não só a forma da utilização e fabricação das tintas, além dos modos criar os tipos. Tais mudanças levaram a

transformações fundamentais na elaboração das páginas, em suma, nos modos de produzir, aprender e de consumir a informação e o conhecimento.

Através da *Cartilha de João de Deus*, torna-se possível testemunhar-se “[...] uma intenção pedagógica que articula as estratégias tipográficas com as competências literárias do aprendente”. (MAGALHÃES, 2013 p. 9). Observa-se que “há uma combinação entre pensamento cognitivo e visual na decifração das palavras, posto que a leitura o acto de ler se entrelaçam com o *design* gráfico”. (ibid.). A *Cartilha de João de Deus* aproveita-se das invenções da tipografia, as quais permitiram uma nova organização do conteúdo pedagógico na própria página, que assim possibilitou-se uma nova metodologia de aprendizagem.

Verifica-se que, com o avanço das tecnologias que se estabeleceram ao longo do século XIX, um novo conjunto de domínios técnicos, em suma, de uma metalinguagem de viés gráfico e industrial, levou a um novo domínio metalinguístico, não só para a criação do material pedagógico, mas também alterando a forma de se enxergar o próprio conhecimento, a linguagem escrita e alterando a sua própria aprendizagem.

O método do “João de Deus” é publicado em Portugal, no final do século XIX e logo depois adotado no Brasil. Essa obra se insere em um “contexto da renovação política e pedagógica” (ibid., p.1), que estava ocorrendo em Portugal, no final desse século, quando havia uma grande preocupação em se sanar “[...] uma taxa muito elevada de analfabetos e de semi-analfabetos (75%)” (ibid.). No mesmo período, observa-se no Brasil, também, um movimento político pedagógico com intuito de alfabetização massiva. De acordo com Mortatti:

[...] somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2010, p. 300).

É importante destacar que ambos os países, nesse mesmo período passavam, de acordo com a sua própria história, por um momento de vulgarização da cultura escrita através da franca produção impressa. Em Portugal, só no Bairro Ocidental da cidade do Porto, entre 1866 a 1887, “habilitaram-se 125 publicações

periódicas” e em 1891 se “assistiu a publicação de 24 jornais”. (PEREIRA, 1998, p. 102). Nessa época, somente nessa mesma cidade, contabilizam-se “[...] cerca de cinco dezenas oficinas tipográficas” (ibid.). Concomitantemente, no Brasil, “[...] a partir de 1850, já estava em circulação um grande número de publicações impressas. Era uma espécie de revolução visual, considerando que a imprensa só chegou ao Brasil em 1808”. (AZEVEDO, 2009, p. 87).

Com a industrialização houve um aumento da capacidade de impressão de páginas por hora, as quais permitiram cada vez mais com que a escrita se vulgarizasse e participasse da vida cotidiana das pessoas. Estas, que cada vez, mais saíam do campo em busca de oportunidades nas cidades, povoando os centros urbanos. É nesse ambiente que nasce um novo tipo de leitor, denominado por Santaella de *leitor movente*, “[...] filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos”. (SANTAELLA, 2004, p. 19). Tal leitor,

[...] nasce com a explosão do jornal e com universo reprodutivo da fotografia e do cinema, atravessa não só a era industrial, mas mantém suas características quando se dá o advento da revolução eletrônica. (SANTAELLA, 2004, p. 19).

Observa-se então que ao mesmo tempo que os processos de produção, mudam, aumenta-se a capacidade de impressão, não só em termos de volume, bem como de qualidade gráfica. Essa nova performance de impressão permite uma atualização de informação diária, que até então não existia, fazendo com o *leitor movente* seja o

[...] leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro. (SANTAELLA, 2004, p. 29).

É o leitor que foi se ajustando aos novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. (ibid.).

No bojo do nascimento desse leitor, também surgem novos tipos de metodologias de aprendizagem da língua escrita, como foi o caso apresentado da *Cartilha Maternal*. Tais metodologias não se debruçam somente sobre o objeto “letra” caractere, mas avançam para uma visão mais ampla tais como: para a palavra, o texto, enfim, para a ampliação do foco da leitura para toda página. Essa

visualização como um todo na página, também proporciona para o alfabetizando uma aprendizagem de leitura do conteúdo através de um *coup d'oeil* (golpe de vista). O mesmo “golpe” que o leitor *movente* lança para as páginas das “[...] linguagens efêmeras, híbridas” (SANTAELLA, 2004, p. 29), como os jornais, que pululam o dia a dia das cidades.

É possível se notar no século XIX, tanto em Portugal como no Brasil, que a escrita impressa vai se multiplicando em larga escala, se renovando e participando do cenário, principalmente das cidades. Ao mesmo tempo, observa-se nos dois países, a preocupação com as políticas de alfabetização em massa. É também, nesse momento que surgem diferentes métodos, cartilhas, sendo editadas e impressas nos dois lugares, que disputam o mercado e os incentivos das políticas públicas. Apesar de o Brasil ser uma república, como a “língua mãe” é o português, a mesma cartilha pôde ser adotada em ambos países concomitantemente.

4.11 Métodos híbridos

Em 1824 foi introduzida a litografia em Portugal, pouco tempo depois, ela chegou ao Brasil. Ela foi inventada, em 1796, pelo ator e dramaturgo austro-alemão, Aloys Senefelder. “[...] A litografia teve grande influência na publicação de livros, jornais e revistas, além de permitir o desenvolvimento do cartaz.” (GOES, 2009, p. 82). Através dessa nova técnica das artes gráficas, permitiu-se que “[...] a produção de imagens mais atraentes do que aquelas produzidas até então pela xilografia.” (ibid.).

Com a litografia, a técnica reprodutiva atinge um patamar fundamentalmente novo. O procedimento muito mais sucinto, que distingue a aplicação do desenho sobre uma pedra de seu entalhe em um bloco de madeira ou de sua fresagem em uma placa de cobre, deu as artes gráficas pela primeira vez a possibilidade de trazer a sua produção ao mercado não apenas massivamente (como até então), mas também variações diariamente renovadas. (BEIJAMIN, 2013, p. 53).

No século XIX, a litografia “[...] contribuiu também para inserir a imagem no ambiente escolar, visto que essa técnica permitiu a impressão em cores de forma mais barata, tornando mais acessível.” (NAKAMOTO, 2010, p. 60).

Além das novas tecnologias permitirem a entrada da imagem em massa no impresso, “[...] durante a década de 1880, havia ampla evidência de uma expressiva

explosão de invenções — com a energia a vapor dando lugar à eletricidade e com ‘a mídia’ no centro da atividade” (BRIGGS; BURKE, 2006, p.133). A partir dessa nova era, a indústria da comunicação continuou a aumentar a sua capacidade de produção e de criar novas mídias.

Em 1884, o alemão Ottmar Mergenthaler inventou a máquina de linotipo, que “[...] equipada com chumbo em ponto líquido, era possível compor uma linha inteira de texto; esta linha, assim que batida no teclado da máquina, era logo fundida” (HEITLINGER, 2007d). Com isso, ocorre uma grande mudança na capacidade de impressão. Até então, a produção tipográfica era feita manualmente, tipo a tipo para formar uma linha, montando 1.200 a 1.500 caracteres por hora. Com a composição em linotipo passa-se “[...] a 6 mil a 9 mil caracteres por hora” (AZEVEDO, 2009, p. 87). O que era montado manualmente, passa ser feito por um único operador de linotipo que “[...] podia compor o equivalente à produção de 7 ou 8 compositores manuais” (HEITLINGER, 2007d). Por ser uma “[...] composição rápida de tipo a baixo custo, promoveu uma revolução no ramo de publicações e na educação.” (ibid.).

De acordo a Imprensa Nacional, órgão do governo federal brasileiro, só “[...] em seu parque gráfico, chegaram a funcionar, a partir de 1940, mais de duzentas dessas máquinas” de composição em linotipia (BRASIL, 2019). Tais máquinas só foram desativadas nos início dos anos de 1960 “[...] com o advento da fotocomposição”. (ibid.).

Enfim, os desenvolvimentos tecnológicos, mecânicos, elétricos e químicos a partir da Revolução Industrial, acabaram por fomentar o aparecimento de uma série de novas formas de comunicação e expressão, pelos quais permitiram a veiculação de distintas linguagens, como foi o caso do telégrafo elétrico e da fotografia, ambos por volta de 1830. Com a fotografia, foi possível se criar uma linguagem visual a partir de um equipamento que se utilizava de tecnologias óticas, mecânicas e químicas, com alta capacidade de reprodução imagética. Tais princípios tecnológicos foram absorvidos pela indústria gráfica.

No Brasil, a passagem do século XIX para o XX foi marcada por grandes investimentos na expansão do parque gráfico, resultando no aumento expressivo do número de jornais. A introdução da fotografia, do telégrafo, novas máquinas de impressão (rotativas) e composição (linotipo) permitiram a redução de custos e agilizaram

consideravelmente a produção. Pouco a pouco, a imprensa migrou de uma fase artesanal para a industrial. (AZEVEDO, 2009, p. 89).

Sabe-se que, também no século XIX “[...] com novas tecnologias, a fabricação do papel se tornou mais barata e houve, dessa forma, um incremento no consumo de livros” (NAKAMOTO, 2010, p. 59). No final do século XIX, observa-se então que as novas possibilidades tecnológicas na indústria gráfica permitiram um sensível avanço, não só para o consumo de conteúdos com linguagens verbais, mas também das linguagens não verbais, tais como: ilustração, fotografia, mapas, gráficos etc. Foi nesse momento que, “[...] o design também conquistou essa área, mas não de forma ostensiva.” (ibid.). No Brasil, “[...] somente no século XX que houve um incremento no uso desse recurso, quando começou a surgir uma maior produção de material impresso” (ibid.). Além disso, também:

[...] durante o século XIX e início do XX, ocorreram paulatinamente mudanças na produção do livro didático no Brasil, pois o poder público incentivava a impressão de livros com conteúdo nacional e produzidos no país por autores brasileiros”. (ibid., p. 42).

Paralelamente, por volta de 1920, surge, de acordo com Mortatti, um novo momento nos métodos de alfabetização, a “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2006, p. 8). Nessa época, houve uma relativização da importância ao tipo de método a ser utilizado e, ao mesmo tempo, “[...] aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico” (ibid.).

Além disso, as “[...] cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice versa)” (ibid.).

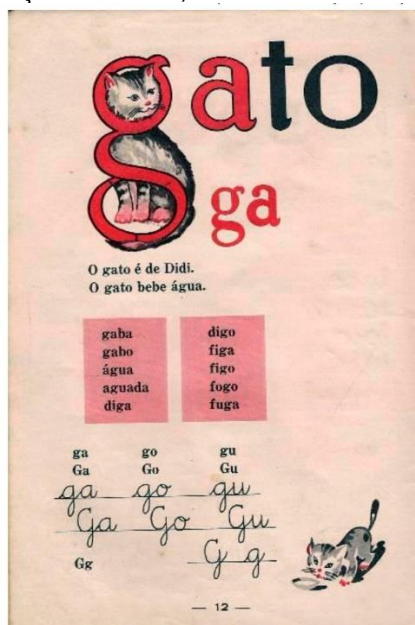
Com as novas possibilidades gráficas e incentivos do governo para a produção nacional de livros, em 1948 é lançada uma cartilha, *Caminho suave*, na qual seu método é defendido pela autora, Branca Alves, como “Alfabetização pela imagem” (PERES; RAMIL, 2015, p. 61). Através desse recurso “Branca defendia o chamado método eclético e a alfabetização feita através da associação de imagens a palavras-chave, sílabas e letras.” (ibid.).

Sabe-se que, associar “[...] imagens às palavras, letras ou fonemas não foi um fato inédito na alfabetização” (ibid.). Isto já podia ser visualizado anteriormente, na cartilha de João de Barros, de 1539. No entanto, para Branca Alves:

Mais do que apenas o uso de imagens como uma alegoria ou no sentido motivacional, ela defendia a Alfabetização pela Imagem, ou seja, um ‘processo essencialmente audiovisual’ (LIMA, 1979, p. 6). Sendo assim, a imagem era o procedimento pedagógico por excelência da aprendizagem e da fixação das letras, sílabas e palavras. Letras, palavras e imagens, como será mostrado a seguir, formavam uma composição gráfica que contribuía para o estabelecimento de uma iconologia didática (PERES; RAMIL, 2015, p. 62)

Através da **Figura 5**, isto é de uma “composição gráfica”, é possível se visualizar um exemplo da didática proposta por Branca Alves.

Figura 5 – Lição do Gato, da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Hisales (apud PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 347)

Legenda: Cartilha Caminho Suave (1979/81a edição). Lição do Gato.: Acervo do grupo de pesquisa Hisales, in Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016.

A partir de um design da página, se possibilita que as ilustrações interajam:

[...] com as informações escritas. Por isso, também, a proposta de Branca Alves de Lima é tão bem-sucedida, pois permite uma relação ainda mais integrada entre aspectos textuais e imagéticos, para que juntos sejam associados, estimulem a percepção visual e a memorização da criança com as relações proporcionadas pela iconologia didática. (PERES; RAMIL, 2015, p. 64).

Branca Alves criou sua cartilha a partir de anos de experiência como professora, mas também pelo fato de um bom conhecimento editorial do seu produto, pois era “colecionadora de cartilhas” (PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 346).

Caminho Suave foi “[...] considerada o maior sucesso editorial no que tange à venda de livros para o ensino da leitura e da escrita no Brasil.” (PERES; RAMIL, 2015, p. 55). Desde 1948 até os anos 1990, vendeu mais de 40 milhões de exemplares (FOLHA DE SÃO PAULO, 1997, p. 11 apud PERES; RAMIL, 2015, p. 55).

Seu sucesso se deve também pelo perfil empreendedor da autora. Fez um amplo trabalho de divulgação junto aos docentes. Para isso, elaborou um “folheto Auxiliar de Alfabetização (1948)” que usava para propagar seu material junto aos professores. “Os dados indicam que a primeira edição, com somente cinco mil exemplares da *Caminho Suave*, foi custeada por Branca Alves de Lima com a ajuda de seu pai” (PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 348). Posteriormente, a autora abriu uma editora, que “passaria a se chamar Editora Caminho Suave Ltda” (ibid.).

Além disso, ela se empenhou politicamente para que sua obra constasse na lista dos livros indicados pelo Governo do Estado de São Paulo, a partir de 1949, e depois pelo Governo Federal. De acordo com a Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 1989, “[...] a tiragem da Coleção corresponderia a ‘cerca de 0,4% de toda a produção editorial do país’ ” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1990 apud PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 349).

Tal editora perdurou pelo menos até 1996 (PERES; RAMIL, 2015, p. 56), quando a obra foi excluída da lista dos livros indicados do PNLD. A Editora foi vendida para “Editora Edipro, que em 2011 publicou a 131ª edição da referida cartilha” (ibid.). Apesar de a *Cartilha Caminho Suave* se auto intitular como um método de “Alfabetização pela imagem”,

É preciso salientar, nesse caso, a relação entre a proposta gráfica e a pedagógica – fundamental de ser estudada nos livros didáticos –, uma vez que a ênfase do processo de alfabetização, no caso da cartilha *Caminho Suave*, é a sílaba (‘método silábico’). Destacar, assim, a sílaba na palavra não era resultado de um acaso, mas de uma proposta de alfabetização claramente definida, a da silabação e da palavração, em oposição ao método de contos/historietas (PERES; VAHL; THIE, 2015 apud PERES; RAMIL, 2015, p. 74).

Em suma, o método proposto pela cartilha *Caminho Suave*, apesar de se apresentar como “ecclético”, o “[...] princípio básico de sua metodologia é a palavração e a silabação, fato já reiterado pelo estudo de Maciel (2002)”. (PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 347). Conforme aponta a própria autora, sua:

[...] cartilha foi escrita em oposição àquelas do método global de contos que, na década de 1940, estava no auge de sua divulgação e utilização nas classes de alfabetização em muitos estados brasileiros (MACIEL, 2001; PERES, 2008 apud PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 344).

Observa-se então, que a cartilha de Branca Alves, se opõe ao “método global”, no qual a alfabetização parte de “[...] unidades maiores e portadoras de sentido” (SOARES, 2018, p. 19), como por exemplo o texto e o conto. Verifica-se que a *Caminho Suave* faz parte também da histórica “controvérsia – a *questão*”, que se estendeu até os anos 1980, entre métodos sintéticos e métodos analíticos”. De acordo com Soares (2018, p. 19), tais métodos:

[...] indiferentemente, porém, da orientação adotada, o objetivo, tanto em métodos sintéticos quanto métodos analíticos, é limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita.

Conforme aponta Magda Soares “[...] para a aprendizagem inicial da língua escrita” (ibid., 29), até esse momento, os métodos aqui descritos apresentam “[...] o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico” (ibid.).

No entanto, a partir dos anos 1980, surge um, “novo paradigma” o qual se opôs “[...] aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos como antagônicos e concorrentes”. (SOARES, 2018, p. 20).

4.12 Segunda faceta - *interativa*

Nos anos 1980, conforme aponta Magda Soares, mais uma faceta é considerada, além da *faceta linguística*, na aprendizagem da língua escrita: a *faceta interativa*, de “*linha construtivista*” ou “*interacionista*”. (MORTATTI, 2006, p. 11). A partir desse novo paradigma, entende-se que as metodologias anteriores, analíticas e sintéticas:

[...] consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, capítulo 1 apud SOARES, 2018, p. 20).

Uma referência fundamental, para esse novo paradigma, é a teoria “[...] que no contexto brasileiro, recebeu a designação de *psicogênese da língua escrita*” (SOARES, 2018, p. 63). Tal teoria foi publicada em 1980, em um livro de mesmo nome, pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Uns dez anos antes dessa publicação, Ferreiro tinha feito seu doutorado na Suíça, com Jean Piaget, e quando volta para Argentina, apresenta a “[...] teoria psicogenética de Piaget e conceitualizações da psicolinguística contemporânea” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 32) como fundamento para a *psicogênese da língua escrita*.

Na teoria da *psicogênese*, parte-se da premissa de que “[...] os processos de conhecimento sobre a língua escrita situam-nos acima das disputas sobre o método de ensino” (ibid.). De acordo com as suas proposições, “[...] a distinção entre métodos e processos é necessária para não confundir a natureza do processo com a metodologia proposta” (ibid., p. 33). Seus princípios baseiam-se na Teoria de Piaget, na qual:

[...] o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento uma sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’. Esta noção de *erros construtivos* é essencial. (ibid., p. 30).

De acordo com essa proposta, a querela dos métodos “[...] é insolúvel, a menos que conheçamos os processos de aprendizagem do sujeito” (ibid., p. 26). Como, o que importa são os processos de aprendizagem, “[...] o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito” (ibid., p. 27), é preciso colocar “o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, ou *quem vincula*)” (ibid.). O aprendiz não é um “[...] receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro”, mas sim “[...] um produtor de conhecimento” (ibid., p. 31).

Para que haja uma construção do conhecimento de um objeto, no caso a escrita, por parte do sujeito, deve-se compreender os possíveis, e aparentes, “erros”. No caso, “[...] o dever do docente é levá-los em consideração” (ibid., p. 30), já que fazem parte de um processo de construção de um conhecimento. O que:

[...] na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 30).

Observa-se então que, para o empreendimento de “outra classe de esforços”, é preciso uma formação do docente para além do viés linguístico, pois o objetivo não é colocar tais erros, de leitura ou escrita, “[...] no saco indiferenciado dos erros em geral”. (ibid.). Pois, para “[...] psicologia piagetina é chave poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para obtenção da resposta correta” (ibid., p. 31), já que a proposta é que “[...] um progresso no conhecimento não será obtido senão através de *um conflito cognitivo*” (ibid.) no aprendiz. O conflito o “[...] levará a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável” (ibid.). É nesse espaço, entre conflito e acomodação, que poderá ocorrer o “erro construtivo”. É nesse espaço/momento que se dá o “[...] progresso no conhecimento” (ibid.). A teoria da *psicogênese* entende que, dessa forma, pode-se constituir um “sujeito independente”, porque compreendeu os “[...] mecanismos desse conhecimento e, por conseguinte, converteu-se num criador do conhecimento”. (ibid.).

4.13 Nova faceta – outro momento histórico e novo pilar científico

Observa-se, a partir daqui, que o ensino da língua escrita se estrutura em mais um pilar científico, além do viés linguístico. Esse novo campo científico voltado para aprendizagem, que até o momento não tinha entrado em questão, foi decorrente da:

Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento, que também muito avançaram nas últimas décadas do século XX, voltam-se para a investigação do processo por meio do qual a criança aprende a língua escrita, a primeira colocando foco nas operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, a segunda buscando a identificação dos estágios ou fases pelos quais passam em sua progressiva aquisição do domínio da língua escrita. (SOARES, 2018, p. 31).

Como já visto, a teoria da *psicogênese* criou seus fundamentos a partir da Teoria de Piaget, considerado um dos grandes pensadores da educação do século

XX. É importante destacar que a teoria de Piaget é fruto de mudanças, que começaram na Europa. em meados do século XIX, quando ocorrem uma série de:

[...] fenômenos aninhados que fundamentalmente transformam o pensamento na educação e infância. A generalização da escolaridade e desenvolvimento sistemas de treinamento, garantidos pela construção de uma instrução organicamente e legalmente ligados às autoridades públicas, a institucionalização da formação de professores, para os quais são acompanhados por uma demanda reforçada por teorização educacional. (HOFSTETTER, 2010, p. 7, tradução nossa).

Esse processo, que vem do século XIX, também se seguiu ao longo das primeiras décadas do século XX. Em vários pontos da Europa, observa-se “[...] tanto dentro como fora das universidades: dá-se origem à criação de cátedras, cursos acadêmicos e diplomas de ensino e são fundadas instituições especializadas em pesquisa educacional” (ibid., p. 8).

É nesse contexto de efervescência pedagógica, intelectual e científica que está espalhando a ideia de que é necessário um melhor conhecimento da infância para melhorar as práticas educativas e que é possível e até necessário construir uma nova ciência. (ibid., p. 7).

É nesse ambiente, que na Suíça, em 1848, houve um “[...] entendimento comum de que a educação é uma maneira de se construir uma nação e de fundar-se a democracia” (HOFSTETTER, 2012, p. 65, tradução nossa). De acordo com a historiadora Rita Hofstetter, Genebra deu um exemplo de “construção concreta de um "Estado de Ensino".

[...] um conceito que aqui significa um órgão público oficial que tem autonomia e poder (jurídico e econômico) para garantir o direito à educação de todos e, portanto, a existência de um sistema escolar público completo e coerente com um corpo de profissionais capaz de assegurar a qualidade. (ibid., p 79).

Tais princípios permeariam a história da educação da suíça, levando a criação, em 1890, da primeira cadeira extraordinária de pedagogia na Faculdade de Artes e Ciências Sociais da Universidade de Genebra (HOFSTETTER, 2010, p. 10, tradução nossa).

Como outras ciências, o advento das ciências da educação é profundamente determinado pelo contexto social, político, econômico, cultural em que eles se encaixam, enquanto ao mesmo tempo ajudam a transformá-lo. (ibid., p.15).

É nesse "Estado de Ensino" que vem a nascer Jean Piaget em 1896. Como já observado, é um pensador que parte do princípio de que o ensino deve estar centrado no sujeito. Este, independentemente de sua idade ou origem; será um importante ator na construção do seu conhecimento. Piaget vem a criar a sua teoria em um

[...] estado que reconhece o princípio do aluno como sujeito de direito: o acesso à educação já não é suposto depender do nascimento, referindo-se cada um a seu sangue, sua posição, seu sexo. (HOFSTETTER, 2012, p. 78, tradução nossa)

4.14 Brasil - ambiente histórico favorável para democratização do ensino

Quando a teoria da *psicogênese* chega ao Brasil num momento que vem coincidir também com uma preocupação de acesso democrático a educação. Nos finais da década de 1970 estava ocorrendo uma mudança política no país. no qual deu-se fim a ditadura e ao governo militar. Nesse momento, a:

[...] luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola.

A partir de então, especialmente do início da década de 1980, no âmbito do que denomino quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas. (MORTATTI, 2010, p. 331).

Verifica-se então, que, no campo da aprendizagem da língua escrita, ocorreram uma série de mudanças no século XX decorrentes de avanços acadêmicos e científicos, como na área da psicologia, psicolinguística e pedagógica. Tais avanços puderam proporcionar a criação de importantes teorias de aprendizagem, como a fundação da Teoria de Piaget e posteriormente a *Psicogênese da Língua Escrita*. Ao mesmo tempo, constata-se que, nos diferentes

países e em distintos momentos, o ambiente político foi frutífero para o desenvolvimento e adesão de ambas as teorias.

No entanto, há mais uma questão, que seria a material, como consequência de avanços tecnológicos. De acordo com Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ana Maria de Oliveira Galvão, “[...] a materialidade parece, assim, muitas vezes, mais revolucionária do que as prescrições e o pensamento pedagógico” (FRADE; GALVÃO, 2016, p. 330). Não seria o caso das teorias de Piaget e de Ferreiro e Teberosky. Porém, vale notar que a questão material, tecnológica desenvolvida ao longo do século XIX e principalmente no século XX, muito puderam colaborar com a proposta de aprendizagem da *psicogênese da língua escrita*.

4.15 “Não se deve temer o erro”, ele faz parte dos processos de aprendizagem

Como já visto, de acordo com a *psicogênese da língua escrita*, “não se deve temer o erro (sob a condição de distinguir entre erros construtivos e os que não são)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 181). Esses autores também entendem que:

[...] obviamente, a criança é também um produtor de textos desde tenra idade. Numa criança de classe média, habituada desde pequena a fazer uso dos lápis e papéis que encontra na sua casa, podem-se registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar - desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda. (2 anos e meio ou 3 anos)
Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de emes em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais. (ibid.).

Tal liberdade de procedimento é muito diferente do “[...] controle do gesto e o ritual da escrita” (FRADE; GALVÃO; 2016, p. 322), que eram frequentemente encontrados no Brasil na primeira metade do século XX. Nesse período, de acordo com alguns levantamentos feitos por Frade e Galvão na região de Minas Gerais, um dos instrumentos principais para aprendizagem da língua escrita era a caneta tinteiro.

A caneta tinteiro constituía-se, assim, em muitas práticas pedagógicas, no principal instrumento da primeira etapa de um processo mais longo que culminava com o domínio da tecnologia da escrita. Esse domínio significava, sobretudo, saber manejar a caneta tinteiro sem se sujar e sem sujar o caderno. (FRADE; GALVÃO; 2016, p. 328).

De acordo com um dos relatos feitos para Frade e Galvão, um dos entrevistados, que tinha sido escolarizado nos anos 1940, comentou que, neste período

Só ‘aqueles mais desenvolvidos’ é que poderiam escrever com tinta. Escrever com caneta já passava o aluno simbolicamente para um nível superior: ‘Aí a gente sentia que tava bastante adiantado [...] adiantado porque já sabia escrever com caneta, com tinta’. (ibid.).

Nessa época, conforme esse estudo, os processos da língua escrita se caracterizavam muito pelo “o ato de copiar”. Inclusive “[...] sua presença na escola atravessou gerações e parecia cumprir um papel fundamental na prática pedagógica”. (ibid., p. 307). Nesse caso, a “[...] escrita é vista, nessa etapa posterior, quando já se estava ‘bastante adiantado’, como algo perene, definitivo, como um documento, cujas marcas eram impossíveis de apagar”. (ibid., p. 328). O aprendiz aqui não se constitui em um autor, construtor da sua escrita, mas um “copiador”. Quanto melhor a escrita, melhor estaria a cópia e vice-versa.

Observa-se aqui uma postura diante da escrita que faz lembrar os copistas do período da Idade Média, responsáveis por boa parte do conhecimento que era passado por meio da leitura de manuscritos e depois copiados em pergaminhos. Tal trabalho era feito através de uma cuidadosa caligrafia que se utilizava, para a sua escrita, a pena de pássaro mergulhada numa “tinta ferrogálica” (UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA, 2007). No período da Idade Média, as pessoas que copiavam tais manuscritos não eram consideradas exatamente os seus autores, criadores ou construtores de um novo conhecimento, eram chamados de “copistas”.

Tal procedimento pedagógico comum no Brasil na primeira metade do século XX, aonde a cópia minuciosa com a caneta tinteiro, que promovia o aluno no processo da escrita, vem a contrastar com a proposta da *psicogênese*, na qual uma criança constrói sua aprendizagem através de várias tentativas, de vários “erros construtivos”. A criança é vista, nesse segundo caso, como uma “[...] produtora de texto desde tenra idade” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 181). Porém tais tentativas, puderam ser constituídas, principalmente, com o uso de pelo menos duas, ou mais tecnologias: lápis, papel e, talvez, a borracha. Provavelmente a

caneta tinteiro não seria uma ferramenta, com potencial tão colaborativo como o lápis, para essa proposta de aprendizagem.

Sabe-se que “o caderno estava pouco presente na escola brasileira até o início do século XX” (FRADE; GALVÃO, 2016, p. 311). Ele acabou popularizando-se no país, ao longo do século XX, “[...] graças ao barateamento do papel e dos avanços tecnológicos envolvidos em sua produção. (ibid.).

O lápis veio se popularizar após um extenso período de industrialização a partir dos finais do século XVIII. “Até a última década desse século, o lápis era feito dentro de uma tradição artesanal” (PETROSKI, 2010, p. 105, tradução nossa). No entanto, durante o século XIX, a produção industrial do lápis se modernizou e prosperou em vários países como Alemanha, Japão, Estados Unidos, Inglaterra. Tornou-se um produto de “[...] um mercado mundial altamente competitivo” (ibid., p. 195) Em meados do século XIX, só a fábrica AW Faber, hoje conhecida como Faber-Castell, produzia “250 milhões de lápis por ano” (ibid., p. 194). Nessa época, eram praticamente todos feitos com um grafite proveniente da recém-descoberta, mina de Alibert, na Sibéria, “[...] da qual essa empresa tornou-se exploradora exclusiva” (ibid.).

No Brasil, por volta de 1930, praticamente “[...] 90% dos lápis importados eram da Faber-Castell” (ibid., p. 356). A expansão dessa empresa foi tão promissora, que em função da madeira necessária para a sua fabricação, começou a desenvolver projetos na área ambiental na década de 30 do século passado (SOCIEDADE DE INVESTIGAÇÕES FLORESTAIS, 2004). Tais projetos acabariam por levar, para os dias de hoje, o cultivo de “cerca de 20 metros cúbicos de madeira por hora” (FABER-CASTELL, 2019). A borracha também acabou se popularizando. Só nos Estados Unidos, “nas primeiras décadas do século XX, acredita-se que cerca de 90% dos lápis americanos vêm acompanhados de borrachas.” (PETROSKI, 2010, p. 219, tradução nossa)

Com a industrialização e barateamento de materiais, como lápis, folha de papel e borracha, tornou-se possível proporcionar ao aprendiz uma maior autonomia, diferentemente da caneta tinteiro. Com eles, tornou-se mais fácil criar, riscar, apagar, fazer novamente, seja o desenho ou a escrita. Devido aos avanços tecnológicos no século XX, permitiu-se uma significativa redução nos custos da produção e distribuição do papel e lápis. Foi possível se chegar nas mãos, de milhões de educandos, ferramentas que vieram facilitar o registro dos processos de

aprendizagem de cada um. Se aparentemente, num primeiro momento, um registro poderia parecer um erro, na verdade ele se tornaria um dos documentos do processo de aquisição da língua escrita. Tais processos registrados, se tornariam bases documentais do desenvolvimento de cada um. Cabia agora ao docente estar instrumentando intelectualmente, cientificamente, para a proposição de atividades que levassem a um avanço cognitivo do estudante. Também, cabia a ele, estar preparado pedagogicamente para interpretar os registros, com os quais poderia verificar os processos do desenvolvimento da linguagem escrita.

Observa-se então, que a partir da industrialização do lápis, da caneta e outros (como será visto), possibilitou-se uma maior vulgarização da produção escrita. O conhecimento ocidental que já tinha se tornado laico com a criação da imprensa, não é mais só construído do ponto de vista da indústria gráfica, ou da arte sofisticada do manuscrito. A partir do século XX, são criados instrumentos, e máquinas, que chegam nas mãos de adultos ou crianças, que se popularizam em escala global, que acabam por dessacralizar de vez o ato de escrever. A indústria passa a produzir e vender, a um custo muito mais acessível para diversas camadas sociais, um papel em branco, sem nada impresso e, também, uma caneta ou lápis. A partir daí, o sujeito tem em mãos uma varinha, ferramenta, e um espaço para criar, desenhar, escrever, construir algo novo, aonde estiver. Tem uma nova forma e autonomia para pensar e expressar seu pensamento. Populariza-se assim uma nova maneira de se escrever. Oportuniza-se uma apropriação da escrita muito diferente da que foi testemunhada por Frade e Galvão, até meados do século XX, na qual o professor só permitia o ato de escrever no papel para “aqueles mais desenvolvidos”. Sendo que, nesse caso, primeiramente, o professor julgaria se o aluno, em uma determinada etapa, já teria o domínio de “[...] saber manejar a caneta tinteiro sem se sujar e sem sujar o caderno” (FRADE; GALVÃO, 2016, p. 328). Além disso, de acordo com esse estudo, o ato de aprender a escrever está muito relacionado ao “o ato de copiar”, um conteúdo que é visto como “perene, definitivo”.

De forma contrastante, na proposta da *psicogênese da língua escrita*, vê-se a introdução do princípio do erro, que pelo visto, a disponibilidade do lápis e papel na mão ajudaram a viabilizá-lo. Tal “erro construtivo” pelo lado do aluno, fará parte do processo de apropriação da linguagem escrita. Pelo lado do professor, para que possa tirar proveito de tais “erros construtivos” da aprendizagem, tem de se preparar, mais ainda, para que possa compreender, através de uma nova forma de

expressão dos signos da língua escrita, a representação dos processos mentais que se externam, não de forma caligraficamente perfeita, mas que se desenham como garatujas nos espaços em branco do papel. Para se ensinar a partir desse viés, fica claro que não são suficientes os exímios conhecimentos da língua, seja oral ou escrita, e seus métodos. Novos campos científicos, como da “Psicologia Cognitiva e Psicologia do desenvolvimento” (SOARES, 2018, p. 31) tornam-se ferramentas fundamentais de trabalho.

4.16 Novas mídias – novas leituras – o *leitor movente* se preparando para o *leitor imersivo*.

Muitas tecnologias que começaram a ser criadas no século XIX, se desenvolveram e se popularizaram ao longo do século XX, podendo aumentar o acesso a conteúdos de distintas linguagens bem como dar autonomia aos seus usuários na sua produção.

No caso especificamente da escrita, há pelo menos dois exemplos, além do lápis e da lapiseira, que tiveram uma rápida aderência em escala mundial, passando a participar diariamente na educação, nos processos de documentação, produção de conteúdo e comunicação: a caneta esferográfica e a máquina de escrever.

No caso da caneta esferográfica, ela foi uma invenção do húngaro László József Bíró, de quando era jornalista e editor, por volta de 1933. Nesse mesmo período, “[...] ele concebeu uma ferramenta de escrita que incorporaria seu próprio suprimento de tinta de secagem rápida”. (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, 2019, tradução nossa). Posteriormente tal invento se expandiu pelo mundo e uma das maiores empresas nesse ramo seria a indústria de canetas BIC. O francês:

Marcel Bich, acreditando no potencial da caneta esferográfica, adapta e aperfeiçoa a esferográfica inventada pelo húngaro László Bíró e, em dezembro de 1950, lança sua própria caneta esferográfica na França sob a marca BIC®, uma versão mais curta e memorável do seu próprio nome. A qualidade e o preço acessível da caneta esferográfica BIC® Cristal® faz com que ela seja rapidamente adotada por um número crescente de consumidores. (BIC WORLD, 2019).

Nos anos de 1950, essa mesma indústria se fez presente em diferentes países além da França, como: Bélgica, Itália, Holanda, Áustria, Suíça e Espanha.

Por fim, “[...] chega ao Brasil em 1956. Em 1960 constrói-se uma fábrica em São Paulo, iniciando a expansão da BIC na América do Sul”. (BIC WORLD, 2019). A caneta esferográfica torna-se um produto de popularização massiva em várias partes do mundo, para diferentes grupos sociais. De acordo com os dados de 2016, sem se contar outras marcas de caneta, a BIC vende “[...] 46 milhões de produtos por dia — só a metade deles são de papelaria”. (CALDAS, 2016)

4.17 Máquinas de autonomia de produção – multiplicação de pontos de vista

Ao longo do processo de industrialização, foram surgindo máquinas de fazer máquinas, que puderam ser difundidas para fora das indústrias, permitindo um novo tipo de autonomia aos seus usuários. Muitas das máquinas inventadas do século XIX, durante o século XX, puderam ser “domesticadas” em larga escala. “Domesticadas” no sentido de que, parte dos seus princípios, que eram aplicados na produção de bens de consumo na indústria, começaram a ser aplicados em máquinas menores, portáteis, saindo dos balcões das fábricas para serem manipuladas em casas, escritórios, não mais com intuito inicial de entregar de imediato um lote grande de produtos.

Esse seria o caso da máquina de escrever, aonde uma pessoa bate a máquina para a produção de uma única página. Enquanto isso, a proposta da linotipia, é uma pessoa batendo as letras numa imensa máquina para a produção de milhares de páginas iguais.

No processo industrial de impressão, primeiramente se transferiam as palavras, os textos, a partir do manuscrito diretamente para os caracteres tipográficos, como por exemplo, para as grandes máquinas gráficas como a de linotipia. No entanto, a partir do momento que se industrializa a máquina de escrever, você torna portátil e acessível uma máquina com um outro tipo de eficiência de escrita, a qual o manuscrito não possui.

Na verdade, a vantagem da máquina de escrever não se limita à facilitação do ato de produção da escrita, mas na grande facilidade de leitura, graças à padronização e regularidade dos caracteres, das linhas e parágrafos. Maior facilidade de leitura certamente significa economia de trabalho mental. Logo, a máquina de escrever mecânica, antes do computador, fora uma máquina cuja função era economizar trabalho mental. (NÖTH, 2001, p. 60).

No caso da máquina de escrever, a sua patente primordial nem seria do século XIX, mas “ [...] do ano de 1714, do inglês Henry Mill (COTHRAN; MANSON, 1978, p. 170, tradução nossa). No entanto, o primeiro modelo que realmente se poderia chamar de máquina de escrever foi concedida a William Austin Burt, de Detroit, em 1829 (MYTYWRITER.COM, 2006, tradução nossa). Porém, ela só explodiu no mercado a partir de “1881, com o recorde de vendas do Remington II” (KITTLER, 1999, p. 183, tradução nossa). Em meados do século XX, já tinham três fábricas de máquinas de escrever no Brasil: Remington (americana), Olivetti (italiana) e Facit (sueca). Ao longo desse século, esse equipamento se espalhou no cotidiano de milhões de pessoas de todo o mundo, para as mais diversas necessidades: de certidões de nascimento a escrituras de imóveis, secretarias escolares, correspondências, empresas, indústrias, turismo, produção de originais de livros, teses etc. Além disso, tornou-se fundamental para facilitar os processos de trabalho nos quais a linguagem escrita era um dos conteúdos principais do seu produto final: nas redações dos jornais, para os originais de livros, teses, trabalhos universitários, publicidades, roteiros, peças de teatro e televisão.

Apesar da máquina de escrever não ser utilizada como equipamento de produção industrial no século XX, ela foi de grande importância, pois ela entra no processo de criação do produto e com isso aumenta a produtividade da indústria de comunicação, da informação, cultura e educação.

O advento da máquina de escrever e sua posterior introdução nas redações jornalísticas provocaram uma transformação. Agora os jornalistas teriam que datilografar suas matérias. Comemoração nas oficinas, os gráficos não precisariam mais ficar traduzindo os garranchos dos veteranos. Começa um sistema de padronização na redação. Neste período, as matérias ficam maiores, pois, com a datilografia, é possível produzir matérias maiores com menos esforço e em maior quantidade. Aumenta a produtividade nas redações. (ROSA, 2005, p. 44).

Observa-se que a máquina de escrever, como o lápis e a caneta viabiliza a construção e a apropriação de um conhecimento de forma mais individualizada. No século XX, testemunha-se então uma instrumentação, em larga escala, para uma expressão, construção e produção individual do conhecimento. Concomitantemente, se amplificam as formas de produção das linguagens, como foi o caso da escrita. Passa-se a se ter acesso não só a uma ferramenta, lápis e caneta, mas também a uma máquina de escrever pensamentos, sentimentos, conceitos, projetos etc.

Começa-se, a partir daí, a uma elaboração do pensamento de uma nova forma, já que “[...] os pensamentos que aparecem para nós quando escrevemos usando máquina, não são os mesmos, em todos os aspectos, àqueles que emergem quando nosso meio de escrita é a caneta.” (NÖTH, 2001, p. 65).

Também, em meados do século XX, os erros também puderam fazer parte da escrita datilografada. Nessa época, a americana Bette Nesmith Graham criou o *Mistake Out* (Fora Erro) que posteriormente, seria patenteado como *Liquid Paper*. Em 1968, Graham cria uma indústria para sua produção, no Texas. Em 1979, Graham “[...] vende o Liquid Paper para Gillette Corporation por US \$ 47,5 milhões” (BLATTMAN, 2013, tradução nossa).

Outras máquinas possibilitaram a expressão e produção individual a partir de um processo de barateamento de custos e portabilidade. Como já dito anteriormente, as máquinas fotográficas foram inventadas por volta de 1830. Nos primórdios da fotografia, os equipamentos eram de dimensões grandes, caras e pesadas. No entanto, entre 1900 e 1910 “[...] a fotografia inicia sua aplicação em massa nas primeiras revistas ilustradas” (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, 1981). É desse período também que houve uma série de melhorias a partir “[...] da indústria fotográfica alemã, visando melhores equipamentos. O objetivo era tirar melhores fotografias de forma mais simples”. (ibid.). Nessa época “[...] apareceram marcas de renome como Leitz, Zeiss-Ikon, Kodak e a Agfa” (ibid.). Em 1932, a Agfa, de origem belga e alemã, lança o modelo Agfa modelo Preisbox, “[...] que correspondia a quatro moedas de um marco” (ibid.). Apesar do mercado recessivo em decorrência da crise de 1929, “[...] mais de um milhão de câmaras desse tipo foram vendidas de maio a outubro daquele ano”. (ibid.). Observa-se, a partir de então, um processo de popularização e massificação da máquina fotográfica. Uma tecnologia, que nas mãos de quem dela se apropria, torna a produção imagética instantânea, fruto de distintos pontos de vista. Tal portabilidade foi reforçada, em 1905, pela criação dos novos “cartuchos de *filmpack*”, “[...] que permitiam várias fotos sobre o filme plano, sem necessidade de troca de cartucho a cada nova fotografia.” (ibid.)

Constata-se assim, que as tecnologias que começaram a ser desenvolver no século XIX, foram ao longo do século XX tornando-se cada vez mais acessíveis em larga escala, massificando-se, proporcionando a produção de conteúdos, escritos, imagéticos, de forma mais individualizada. Além dos sonoros, que não foi abordado nesse estudo.

4.18 Terceira faceta - *sociocultural*

Conforme apontado, a partir dos tipos móveis de Gutenberg, houve uma laicização da cultura. Com a invenção da máquina a vapor de James Watt, no final do século XVIII e durante o século XIX, possibilitou a industrialização da tipografia, propiciando, um aumento de página impressa por dia e a explosão dos jornais. A partir do século XIX, testemunha-se o início do que é chamado de cultura de massas. Com o advento da eletricidade, aumenta-se a capacidade de produção e qualidade gráfica, que também permite uma maior inserção de imagens numa página impressa, além da sua alta capacidade de reprodutibilidade. Nesse mesmo século é inventada a fotografia, o cinema, o telégrafo, o gramofone, a vitrola. Além disso, nos finais do século XIX e início do XX, vários avanços foram feitos para as tecnologias de transmissão do som, possibilitando a difusão da comunicação em larga escala pelo rádio. Durante o século XX, dá-se enfim, com as mídias eletrônicas, a fusão de som e imagem e sua transmissão mundialmente através da televisão, posteriormente, também o videocassete e outros suportes de mídias. Nesse último período do século XX, verifica-se então “[...] uma cultura das mídias como intermediária entre a cultura de massas e a cultura digital”. (SANTAELLA, 2017, p. 19). De acordo com de John B. Thompson,

O surgimento da comunicação de massa, e especialmente o surgimento da circulação em massa de jornais no século XIX e a emergência da difusão por ondas no século XX, teve um impacto profundo no tipo de experiência nos padrões de interação característicos das sociedades modernas. Para a maioria das pessoas hoje, o conhecimento que nós temos dos fatos que acontecem além do nosso meio social imediato é, em grande parte, derivado de nossa recepção das formas simbólicas mediadas pela mídia. (THOMPSON, 2011, p. 285).

É nesse ambiente que “[...] as palavras, as imagens cresceram, agigantaram-se e tomaram conta do ambiente urbano” (SANTAELLA, 2004, p. 29).

A alfabetização também não poderia passar incólume a esse cenário que de acordo com Magda Soares, nos anos 1980,

[...] uma segunda causa de divergências quanto ao objeto da alfabetização é a introdução, na área da cultura do escrito, do conceito de *letramento*. Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país,

durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (SOARES 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola. (SOARES, 2018, p. 26).

Além das duas facetas explicitadas anteriormente: a *linguística* e a *interativa*, aqui entraria a terceira faceta para o processo de aprendizagem da língua escrita: a faceta *sociocultural*. Essa faceta mais recente, se dá a partir “[...] dos estudos socioculturais” (SOARES, 2018, p. 31) que “[...] voltam-se para a investigação do **contexto** de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização.” (ibid.). Para Soares, a aprendizagem da língua escrita deve ser feita com a integração dessas três facetas, já que essa integração “[...] permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos” (ibid., p. 350). Textos que, principalmente ao longo do século XX, se multiplicam e se renovam a olhos vistos diante do *leitor movente*, que desde criança, “[...] aprende a transitar entre linguagens, passando dos objetos aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível.” (SANTAELLA, 2004, p. 31). Tal proposta pedagógica seria de se “alfabetizar letrando”. “Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende as palavras com base em textos *reais*” (SOARES, 2018, p. 350). Em suma

[...] aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos de gêneros. (ibid.)

Com o alfabetizar letrando, a aprendizagem da língua escrita faz uso do mundo das representações simbólicas que se apresentam e se formam no meio nas quais a criança vive, no qual ela está diariamente envolta, no qual ela já se está constituindo como uma leitora. Além disso, Magda Soares propõe que o educador deva lançar mão, conjuntamente, das outras duas facetas: a *linguística* e a

interativa, já que entende que são três facetas que compõem um mesmo objeto: a aprendizagem da língua escrita.

Conforme apontado, de acordo com Thompson, há uma série de “fatos que acontecem além do nosso meio social imediato, em grande parte, derivado de nossa recepção das formas simbólicas mediadas pela mídia”. A leitura do mundo também perpassa pelas mais variadas representações midiáticas. Além disso, para que haja uma interação mais completa, entre o sujeito e o mundo, somente o contato pessoal é insuficiente nessa sociedade repleta de mídias. Nessa sociedade, para que uma pessoa possa também interagir socialmente, torna-se necessário não só se ter acesso aos diversos tipos de textos, de distintos gêneros, mas um conhecimento sócio-cultural e metalinguístico, que será uma instrumentação para que o sujeito também possa refletir, aprender e construir um outro objeto simbólico, no caso a língua escrita. Essa escrita será parte da interação do sujeito com os outros sujeitos através de uma intermediação simbólica. Esta, ao mesmo tempo, fará parte desse mundo, será a face de intermediação do sujeito com o mundo. Um mundo que está cada vez mais a produzir e a criar signos de linguagens de diferentes naturezas. Além do mais, em meados do século XX, com o:

[...] advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas. Onde se termina o real e onde começam os signos se nubla e mistura como se misturam os próprios signos. (SANTAELLA, 2004, p. 31).

Não é de se estranhar, que tenha se constituído a *Declaração de Grünwald sobre educação para os media* pela UNESCO, em 1982, alertando que:

Vivemos num mundo onde os media são onnipresentes: um número cada vez maior de pessoas consagra grande parte do seu tempo a ver televisão, a ler jornais e revistas, a tocar discos e ouvir rádio. Em alguns países, por exemplo, as crianças já passam mais tempo a ver televisão do que na escola. (UNESCO, 1982).

4.19 As três facetas corporificadas

Observa-se que, a partir de alguns princípios que norteiam a BNCC, que há um entendimento de que a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental também se trate de um processo interativo e sociocultural. Partindo dessa premissa, no caso então da aprendizagem da linguagem verbal, seja oral ou escrita,

fundamentalmente, ela não teria somente a *faceta linguística*, mas também a *interativa* e *sociocultural*, já que pelos próprios princípios gerais da BNCC, se entende que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2017a, p. 57).

O exemplo que foi utilizado nesse estudo, como corporificação de um material aprovado pelo MEC, seguindo as regras da BNCC para área de linguagem - português, foi o material *Buriti Português Plus 1* (livro do professor). De acordo com o levantamento feito, como já constatado anteriormente, além de um trabalho de comunicação oral, a obra se utiliza, para o aprendizado da língua escrita, uma variada gama de gêneros de textos que são aplicados no convívio sociocultural da criança, como cantigas, contos, parolendas, poemas, fábulas, convite de aniversário, legenda, história em quadrinhos etc. (MODERNA, 2018, p. VIII e p. 8), acessíveis via impressa e/ou digital. Além disso, no começo do livro do professor, tem o “Guia de Recursos Didáticos”, aonde o docente é subsidiado para os processos de aquisição da língua escrita, que seria a *faceta interativa*. Inclusive, nas páginas XXX e XXXI desse livro, há uma abordagem ilustrativa sobre as “[...] diferentes hipóteses no processo de aquisição leitura e da escrita” (ibid., p. XXX) de Ferreiro e Teberosky. Ao longo da obra, há um extenso e intenso um trabalho linguístico e metalinguístico, não só com o aluno, bem como para o professor, em suma, tem-se a *faceta linguística*. As três facetas apontadas por Magda Soares, para a aprendizagem da língua escrita são, de alguma forma, contempladas nesse material didático.

4.20 Leitor imersivo e o leitor ubíquo

O *Buriti Português Plus 1* é composto de conteúdo impresso e digital. De acordo com a orientação no livro do professor, o conteúdo digital pode ser “[...] acessível em computador, tablet e lousa digital” (MODERNA, 2018, p. VI), via *login* e

senha. Através desse acesso é possível uma navegação para vários objetos digitais, como cantigas, histórias e atividades multimidiáticas.

Abre-se assim uma nova rota de aprendizagem, para além da referência das páginas numeradas do impresso. Tem-se assim mais um meio de acesso para o aprendizado da língua escrita: o conteúdo digital via internet.

Observa-se que não se está mais somente diante dos leitores *meditativos* ou *moventes*. Na aprendizagem da língua escrita, no caso dessa obra, é incluído em seu processo pedagógico mais um tipo de leitor, o qual Santaella nomeia de *imersivo*, *virtual*, pois.

[...] se trata de um modo inteiramente novo de ler, distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente, pois não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectado entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Conforme indicado no livro do professor do *Buriti*, além do acesso do conteúdo ser através de uma lousa digital e um computador (partindo da premissa que se trate de um computador de mesa), ele se encontra também disponível através de um *tablet*, isto é, um dispositivo móvel. Tal suporte, desde que se esteja conectado a uma rede, permite acesso aos conteúdos ofertados de qualquer lugar. Observa-se então, que estamos diante de mais um tipo de leitor, que Santaella denomina de *ubíquo* (SANTAELLA, 2017, p. 22). Esse leitor se constitui diante de uma acessibilidade móvel. Sua leitura acontece através de “um dispositivo móvel” e progride de forma integrada entre dois ambientes e, simultaneamente, “[...] a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário.” (SANTAELLA, 2013, p. 21).

Seu perfil cognitivo é inédito e nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com leitor imersivo. É ubíquo porque está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual (SANTAELLA, 2017, p. 23).

4.21 Leitor *prossumidor*

É comum que os leitores *imersivos* e *ubíquos*, estejam aonde estiverem, acessem as redes de forma que não se possa dizer que estão somente lendo. Muitas vezes, não há um posicionamento em relação ao conteúdo de somente fazer uma leitura. Diante das infinitas possibilidades de buscas, aplicativos, sites, são feitas escolhas de distintas naturezas de linguagem para se obter uma informação ou tomar conhecimento sobre algum assunto. Seja via texto, via vídeo, foto, hipermídias. Além disso, ao se visualizar a tela, é possível que o sujeito faça simultaneamente a sua leitura e, ao mesmo tempo, já esteja emitindo sua opinião, comprando um produto, compartilhando dados. Para isso, muitas vezes, ele pode lançar mão de distintas linguagens: ícones, foto, texto, vídeo, mapas e, inclusive, misturar linguagens. Esse é o “*leitor prossumidor* (produtor e consumidor de textos multimídia)” (SANTAELLA, 2013, p.19). Inclusive, devido às conexões em rede, tais leitores podem estar em trabalhos colaborativos, lendo e produzindo conhecimento ao mesmo tempo. Podem estar consumindo informações, produtos e já emitindo seu parecer sobre esse assunto. “As mídias digitais permitiram ao receptor ocupar o lugar do emissor – capaz de emitir e compartilhar conteúdo ao trocar o seu lugar como meios de comunicação” (CAPOANO; RODRIGUES, 2019, p. 367).

É importante destacar que, a partir da massificação das TICs, tornaram-se acessíveis, em uma único suporte como o celular, diversas máquinas receptores e produtoras de signos: fotográfica, de filmar, de escrever, desenhar etc. Sendo assim, a forma de intermediação do *leitor prossumidor*, bem como o *imersivo* e o *ubíquo*, com o mundo, pode se constituir não só através da linguagem escrita. A construção de bens simbólicos se dará por uma gama de linguagens, que antes das mídias digitais, seriam muito mais custosas e separadas.

Um dos aspectos evolutivos mais significativo dessa conjuntura revolucionária está no aparecimento e rápido desenvolvimento de uma nova linguagem: a hipermídia. Antes da era digital, os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura e a gravura nas tela, os texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme na película química, o som e o vídeo na fita magnética. Depois de passarem pela digitalização, todos esses campos tradicionais de produção de linguagem e processos de comunicação humanos juntaram-se na constituição da hipermídia. (SANTAELLA, 2009, p. 390).

Além disso, tais TICs, permitem diversas formas de publicação de conteúdo: para uma pessoa, para apenas um grupo, para uma rede de milhares de pessoas. Uma publicação individualizada para uma massa de pessoas, inclusive de forma instantânea. Tal fato era impensável antes da internet e o advento da comunicação em rede.

4.22 Uso das TICs de forma massiva

Atualmente a criação, produção e publicação de distintos tipos de linguagens estão disponíveis em dispositivos móveis, como um celular com acesso à internet. Porém, tais produções e busca de informações e compartilhamento de dados ocorrem de forma pouco legítima ou estruturada nos processos educacionais. A utilização da internet ainda não está reconhecida amplamente, principalmente na rede pública. Ainda não estão consolidados protocolos para orientação de seu uso em termos pedagógicos.

Inclusive a utilização de dispositivos móveis, como o celular, tornou-se polêmica na educação mundial e, também, na brasileira. Tal questão transparece nos próprios projetos de lei que têm sido apresentados.

Em 2009, a Câmara dos Deputados publica que a Comissão de Educação e Cultura aprovou “[...] a proibição do uso de telefones celulares por alunos e professores nas salas de aulas das escolas de educação básica de todo o País”. (BRASIL, 2009b). Na época,

Na avaliação de Ângela Portela, o objetivo das propostas é ‘assegurar a essência do ambiente pedagógico que deve prevalecer na escola. Sendo assim, a preocupação não deve se restringir aos estabelecimentos públicos, mas a todos aqueles que integram a educação básica’. (BRASIL, 2009b)

No entanto, tem-se observado que, muitas vezes, o celular vem, ao contrário do que se entendia anteriormente, a auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos em sala de aula. De acordo com o levantamento do *Comitê Gestor da Internet no Brasil*, publicado em 2018,

Apesar de proibido na maior parte das salas de aula do país, o uso do celular em atividades pedagógicas cresce ano a ano. Mais da metade dos professores dizem que utilizam o celular para desenvolver atividades com os alunos, que podem ser desde

pesquisas durante as aulas, até o atendimento aos estudantes fora da escola. O uso não se restringe aos docentes: mais da metade dos estudantes afirmam que utilizaram o celular, a pedido dos professores, para fazer atividades escolares. (TOKARNIA, 2018).

Além disso, várias experiências pedagógicas que tiveram sucesso com uso de TICs têm sido publicadas no próprio site do MEC.

Observa-se então que a utilização das TICs é um fato inexorável nas sociedades contemporâneas. De acordo com o estudo do *Comitê Gestor da Internet no Brasil* (CGI.br), divulgado em 2018, como *TIC Kids Online: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*,

Em 2017, 85% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos eram usuários de Internet, o que corresponde a 24,7 milhões de usuários no Brasil. Para acessarem a rede, 93% dessas crianças e adolescentes utilizaram o telefone celular, sendo que o uso exclusivo desse dispositivo para acessar a Internet chegou a 44% em 2017. Esse percentual indica que 11 milhões de crianças e adolescentes brasileiros usaram a Internet apenas pelo telefone celular, sendo que mais de 10 milhões pertenciam às classes C e DE. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2018, p. 122).

Segundo essa pesquisa, o acesso à internet se dá em praticamente todos os dias para 88% dessas crianças e adolescentes (ibid., p. 131). Conforme esse levantamento, verificou-se que “[...] as principais atividades que as crianças e adolescentes declararam realizar na internet estão na esfera da comunicação, busca de informação e entretenimento.” (ibid., p. 135).

Há também uma outra pesquisa, publicada em 2018, do *Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia* com 21 países da Europa, feita com mais de 230 famílias sobre o uso das TICs por crianças de 0 a 8 anos. De acordo com esse estudo

As crianças de todas as idades estão usando a Internet a um ritmo crescente, e isso é mais perceptível entre crianças muito jovens, entre 0 e 8 anos de idade. (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018, tradução nossa).

Os pré-escolares agora usam a Internet também, e crianças com menos de dois anos de idade costumam usar a Internet por meio dos dispositivos dos pais. (ibid.)

A partir desses dados, formalizam-se o que é observado por todos, em diversas situações cotidianas: que as crianças e adolescentes vêm se utilizando, em

um ritmo acelerado, das mídias digitais vinculadas pela internet, seja para se comunicar, pesquisar e se entreter. Enfim, as mídias digitais se misturam com as atividades das mais variadas idades, que atualmente são componentes estruturais de grande parte da cultura mundial. Além disso, dispositivos móveis, como celular, são meios fundamentais para esse tipo de acesso para crianças e adolescentes.

Diante dessas constatações, há urgência de que a educação venha a se apropriar das TICs, de forma sistemática para que esta se insira, da melhor forma possível, aos seus projetos pedagógicos.

De acordo com Flora Perelman, em entrevista sobre *Meios digitais, a literatura e o audiovisual*, “[...] as mídias digitais atravessam todo o currículo, porque cada vez mais estão integradas ao mundo cultural, portanto não podem ser ignoradas”. (PERELMAN, 2019).

Em função disso, novas estratégias para uma “alfabetização” digital, hipermediática, tornam-se prementes no dia a dia, desde a mais tenra idade. Tal apropriação que venha a se constituir simultaneamente com recursos digitais virtuais, bem como analógicos e presenciais.

Não é por acaso que as duas instituições analisadas no capítulo 3, o MEC, através da BNCC, e a UNESCO, através de eventos, tratados e publicações, apresentem suas orientações na educação para a aprendizagem de uma leitura das diversas produções midiáticas, que se constituem no dia a dia do aluno. Conforme a BNCC aponta,

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017a, p. 59).

Inclusive na BNCC, como já foi visto nesse mesmo capítulo, uma das competências fundamentais na área de linguagem, é exatamente saber

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (ibid., p. 63).

No entanto, através dos vários levantamentos apontados nos capítulos anteriores, estão começando a surgir, ainda de formam tímida, alguns conteúdos para se desenvolver um olhar, um debruçar, um estudar sobre outros tipos de linguagem que não seriam com foco fundamental na linguagem verbal.

Partindo-se da premissa, que não se está mais somente produzindo e consumindo conhecimento através da escrita, o procedimento de tornar a linguagem um objeto de estudo de forma multifacetada, seja semiótica, (metalinguagem); seja na faceta interativa e social, deve-se expandir, conjuntamente, para outras linguagens, para signos de outras naturezas além da verbal.

5 PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO PARA CRIAÇÃO DE APLICATIVO DE ALFABETIZAÇÃO HIPERMIDIÁTICA

Para se capacitar e promover a educação em mídia, a proposta desse projeto é a criação de um aplicativo para um processo de alfabetização hipermidiática interdisciplinar, lúdica e interativa, de forma que, em conjunto com o aprendizado da língua escrita, sejam trabalhadas outras linguagens. Ao mesmo tempo, espera-se que venha a auxiliar o aluno a pesquisar, buscar os melhores conteúdos para o seu aprendizado, além de se ter uma preocupação com os riscos que possam surgir ao se entrar na *web*. Tal projeto tem como proposta de, através de atividades lúdicas, levar o usuário a se sensibilizar de forma produtiva para os diferentes signos que circulam, não só nos meios digitais, bem como nos ambientes físicos. Uma proposta pedagógica, portanto, voltada para a leitura do mundo que inclua as palavras silenciosas do texto escrito bem como as vozes de outras linguagens que participam e constroem a realidade do seu dia a dia.

A proposta, que aqui se apresenta, visa ao desenvolvimento do aplicativo para uma “Alfabetização hipermidiática”, pensado como um material complementar à educação formal. A proposta é de que, através de objetos digitais, possa se contribuir, de forma contínua, sistemática, a uma “atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2017a, p. 59) e que se desvende “[...] possibilidades de comunicação (e também de manipulação)” (ibid.), que venha a permitir uma “[...] participação mais consciente na cultura digital” (ibid.), tendo em vista o aprimoramento no “[...] potencial de comunicação do universo digital” (ibid.,).

Essa conscientização se dará através de práticas e jogos, que poderão ampliar a instrumentação para a leitura e produção de diferentes signos que fazem parte do ambiente de atuação do estudante. Tal instrumentação, ao ser aplicada de imediato, através de atividades, proporciona à criança um espaço de ação e apropriação dos signos para a resolução de questões que lhe são colocadas ludicamente.

Parte-se da premissa de que o usuário seja um *leitor prossumidor* (produtor e consumidor de textos multimídia) (SANTAELLA, 2013, p. 19). Em suma, a leitura é considerada não só da palavra escrita, mas também de outros signos que se integram com os textos escritos nos meios digitais. Além disso, entende-se que o ato

de ler (visualizar a tela) acabe por dar início a uma ação. O intuito é de que o ato de se visualizar ou de se escutar através de uma tela, promova uma atitude interativa com o conteúdo, uma atuação. No geral, a explicitação do conteúdo só se completa com a participação da criança. Ao mesmo tempo, é importante salientar, que a abordagem do conteúdo se tornará pedagogicamente mais ampla e profunda com a participação do docente.

Em alguns momentos, a preocupação com apropriação da linguagem se constitui não somente como uma instrumentação e interpretação, mas no entendimento que existe uma escolha para a construção de uma informação, inclusive tal construção pode até mesmo fazer parte da constituição da identidade de uma pessoa.

5.1 Diretrizes básicas do projeto

- I) Os conteúdos são produzidos através de objetos digitais de aprendizagem e poderão ser acessados pelo celular, via aplicativo, ou através de *tablets* e *notebooks*.
- II) Os objetos digitais podem ser elaborados, editados e atualizados continuamente seguindo uma estrutura e identidade estipulada pelo projeto editorial digital.
- III) Como se trata de material digital, ele apresenta um primeiro “corpo” inicial, no qual se ramificará e ampliará ao longo do tempo permitindo um aprofundamento e diversificação na abordagem da obra.
- IV) Como a estrutura do projeto é digital, ela permitirá que, quando for de interesse, que os principais temas poderão se entrecruzar. Ressalta-se que o DNA do projeto é de se desenvolver de forma interdisciplinar.
- V) Apesar do projeto ter em seu escopo o desenvolvimento crítico e criativo das mídias digitais, ele tem como fundamento que o acesso a internet deverá ter sempre o monitoramento de um adulto responsável, seja em casa ou na escola. Toda e qualquer colocação feita a propósito desse aplicativo parte dessa premissa.
- VI) Diversos princípios e orientações da BNCC (MEC) e da Alfabetização Midiática e Informacional (UNESCO) serão trabalhados e inclusive pontuados para o professor.

- VII) Contarão com a presença de personagens de perfis diferenciados tais como:
- Crianças de distintas etnias, constituições físicas e necessidades especiais.
 - Animais humanizados.
 - Objetos animados, humanizados.
 - Adultos.
- VIII) Os enunciados são formulados com um vocabulário de acordo com o repertório da faixa etária do leitor em alfabetização.
- IX) As palavras todas virão em caixa alta em letra bastão.
- X) Os enunciados podem ser acessados por áudio e/ou por escrito.
- XI) Os diferentes objetos digitais terão uma orientação semiótica para um apoio pedagógico para o professor.
- XII) De preferência, os personagens, além de terem perfis visuais distintos, também apresentem uma expressão oral com sotaques diferenciado. Sabe-se que no Brasil existe uma gama de mais de 10 sotaques bem distintos. Porém se for possível cobrir pelo menos quatro deles, do: sul, sudeste, norte ou nordeste e outro do interior, como o mineiro.
- XIII) Todos os conteúdos verbais terão acesso audiovisual.
- XIV) Com algumas exceções, através de ícones, será dada a opção ao leitor a possibilidade de se acessar os conteúdos verbais por áudio ou não. Dessa forma, o leitor que estiver começando a se alfabetizar, poderá “jogar” no aplicativo de forma mais autônoma. A pessoa que já estiver num grau mais avançado, poderá ler e “brincar” no conteúdo da tela sem o áudio. Em suma, dependendo do local aonde a criança se encontre, ela poderá utilizar o aplicativo sem criar uma produção sonora que possa vir a inibir seu uso.
- XV) O ideal seria a possibilidade de se fornecer o material para deficientes auditivos. Nesse caso, ao invés de se ter o ícone de som, poderia aplicar-se uma animação em libras.
- XVI) Os conteúdos são todos contextualizados. As linguagens se encontram integradas com o meio que são produzidas.
- XVII) Os personagens terão sua participação em cada tela através da linguagem audiovisual (imagem em movimento com som), animação.

XVIII) As linguagens escrita, sonora e audiovisual criam um ambiente único e coerente.

5.2 As linguagens utilizadas e integradas

Como a proposta é de que o conteúdo do material seja publicado digitalmente, a linguagem a ser utilizada é de natureza audiovisual, escrita e hipermidiática. Além de textos, veiculados por escrito ou por áudio, serão utilizadas imagens que podem ser: ícones, desenhos, fotografias, vídeos. Na parte de áudio, os recursos poderão ser: voz, música, ruído etc. O material possibilita a integração de todas essas linguagens para apreensão do conteúdo, bem como para a produção de conteúdo por parte do aluno.

Além disso, a ideia é de que a criança venha a desenvolver a sua leitura com a integração das várias linguagens de forma conjunta. A proposta tem como intuito de que o aluno leia

[...] o audiovisual com a complexidade que isso significa. Interpretar a trama de sentido que se constitui entre a parte visual, a parte auditiva e a produção escrita. Os três aspectos, a multiplicidade de linguagens que os constituem, permitem construir um sentido. Não é cada elemento isolado. As pesquisas estão mostrando que os alunos consideram uma linguagem ou outra, mas o que a escola deve ensinar é a possibilidade de construir uma coerência da produção audiovisual. Não só ir colando para ficar bonito e sim construir sentido. É preciso trabalhar muito isso. Na escola, os professores precisam estar muito preparados, saber muito sobre linguagens, o que não faz parte da formação, por isso é deixado de lado. (PERELMAN, 2019).

5.3 Princípios básicos - repertório do usuário e segurança

A ideia é a de que o aplicativo *De um toque para o Mundo* valorize o repertório inicial do usuário, que já tenha uma habilidade mais autônoma e, ao mesmo tempo, não negligencie usuário que precise de um apoio, de uma tutoria. Esse princípio se fundamenta na teoria da *psicogênese da língua escrita*, a qual propicia que a criança venha a se utilizar dos seus próprios conhecimentos, do que já possa ter aprendido anteriormente, para que possa se apropriar do aplicativo.

No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 22).

Isso é factível, seja em um ambiente doméstico ou escolar, pois é comum uma criança, desde muito pequena, pedir para seus parentes mais próximos, ou mesmo amigos, para mexer em seu celular. A instalação do aplicativo poderá ser orientada por educadores, pais ou até mesmo por outras crianças que estejam mais aptas, já que foi constatado através de alguns estudos, que

[...] que as habilidades digitais das crianças parecem ser desenvolvidas desde uma idade muito jovem, principalmente no contexto de casa, observando e se espelhando nos pais e no comportamento digital dos irmãos mais velhos. Eles seguem seus interesses e necessidades usando um caminho de tentativa e erro, não isenta de riscos. (CHAUDRON, DI GIOIA, GEMO, 2018, p. 13).

Tal desempenho que as crianças vêm demonstrando junto as TICs, podem até ser comparado a habilidades que já vêm se desenvolvendo inicialmente com o controle remoto da televisão: de um toque uma nova opção de canal, uma nova tela. Apesar das facilidades, ambos os veículos precisam de uma supervisão de um adulto responsável. A possível cumplicidade que possa ocorrer entre adultos e crianças, sejam educadores e parentes, em relação aos conteúdos acessados, pode fazer parte de um aprendizado muito mais rico, pois as habilidades poderão ser compartilhadas e aprendidas mutuamente desde a instalação do aplicativo. Cuidados com o *download* ao serem adotados por um adulto diante da criança, já servem como exemplo, no qual ela poderá se espelhar.

Aqui lembrando que, mesmo que seja importante valorizar o repertório aprendido através da vivência familiar, no caso, com um irmão, tem-se que levar em conta que ambos poderão não ter o amadurecimento suficiente para certos riscos que possam ocorrer ao se entrar em rede, tais como compartilhamento de dados, pagamentos etc. O adulto contribui quando propicia o aprendizado entre crianças, mas ao mesmo tempo deve fazer as devidas inferências para que a criança aprenda a lidar com as mídias digitais de forma segura.

5.4 Compartilhamento de conhecimento e simplificação

A intenção é de trazer para alunos, educadores e inclusive familiares, que a aprendizagem, o trabalho com a alfabetização hipermidiática venha a ser efetuada com recursos acessíveis, principalmente via celular. A ideia é de que o aplicativo, apesar de ter um aspecto de jogo, lazer, venha a participar da construção do aprendizado do próprio aluno.

A proposta tem como princípio trabalhar essa “alfabetização” observando-a como um objeto multifacetado, conforme Magda Soares propõe para a aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2018, p. 32), seja pela faceta com foco na sua metalinguagem, técnica, interativa e sociocultural. Inclusive, pode ocorrer, em algumas situações, que o aluno, tecnicamente, possa vir a saber até a manipular algum recurso, disponível na TIC, com maior facilidade do que o professor, mas isso, não necessariamente, queira dizer que outras facetas importantes estejam ali resolvidas. Cabe também ao professor aproveitar de tais situações para se criar um momento de aprendizado mútuo, de compartilhamento de conhecimentos, de distintos repertórios que se mesclam para colaborações inéditas. São diversas as possibilidades de usos tecnológicos que vão se aperfeiçoando constantemente e dificilmente ocorrerá de alguém conseguir dominá-las por completo.

5.5 Orientações para leitura do protótipo de objeto digital em processo de criação

No próximo tópico, será apresentado um objeto digital como exemplar do projeto *De um toque para o mundo*. A partir desse exemplar, a pesquisa prosseguirá no futuro com a criação de material mais extenso e possivelmente em hipermídia. No entanto, para que ele possa ser entendido de forma mais completa, são apresentadas sempre três versões de uma única tela desse primeiro roteiro do objeto digital.

1) Da mesma forma que os livros didáticos têm a sua versão para professor a proposta aqui é de fazer o mesmo para o aplicativo. Dessa forma, será possível transmitir para o professor como, porque e para que estão constituídos os elementos daquele conteúdo. Através dessa metalinguagem, acredita-se que o docente possa

pedagogicamente, de forma mais lúdica, trabalhar com as percepções dos alunos, e sensibilizá-los, em relação as diferentes linguagens.

Cada versão da prancha é para se criar um diálogo com a criança, com o professor e com futuro produtor do aplicativo. Como cada prancha/tela inclui três versões: para a criança, para o produtor (e leitor crítico) e para o professor (e leitor crítico), abaixo vai a legenda para identificação de cada uma dessas versões.

Legenda:

-  A) Versão da criança: trata-se da prancha primordial, a qual a criança vai visualizar, na qual vai agir.
-  B) Versão do professor (e leitor crítico): trata-se da prancha na qual vão orientações e propostas em relação as pranchas. Uma relação de metalinguagem a ser trabalhada, a qual auxilia (instrumentaliza) o trabalho do docente para um processo de sensibilização e conscientização do aluno, com o objetivo de contribuir que a criança possa fazer mais descobertas e conclusões.
-  C) Versão para o produtor (e leitor crítico): como se trata de um roteiro para futura estruturação, aqui estariam verbalizadas as orientações para a aplicação didática dos recursos audiovisuais. Dessa forma, já se melhor organiza o conteúdo para entrar em processo de edição e produção.

2) Em cada prancha, o diálogo com o professor e com as diferentes instâncias da produção, vão em boxes, também diferenciados por cores. As legendas abaixo servem para se distinguir de imediato a quem se refere cada box.

Legenda:

-  A) Box para o professor (e leitor crítico)
-  B) Box para produção e arte (e leitor crítico)
-  C) Box para produção – som
-  D) Box para produção – movimento
-  E) Box para produção – som e movimento

3) Recursos audiovisuais para autonomia da aprendizagem. A proposta do aplicativo é para o usuário avançar de forma mais autônoma possível. Como o intuito é trabalhar com diferentes tipos de signos, “[...] treinar a percepção do ambiente exterior” (MCLUHAN, 2005, p. 127), seja virtual ou presencial, através de atividades lúdicas, lança-se mão de diferentes recursos.

Como a proposta inclui textos escritos, as atividades virão em linguagem escrita e audiovisual de forma integrada, tais recursos permitirão que crianças em processo de alfabetização possam visualizar (ler) tais conteúdos e agir na tela.

Legenda:



A) Ícone da Estrelinha: acompanhará acima de cada palavra do texto simultaneamente ao áudio.



B) Texto em negrito: conforme o áudio for sendo reproduzido, as palavras vão sendo destacadas em negrito.



C) Ícone de Áudio: para ser acionado ou não. A proposta é de que o áudio esteja sempre ativo, porém caso o usuário quiser tirar o som, ele aperta esse ícone.



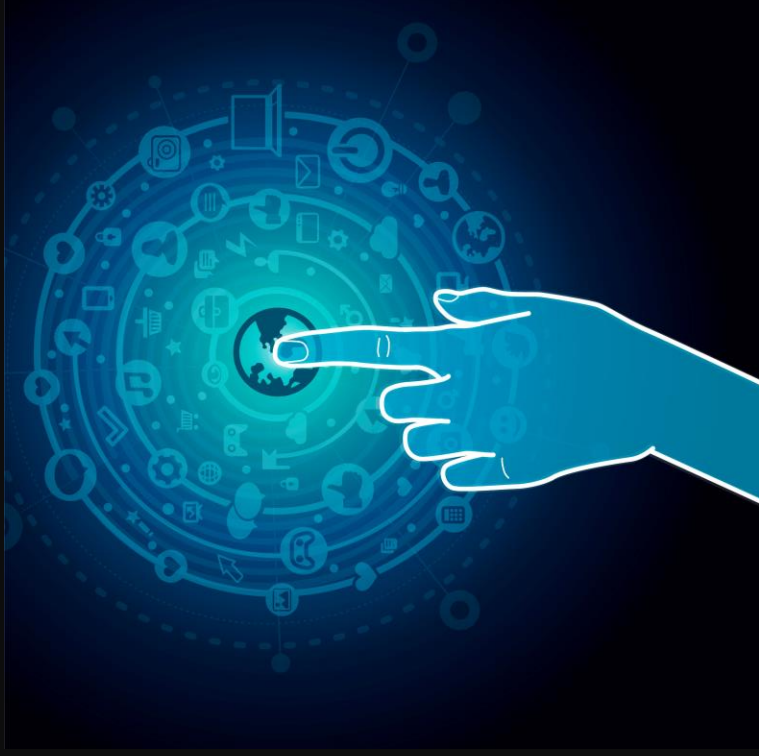
D) Ícone da Mãozinha: usada para indicar ações em cada tela.

Observação: os ícones serão estudados se são redundantes ou não.

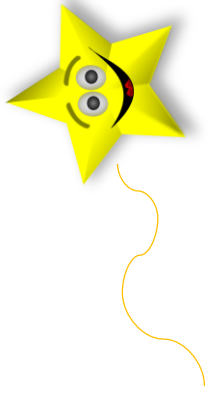
5.6 Roteiro para proposta piloto de um primeiro objeto digital educacional para alfabetização hipermidiática

DE UM TOQUE PARA O MUNDO

ALFABETIZAÇÃO HIPERMIDIÁTICA POR APLICATIVO



THAÍS HELENA FALCÃO BOTELHO

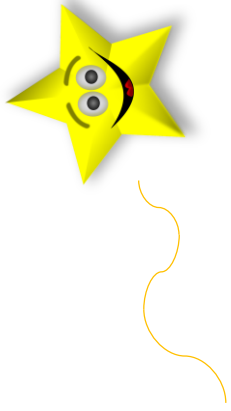


EU **SOU** A ESTRELINHA. VOU PASSANDO POR CIMA DO SOM DAS LETRINHAS.



EU SOU A MÃO MÁGICA. SE QUISER É SÓ TOCAR.





EU SOU A ESTRELINHA. VOU PASSANDO POR CIMA DO SOM DAS LETRINHAS.

A **Estrelinha** é uma personagem que andará por cima do texto, criando uma conexão entre a linguagem escrita e sonora. Ao mesmo tempo, cada palavra, ao ser pronunciada, ficará em *bold*.



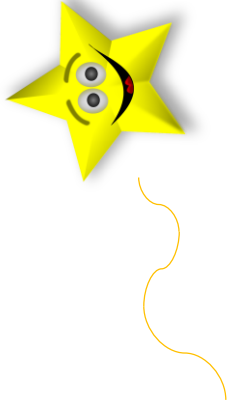
EU SOU A MÃO MÁGICA. SE QUISER É SÓ TOCAR.



AQUI É O SOM SAI OU NÃO.

A **Mão Mágica** aparecerá para indicar algumas ações ao longo do material.

O **ícone do som** é para se apertar ou não, se quiser ou não a opção de áudio.



Todos os personagens desse projeto, terão sua participação através da linguagem audiovisual (imagem em movimento com som) animação.

EU SOU A ESTRELINHA. VOU PASSANDO POR CIMA DO SOM DAS LETRINHAS.

Movimento e Som

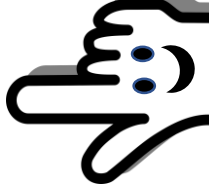
O texto escrito também será sonoro. A **Estrelinha** é uma personagem que andará por cima do texto, criando uma conexão entre a linguagem escrita e sonora. Nesse caso a Estrelinha é um dos personagens principais e está se apresentando. Estará falando e andando na parte superior do texto.

Ao mesmo tempo, cada palavra, ao ser pronunciada ficará em *bold*.

Será estudada qual a melhor solução para a conexão visual entre som e texto, se ficarão os dois recursos ou se optará por um ou outro.



EU SOU A MÃO MÁGICA. SE QUISER É SÓ TOCAR.



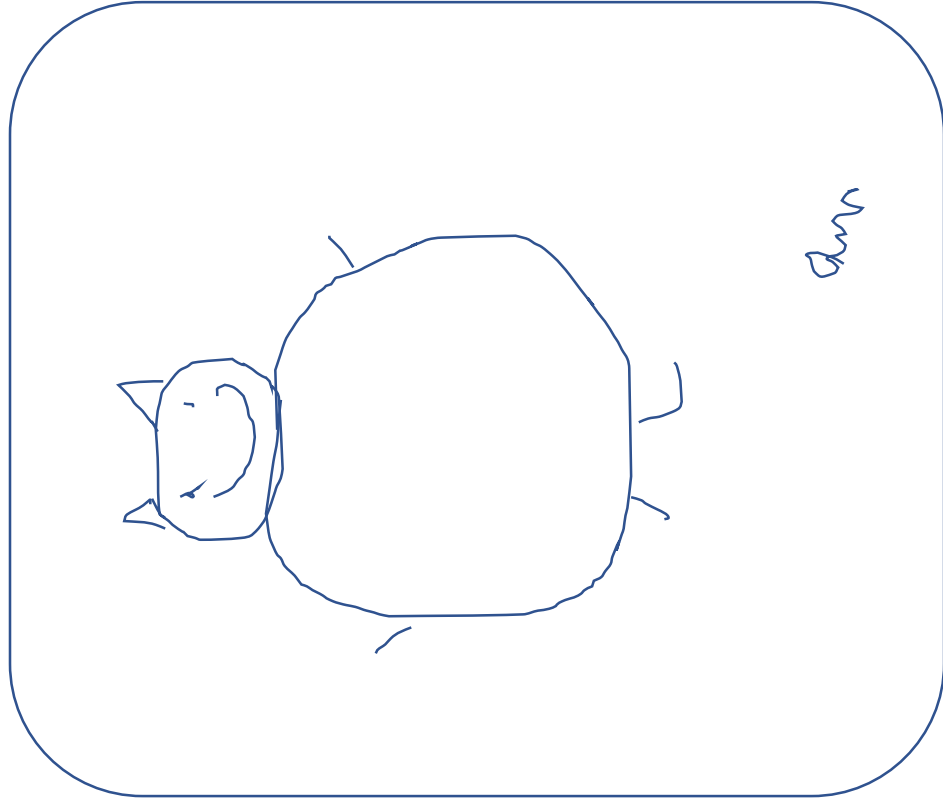
Na segunda fala a **Mão Mágica** também se apresenta. Ela deverá ter movimentos que acompanhe o conteúdo que está sendo ouvido. Enquanto isso, a Estrelinha e texto em *bold* acompanharão sua fala.

A Mão Mágica aparecerá para indicar algumas ações ao longo do material.

O **ícone do som** é para o usuário apertar ou não se quiser a opção de áudio.



AQUI E O SOM SAI OU NÃO.



**OI, EU SOU O QUICO.
TENHO 5 ANOS.
EU ADORO ME
DESENHAR.
VIU COMO EU FIQUEI
BONITO?**



I) Objetivos do objeto digital “Quero te conhecer”

- 1) Construção da identidade através de signos que representem a criança como: desenhos, fotografia (autorretrato), escrita (nome).
- 2) Conhecer a identidade do outro. Observar que o outro é diferente de si mesmo através também dos mesmos signos: desenho, fotografia e escrita.
- 3) Elaboração de uma agenda de contato dos amigos.
- 4) Trabalhos focados no desenvolvimento da linguagem escrita e visual como fotografia e desenho.

II) Competências da BNCC, abordadas nesse objeto digital :

“DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL” (BNCC, 2017, p. 36)

“Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (ibid.)

“Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (ibid., p. 38)

“COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA ENSINO FUNDAMENTAL”(ibid., p. 63)

“1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (ibid.)

“COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL” (BNCC, 2017, p. 85)

“1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (ibid.)

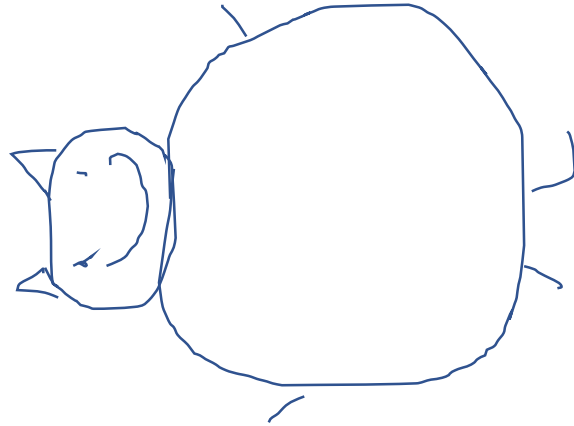
“2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (ibid.)

“3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (ibid.)

III) Leis básicas da Alfabetização Midiática e Informacional que pretendem ser trabalhadas nesse objeto digital:

“LEI 2 – Todo cidadão é um criador de informação/conhecimento e tem uma mensagem. Eles devem ser empoderados a acessar informações/conhecimentos novos e a expressarem-se. A AMI é para todos – homens e mulheres igualmente – e um elo com os direitos humanos. (UNESCO, 2017)”

“LEI 5 – A Alfabetização Midiática e Informacional não é adquirida de uma só vez, são experiências e processos vividos e dinâmicos. Ela é completa quando inclui o conhecimento, competências e atitudes; quando cobre acesso, avaliação, uso, produção, comunicação de conteúdos de informação, midiático e tecnológico.” (ibid.)



Desenho de um gato como se tivesse sido feito por uma criança de 6 anos. Expressão de alegria. Na parte inferior a esquerda, inserir um rabisco, como se fosse a assinatura do Quico (assinatura de uma criança de 6 anos, em processo de alfabetização).



OI, EU SOU O QUICO.
TENHO 5 ANOS.
EU ADORO ME
DESENHAR.
VIU COMO EU FIQUEI

SOM – voz do Quico falando o texto do balão. Enquanto fala, fazer gesto e expressão de estar orgulhoso do seu desenho. A prancha deve vir automaticamente com som. Só será retirado se o usuário apertar o botão de desligar.

MOVIMENTO - Quico falando o texto do balão. Enquanto fala, fazer gesto e expressão de estar orgulhoso do seu desenho, ao mesmo tempo, apontando para ele.



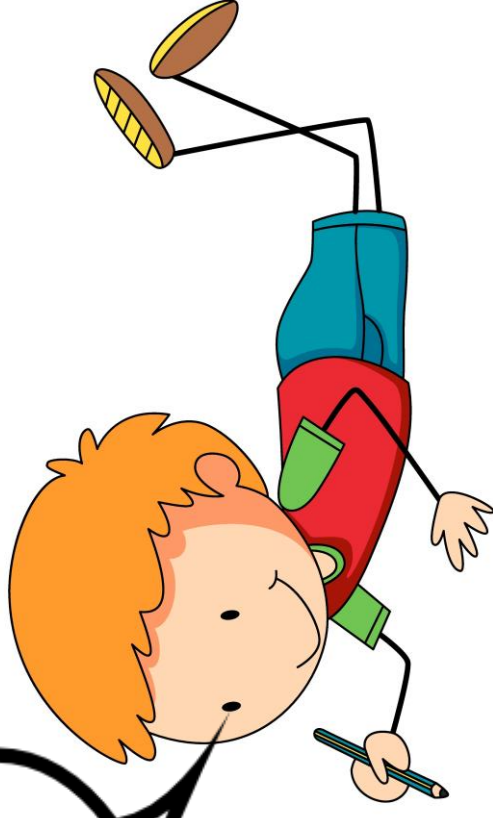
Personagem – O Quico se trata de um gato de origem siamesa com vira-lata. Visualmente com um pelo bem bonito e olhos azuis. Tem um comportamento nobre, educado, vaidoso, carinhoso e gosta de atividades meditativas, que podem inclusive ser alinhadas a sua falta de vontade de atividades muito movimentadas. Ao mesmo tempo, sua esperteza para conseguir as coisas e seu lado vira-lata nem sempre se camuflam tão bem no seu comportamento dengoso. O Quico é um personagem de gênero masculino, mas que se compõe de algumas características que são geralmente reforçadas para o gênero feminino como: cuidar de si, achar-se bonito, fazer seu autorretrato.



EU **TAMBÉM** DESENHEI
O MEU ROSTO.



AQUI TAMBÉM
VAI O MEU
DESENHO. ACHO
QUE FICOU
ÓTIMO!



Princípio guia para a atividade “Quero te conhecer”. A linguagem em função do indivíduo.

O desenvolvimento da aprendizagem de uma linguagem é antes de tudo possibilitar, cada vez mais, a expressão de cada indivíduo, de acordo com sua idade, cultura, conhecimento. Que a cada dia, tal trabalho possa aprimorar essa expressão e vice versa, isto é, que a busca por uma melhor expressão também leve ao desenvolvimento de uma linguagem.

1) Para se começar a consciência das diferentes linguagens, parte-se das representações da própria criança. Nessa atividade ela vai começar a trabalhar com vários tipos de signos que possam ser representantes dela. Tais signos podem fazer parte de diferentes naturezas de linguagem: desenho, fotografia e escrita. No caso dos dois primeiros poderão ser um autorretrato ou um amigo pode vir a fazer o retrato. No caso da linguagem escrita, seria a escrita do próprio nome.

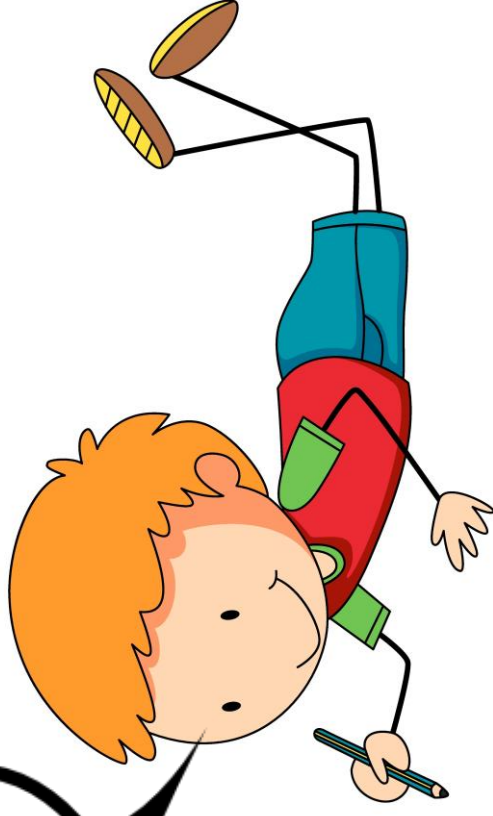
2) A partir do seu próprio retrato, a criança vai criar a sua própria carteirinha, que será uma espécie de cartão de visita, com nome, telefone e idade. Esse cartão quando compartilhado com os colegas, poderá ser constituinte de uma agenda da classe.

Observação: é importante manter sempre uma palavra de estímulo para a produção que os alunos estejam fazendo. Fique a disposição caso alguma criança solicite algum tipo de apoio. Nesse momento, o mais importante é a busca do caminho para a criação.



TAMBÉM DESENHEI MEU ROSTO.

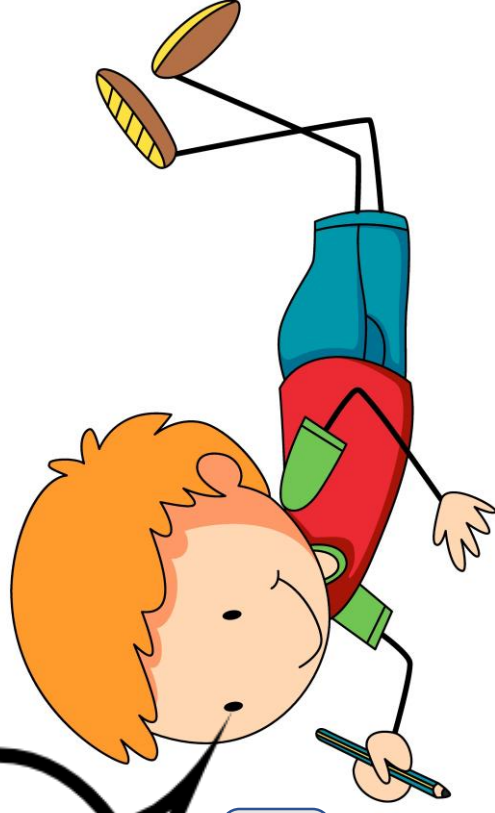
AQUI TAMBÉM VAI O MEU. ACHO QUE FICOU ÓTIMO!





EU **TAMBÉM** DESENHEI
O MEU ROSTO.

AQUI TAMBÉM
VAI O MEU
DESENHO. ACHO
QUE FICOU
ÓTIMO!



Som: voz das crianças na faixa de 6 anos de idade.

A Carol é uma personagem com aproximadamente 6 anos. Personagem ágil que fala com movimentos esportivos.

O Deco é um personagem com aproximadamente 6 anos. Ele gosta de velocidade e de ter sempre um brinquedo por perto.

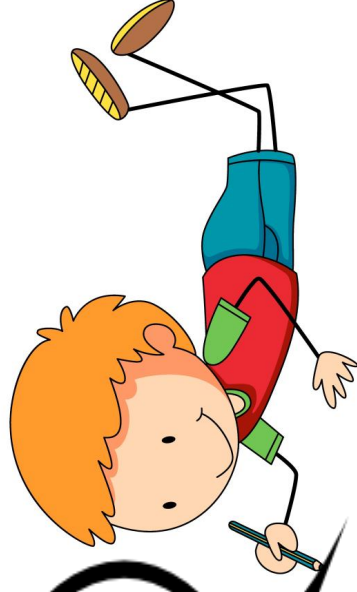
Movimento: crianças desenhando e falando enquanto desenhavam.



Os desenhos produzidos pelos personagens terão de parecer como se tivessem sido feitos por uma criança de 6 anos. Os dois deverão ter uma expressão de alegria.



EU TAMBÉM

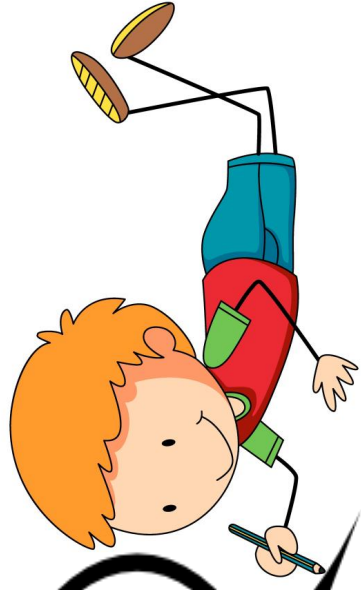


EU **VOU** POR
MEU NOME NO
DESENHO.

Essa página é para começar a preparar o aluno para a produção do desenho que fará de si mesmo, conforme será possível se visualizar a partir da prancha da página 113. Aqui é importante apontar que os desenhos e os nomes estão representando as crianças no papel.



EU TAMBÉM



EU VOU POR
MEU NOME NO
DESENHO.



A assinatura das crianças deverão ser de crianças de 6 anos.

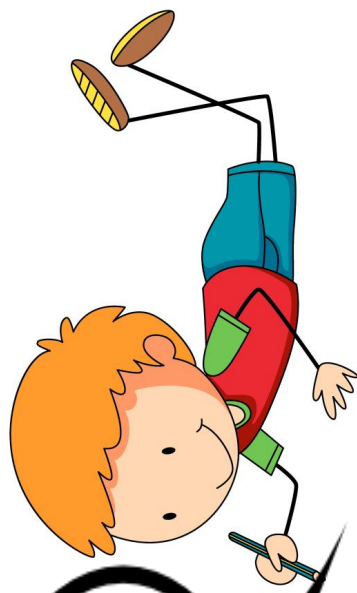
Nesse momento, as ilustrações das crianças deverão ficar maiores que as personagens.



EU TAMBÉM



EU VOU POR
MEU NOME NO
DESENHO.





FAÇA UM DESENHO DE VOCÊ COM LÁPIS E PAPEL. QUANDO TIVER PRONTO, APERTE NA FOTO PARA POR AQUI SEU DESENHO. SE PREFERIR FAZER NA TELA, ESCOLHA OS LÁPIS ABAIXO.



FAÇA UM DESENHO DE VOCÊ COM LÁPIS E PAPEL. QUANDO TIVER PRONTO, APERTE NA FOTO PARA POR AQUI SEU DESENHO. SE PREFERIR FAZER NA TELA, ESCOLHA OS LÁPIS ABAIXO.

Atividade 1 – A criança fará um desenho de si mesma. Conduitas importantes para essa atividade:

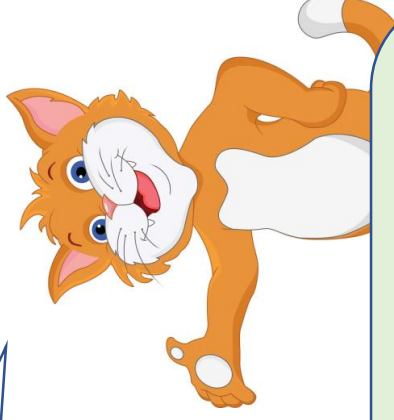
- 1) A criança vai escolher se prefere utilizar lápis ou papel ou os lápis da tela. No entanto, indica-se utilizar primeiro o lápis e papel fora da tela, em função da Atividade 2.
- 2) Peça para que ela ponha seu nome no desenho.
- 3) Auxiliar a criança, caso precise de ajuda para fotografar o desenho.
- 4) Oriente para que o celular ou tablet fique paralelo ao desenho, para que a imagem fique o menos distorcida possível.
- 5) Em relação a conduta em relação ao desenho e a escrita deve ser igual, isto é, sem qualquer tipo de correção. É importante valorizar o desenho do aluno.
- 6) Algumas inferências podem colaborar para uma conscientização sobre os desenhos e a escrita como:
 - A) Cores utilizadas.
 - B) Técnica preferida: no papel ou na tela. Por quê?
 - C) Som dos nomes.
 - D) Semelhanças sonoras dos nomes.



OpenIcons por Pixabay

rawpixel por Pixabay

Maciej Szweczyk por Pixabay



Atividade 2

- 1) Aqui, seria possível se propor uma segunda atividade. Seria a de que todos fizessem uma roda e mostrassem seus desenhos. Nessa oportunidade, pode-se aproveitar para mostrar como cada um fez um desenho diferente do outro, usam cores e formas distintas, etc. Aproveita-se a ocasião para mostrar como há uma rica diversidade nas representações.
- 2) Para dar continuidade a essa atividade, pode-se fazer uma pequena exposição dos autorretratos. Com a exposição, a criança poderá perceber que foi criada uma exposição em conjunto (uma unidade coesa) com as diversas identidades que compõem a classe.
- 3) Pode-se sensibilizar o aluno para as diferentes formas de representação de si mesmo, como o desenho e o seu próprio nome: linguagem visual e escrita



SE PRECISAR, PEÇA AJUDA PARA ALGUÉM PRÓXIMO A VOCÊ.



FAÇA UM DESENHO DE VOCÊ COM LÁPIS E PAPEL. QUANDO TIVER PRONTO, APERTE NA PARA POR AQUI SEU DESENHO. SE PREFERIR FAZER NA TELA, ESCOLHA OS LÁPIS ABAIXO.

- 1) O som do texto é da voz do Quico falando.
- 2) Conforme ele vai falando, ele pode apertar a câmera ou fazer o gesto como se estivesse tocando as cores com as pontas dos dedos.
- 3) O desenho tem de ser didático para mostrar para a criança como utilizar as tecnologias apresentadas.
- 4) A criança poderá desenhar em um papel. Para que a ilustração entre na tela, ela aperta o ícone da câmera para fotografar a sua produção.
- 5) Caso a criança prefira desenhar na própria tela, fazer a programação para que a ilustração do lápis seja escolhida com as pontas dos dedos. A Mão Mágica deverá indicar esse gesto. A criança escolhe o lápis e desenha com ele.
- 6) A ilustração na tela deve seguir o padrão da ponta do lápis colorido.



QUERO TE CONHECER

VAMOS FAZER UMA CARTEIRINHA?



NOME:

QUICO MELANCIA

IDADE:

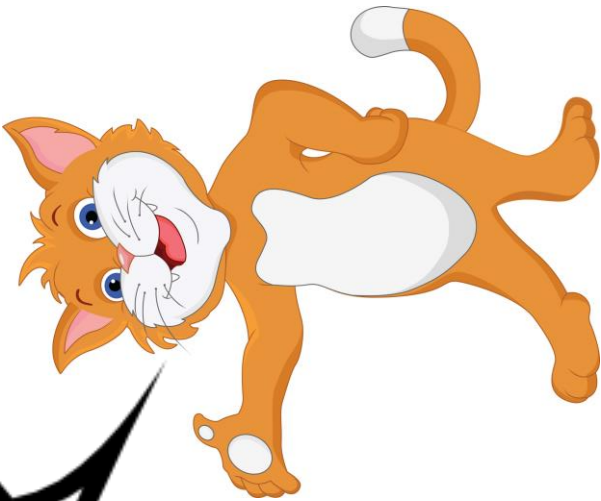
5 ANOS



9999999999



EU **TAMBÉM** FIZ UMA
CARTEIRINHA. OLHA
COMO FIQUEI BONITO!





NOME:

QUICO MELANCIA

IDADE:

5 ANOS



9999999999



EU **TAMBÉM** FIZ UMA
CARTEIRINHA. OLHA
COMO FIQUEI BONITO!



- 1) Nessa parte continua-se o trabalho com as linguagens através da escrita e da fotografia, no entanto, não somente para elaboração da sua própria identidade, mas também para o conhecimento da identidade do outro.
- 2) Na atividade anterior, houve um primeiro contato com a fotografia, como possibilidade de reprodução do desenho. Aqui a fotografia será para a criação de uma imagem e não sua reprodução.
- 3) A proposta da elaboração de uma carteirinha, serve tanto para criação da própria identificação da criança, bem como para ser compartilhada com os colegas, para se criar assim uma espécie de agenda. Dessa maneira todos podem se conhecer melhor e ao mesmo tempo, obterem os contatos telefônicos de cada um.
- 4) A criança vai preencher a carteirinha com o seu nome, idade e telefone manuscritos via tela digital.





NOME:

QUICO MELANCIA

IDADE: 5 ANOS



9999999999

Can Stock Photo/lawangdesign
brunoabdon por Pixabay
Openicons por Pixabay



EU **TAMBÉM** FIZ UMA
CARTEIRINHA. OLHA
COMO FIQUEI BONITO!



- 1) Quico falando o texto do balão. Enquanto fala, fazer gesto e expressão de orgulhoso de si. Apontando para a carteirinha
- 2) O texto da carteirinha deverá estar manuscrito, de acordo com a letra de uma criança de 6 anos.





NOME:
QUICO MELANCIA

IDADE: 5 ANOS

 999999999



PARA FAZER **ESSA** 
CARTEIRINHA, ESCOLHI
UMA DESSAS FOTOS
MINHAS. ACHEI QUE
FICOU MUITO BOM!







NOME:

QUICO MELANCIA

IDADE:

5 ANOS



999999999



PARA FAZER ESSA CARTEIRINHA, ESCOLHI

1) Proposta 1 da atividade:

- A) Construção das sua própria identidade através da escrita e da fotografia.
- B) Reflexão de como cada um se vê e ou quer ser visto.
- C) Construção de uma imagem. O resultando da própria imagem do gato, no caso da fotografia exposta, dependeu de um trabalho, de uma edição, um filtro.
- D) O filtro pode depender de: questões técnicas, de questões de identidade/identificação, da contextualidade e da intenção.
- E) No caso, pode se levantar porque o Quico escolheu uma foto e não as outras:
 - Foto de corpo inteiro nem sempre é a melhor para um documento de identificação.
 - Foto de frente e não de lado ou de costas.
 - Foto do Quico de lado pode estar até boa, mas também não é a mais adequada para esse caso.

2) Proposta 2 da atividade:

- A) Levantar situações em que, mesma forma que houve uma escolha na construção dessa imagem, dessa identidade, outras fotos, imagens que vemos publicadas, também podem ter passado por um processo de escolha/edição.



NOME:

QUICO MELANCIA

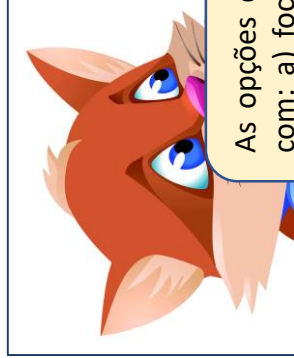
IDADE: 5 ANOS

999999999



PARA FAZER **ESSA**
CARTEIRINHA, ESCOLHI
UMA DESSAS FOTOS
MINHAS. ACHEI QUE
FICOU MUITO BOM!

MOVIMENTO - O personagem Quico faz o movimento de tirar de 2 a 4 fotos, fazendo caras diferentes. As expressões das fotos abaixo são correspondentes as caras feitas pelo Quico. Depois o movimento de escolha (pode ser pensativo e feliz com a escolha). Ele aplica a imagem na carteirinha. Esse movimento ocorre junto com a fala do balão.



As opções de imagens abaixo terão que ter problemas com: a) foco/escuro b) uma imagem mal enquadrada c) não conveniente para a proposta, como comendo d) a foto escolhida.

SOM – do gato Quico falando.
Enquanto ele fala, dá-se o movimento de fotografar, escolher e aplicar a imagem na carteirinha. O Quico deve ter um sotaque paulistano.

Perfil do personagem (mais dados): Quico é extremamente cavalheiro. Um tipo mais antiquado. Com pianista/maestro. Com atitudes nobres e vaidoso. Sua vestimenta é mais formal, de cidade grande. Movimento da boca e expressão de acordo com o texto do balão.





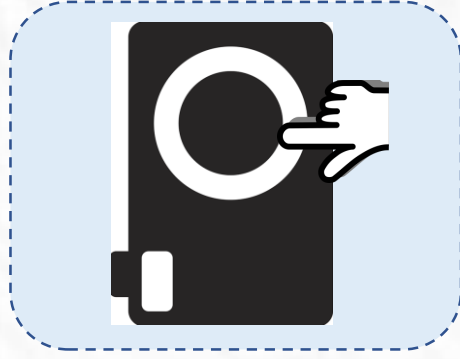
VAMOS FAZER A SUA CARTEIRINHA? **FAÇA** A FOTO COM CELULAR. ESCOLHA A QUE MAIS GOSTOU. APERTE NA COLOCAR SUA IMAGEM NA CARTEIRINHA.



PARA

NOME: _____

IDADE: _____



VOCÊ PODE FAZER A SUA PRÓPRIA FOTO OU PEDIR PARA ALGUÉM FAZER DE VOCÊ.





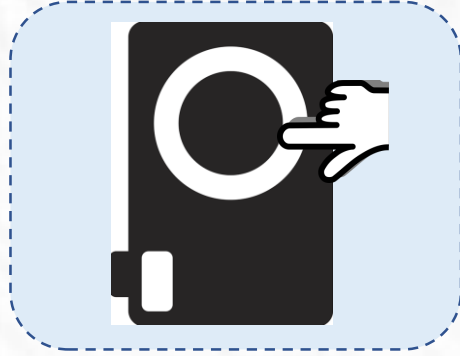
VAMOS FAZER A SUA CARTEIRINHA? **FAÇA** A FOTO COM CELULAR. ESCOLHA A QUE MAIS GOSTOU. APERTE NA COLOCAR SUA IMAGEM NA CARTEIRINHA.



PARA

NOME: _____

IDADE: _____



- 1) A criança poderá escolher, ou fazer as duas opções: tirar a sua própria foto ou pedir para algum amigo fazer.
- 2) Auxiliar caso precisem de ajuda para se utilizarem da TIC para fazer a foto.
- 3) Para que a foto do celular possa ser inserida na carteirinha ao lado, tem de apertar no ícone da câmera.
- 4) A produção em dupla, ou em grupo, pode levar a uma interação dinâmica entre todos da classe. Inclusive para escolha do local, ângulo em que será feita a imagem.





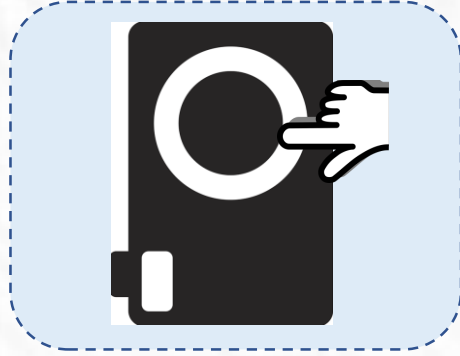
VAMOS FAZER A SUA CARTEIRINHA? **FAÇA** A FOTO COM CELULAR. ESCOLHA A QUE MAIS GOSTOU. APERTE NA COLOCAR SUA IMAGEM NA CARTEIRINHA.



PARA

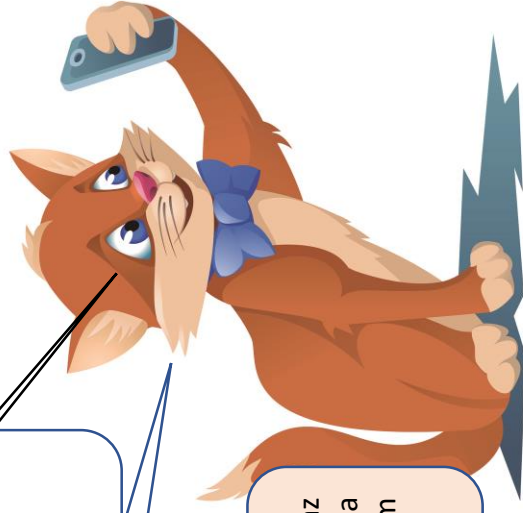
NOME: _____

IDADE: _____



VOCÊ PODE FAZER A SUA PRÓPRIA FOTO OU PEDIR PARA ALGUÉM FAZER DE VOCÊ.

Imagem didática do Quico falando ao mesmo tempo que faz seu retrato. Logo que finaliza, aperta o ícone da máquina fotográfica, que dá opção de buscar no celular a imagem produzida.



NOME: _____



IDADE: _____



FICOU **ÓTIMO!** AGORA
VAMOS ESCREVER SEU
NOME, TELEFONE E
QUANTOS ANOS TEM?
TOQUE O LÁPIS ABAIXO
E ESCREVA.





Can Stock Photo/ForeweKidaha por Pixabay
Kidaha por Pixabay
cyberscooty por Pixabay

NOME: -----



IDADE: -----



FICOU ÓTIMO! AGORA
VAMOS ESCREVER SEU
NOME, TELEFONE E
QUANTOS ANOS TEM?

TOQUE O LÁPIS ABAIXO

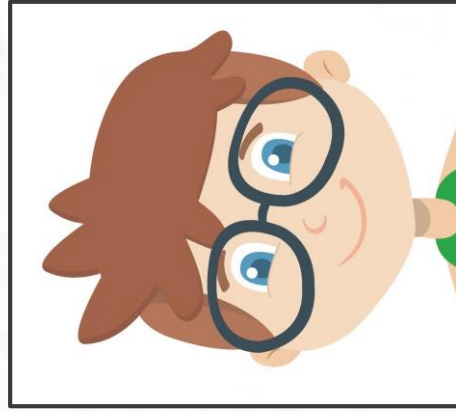
2) Proposta da atividade:

- A) A criança vai se utilizar do lápis para escrever.
- B) A letra será feita com o lápis, mas será através do toque, do movimento do dedo. O risco efetuado será de ponta fina para que seja possível caber no espaço do NOME.
- C) A criança deve escrever da sua forma, independente do nível no qual se encontra. A sua forma de escrever é também a identidade dela naquele momento. É a expressão do que ela é naquele instante e uma documentação da sua escrita.
- D) Reflexão sobre a imagem produzida, de como cada um se vê e ou quer ser visto.
- E) Construção de uma imagem. O resultando da sua imagem e da fotografia exposta dependeu de um trabalho, de uma edição, um filtro.
- F) O filtro pode depender de: questões técnicas, de questões de identidade/identificação, da contextualidade e da intenção.
- G) A qualidade pode depender, por exemplo: se o local está escuro ou não, se o rosto saiu inteiro ou não.
- H) O que a levou a escolher aquela imagem em especial.



Can Stock Photo/Foreweiki
Kidaha por Pixabay
cyberscooty por Pixabay

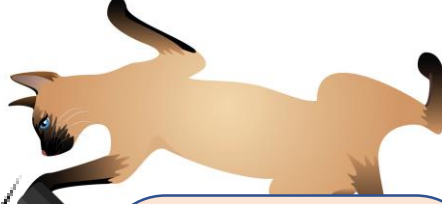
NOME: _____



IDADE: _____



FICOU **ÓTIMO!** AGORA
VAMOS ESCREVER SEU
NOME, TELEFONE E
QUANTOS ANOS TEM?
TOQUE O LÁPIS ABAIXO
E ESCREVA.



- 1) Quico falando. Enquanto ele fala dá-se o movimento de pegar algum lápis e escrever no espaço da carteirinha. A forma da letra deverá ser parecida a de uma criança de 6 anos.
- 2) A criança ao tocar, ativa o lápis para escrever o seu nome, ao mesmo tempo, a carteirinha se amplia ocupando toda a tela. Assim o espaço fica maior para se escrever. A escrita da criança será com o dedo, porém o resultado da letra será equivalente a escrita fina de um lápis grafite 2B.



AGORA **APORTE** 

PARA SALVAR. DEPOIS COPIE E ENVIE PARA SEUS AMIGOS TEREM SEU CONTATO.

NOME: _____



DECS

IDADE: _____

6



9999999999





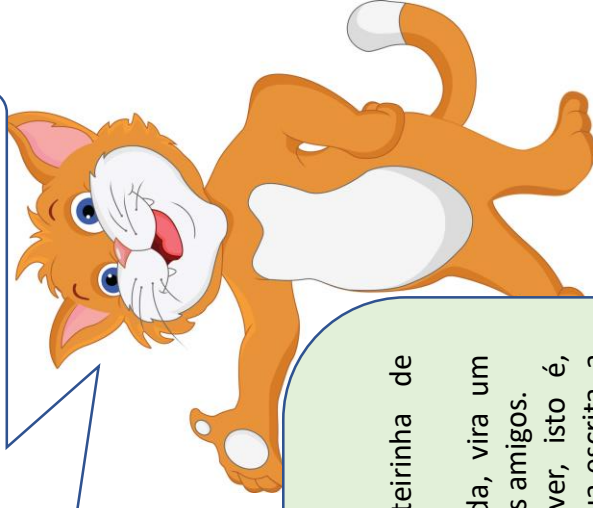
AGORA APORTE 

PARA SALVAR. DEPOIS COPIE E ENVIE PARA SEUS AMIGOS TEREM SEU CONTATO.

NOME: _____

DECE

IDADE: _____



Finalização da atividade

- 1) Todos puderam construir a sua própria carteirinha de identidade, elaborada de próprio punho.
- 2) Ao mesmo tempo, a carteirinha ao ser finalizada, vira um cartão de visita que pode ser compartilhado com os amigos.
- 3) Mesmo que a criança não saiba ler ou escrever, isto é, independentemente do nível que se encontre a sua escrita, a fotografia permite que se reconheça de quem é o número do celular enviado no cartão.
- 4) Criam-se e compartilham-se as diferentes identidades.
- 5) Se algumas crianças não tiverem celular, se os colegas quiserem, podem compartilhar os celulares, pois ao salvar a carteirinha, zeram-se todos os dados e pode-se fazer uma nova identidade.
- 6) Caso algum celular seja compartilhado, lembrar que deve-se tomar muito cuidado com o que é de outro colega.



SALVAR





AGORA **APERTE** 

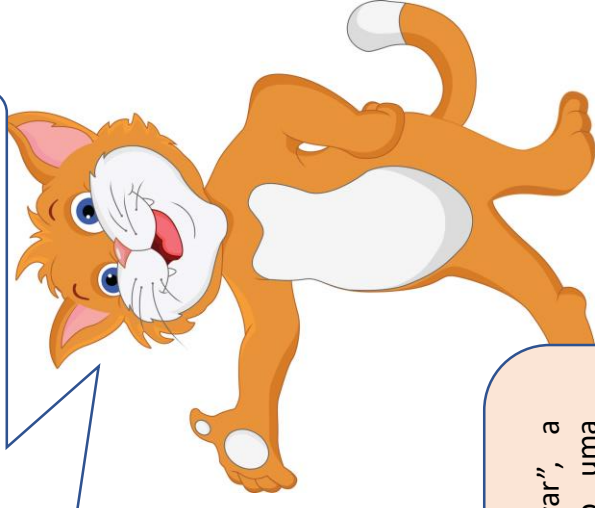
PARA SALVAR. DEPOIS COPIE E ENVIE PARA SEUS AMIGOS TEREM SEU CONTATO.

NOME: _____

DEG

IDADE: _____

6



- 1) Quando a criança apertar o ícone “salvar”, a carteirinha vira um documento JPEG, como uma fotografia, que ficará no arquivo do próprio celular.
- 2) Ao salvar a carteirinha, ela zera todos os dados e pode-se fazer uma nova.
- 3) As letras e números manuscritos deverão ser de acordo com a de uma criança de 6 anos começando a se alfabetizar.



6 CONCLUSÃO

Em uma retrospectiva breve do conteúdo desenvolvido nesta pesquisa, verificou-se que a partir do século XVI, com a invenção dos tipos móveis por Gutenberg e a produção em massa do material impresso na Europa, o livro tornou-se um dos primeiros suportes de criação e difusão da cultura ocidental em larga escala. A partir disso, observa-se o nascimento de um do *leitor*, cunhado por Santaella, de *contemplativo*.

A invenção da imprensa levou a humanidade, do continente europeu e depois de suas colônias, a processos de metalinguísticos, pedagógicos e sociais, tanto para a educação, bem como para a criação de bens simbólicos. Tais bens foram fundamentais para a constituição das sociedades modernas ocidentais. Como consequência, a alfabetização tornou-se um dos processos principais na educação para que uma pessoa pudesse obter uma envergadura cidadã e atuante na sociedade da mídia imprensa.

Devido a diversos avanços a partir do século XIX, uma série de invenções permitiram um crescimento na divulgação em massa, não só da escrita, bem como da fotografia, cinema, música etc. Com o desenvolvimento da indústria gráfica, permitiu-se a inserção mais fácil de novas linguagens no material impresso, como foi o caso da gravura e da fotografia. Também, desde então, ocorreram alterações nas substâncias semióticas utilizadas para se intermediar a língua escrita, as quais permitiram o aparecimento de novos métodos de alfabetização, como foi o caso do *Método da Palavração*, de João de Deus. É nesse período que surge o *leitor movente*. Inicialmente, tanto o *leitor movente* e o *contemplativo* foram contemporâneos ao período em que se havia um foco na aprendizagem da língua escrita na *faceta linguística*. Tal foco predominou praticamente de 1880 a 1980.

Na década de 80 do século XX, foi quando surgiu uma outra faceta nos processos de aprendizagem da língua escrita: a *interativa*. Além do desenvolvimento de teorias cognitivas, que alicerçaram pedagogicamente essa faceta, coincidentemente, é quando emerge e se consolida uma série de tecnologias em massa, que proporcionam autonomias voltadas para criação, construção, produção e veiculação das linguagens escrita, visual e sonora: lápis, canetas, máquinas de escrever, máquinas fotográficas, rádio, telégrafo. Além disso, foram inseridas também, em larga escala, ferramentas que possibilitaram a introdução, no processo

de criação, do erro e da refacção do texto. Também nesse mesmo período, constata-se uma circulação em massa de bens simbólicos constituídos de linguagens de diferentes naturezas, distribuídas de forma impressa ou eletrônica. Há uma explosão de uma série de mídias inseridas no cotidiano de grande parte da população do século XX como: televisão, videocassete, CD, jogos eletrônicos, gravador de fita cassete, revistas para uma série de tipos de públicos, fascículos, livros com distintos formatos e recursos visuais, barateamento e produção de máquinas e filmes fotográficos etc.. É nesse momento que se expande a “[...] cultura das mídias como intermediária entre a cultura de massas e a cultura digital” (SANTAELLA, 2017, p. 19). Contemporânea a essa expansão, a UNESCO lança a *Declaração de Grünwald* (1982), na qual aponta a onnipresença das mídias na vida do cidadão do século XX e, ao mesmo tempo, a ausência de uma efetiva abordagem pedagógica na educação para as mídias. Sendo assim, essa organização conclama que:

Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos. (UNESCO, 1982).

Paralelamente, é nesse período em que surge a terceira faceta para o aprendizado da língua escrita, a qual é denominada de *sociocultural*. Nessa faceta, a aprendizagem vem a lançar mão dos próprios bens simbólicos produzidos pela cultura da sociedade em que o estudante convive. Nessa proposta, “[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende as palavras com base em textos reais” (SOARES, 2018, p. 350). Sejam textos jornalísticos, parágrafos, convites, poemas, receitas etc.

A partir do século XXI, principalmente, testemunha-se o advento massivo: dos computadores, a digitalização das linguagens e a internet. A partir de então surge o *leitor imersivo, virtual* que “navega numa tela”, “entre nós e nexos”, “entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.”. (SANTAELLA, 2004, p. 33). Devido ao acelerado desenvolvimento dos suportes digitais desse século, foram se constituindo, paralelamente, mais outros dois leitores: o *ubíquo* e o *prossumidor*.

Diante das telas digitais, surgem novas possibilidades de entrada nas diversas “torres de conhecimento”, disponibilizadas através de dispositivos móveis ou não, para milhões de pessoas simultaneamente, nas quais emergem, na

velocidade da luz, uma massa de dados que precisam ser selecionados, acessados e fazerem sentido. Em função disso, torna-se premente pensar-se em ampliar a concepção de alfabetização, isto é, no sentido de ampliar a aprendizagem para outras linguagens, já que as “chaves do conhecimento” vão, há algum tempo, além das conhecidas letras impressas dos *hornbooks*.

Tal circuito prodigioso, de cada vez mais se permitir a produção de bens simbólicos e novas formas de representações de informação, acabou por circunscrever a linguagem escrita em telas de distribuição de conhecimento, na qual também se integram, cada vez mais, outras linguagens com signos de naturezas diferentes.

Consequentemente, como tais mídias têm a capacidade de disponibilizar conteúdos multissemióticos, surgiram novos tipos de leitores. Leitores que poderão ser construtores de seus conteúdos e, talvez futuramente, inclusive, criadores de novos tipos de mídias.

Esse quadro que se apresenta, no qual a sociedade atual tem na sua estrutura a troca de bens simbólicos hipermidiáticos via rede digitais, acabou provocando uma série de iniciativas, em escala global, para que sejam criados novos processos de alfabetização. Tais iniciativas vêm propondo, ou apontando, a inclusão, de forma pedagógica e sistemática, de um trabalho de conscientização, crítico e criativo de aprendizagem para outros tipos de linguagens além da escrita.

Tais iniciativas partem da premissa de que, para que uma pessoa possa atuar de forma efetiva numa sociedade que se organiza através de representações multimidiáticas, torna-se fundamental se ampliar o entendimento dos processos de leitura, bem como os seus processos de criação de bens simbólicos.

Sendo assim, inserida nessa proposta acima delineada, esta dissertação julgou procedente a apresentação de uma proposta de alfabetização hipermidiática, exemplificada através de um primeiro roteiro de um objeto digital educacional. O exemplo dessa proposta tem em vista ser um primeiro passo de um caminho, com a perspectiva de prosseguir, num breve futuro, em direção à produção de um conteúdo digital didático, a ser veiculado pelas TICs. O objetivo desse conteúdo é ser um aplicativo para a apropriação, de forma crítica e produtiva, das linguagens hipermidiáticas que se configuram em rede. A finalidade é de que essa aprendizagem, para outras linguagens, além da escrita, venha a colaborar, desde a mais tenra idade, para uma formação cidadã de seus leitores produtores.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Júlio Monteiro; ROCHA, Renan Lúcio. A Prensa, os tipos romanos e itálicos no mundo textual renascentista. **Contemporânea**, v. 9, n. 2, p. 127-138, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_18/contemporanea_n18_10_julio_renan.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

AZEVEDO, Dúnya. A evolução técnica e as transformações gráficas nos jornais brasileiros. **Revista Mediação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 9, p. 81-97, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/296/293>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS. Consulta geral da homepage. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BANCO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Dez curiosidades sobre o mercado de didáticos brasileiro. **Notícias**, 27 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/livro-didatico>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BARROS, João de. **Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja**. Lisboa: Em casa de Luis Rodriguez, 1539. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or814512.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Organização e apresentação Márcio Seligmann-Silva; tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&P, 2013.

BIC WORLD. **1950: nasce a BIC® Cristal®**. Disponível em: <<https://www.bicworld.com/pt/sobre-nos/nossa-heranca-sua-paixao>>. Acesso em: 04 maio 2019.

BLATTMAN, Elissa. National Women's History Museum. **Three Every-day Items Invented by Women**. 1 Aug. 2013. Disponível em: <<https://www.womenshistory.org/articles/three-every-day-items-invented-women>>. Acesso em: 09 maio 2019.

BRANDÃO, Jacyntho Lins. Oralidade, escrita e literatura: Havelock e os gregos. **Literatura e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 222-231, 1997. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=3208963748272114873&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL . Ministério da Educação. **PNLD 2019: Apresentação** - guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_PNLD_2019_Apresentacao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017a. 468 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Educação proíbe uso de celulares em escolas de ensino básico. **Notícias**, 5 jun. 2009b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/NAO-INFORMADO/135881-EDUCACAO-PROIBE-USO-DE-CELULARES-EM-ESCOLAS-DE-ENSINO-BASICO.html>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Imprensa Nacional. Acervo Museu da Imprensa. **Linotipos**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/museu-da-imprensa/acervo/asset_publisher/t9VtcTqConVR/content/id/50039879/linotipos>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. **Notícias**, Brasília, 25 out. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de alfabetização**: outubro de 2017. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2 ed. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo-versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica avaliação nacional da alfabetização**: Edição 2016. Brasília: INEP, 2017e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRASILIA (Distrito Federal). Secretaria do Estado da Educação de Educação. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. tradução Maria Carmelita Pádua Dias. revisão técnica Paulo Vaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 1, p. 475-483. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/42325/21309>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BUNZEM, Clecio. **História do ensino das línguas nacionais**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo / Departamento de Educação. [2012?]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/historia-do-ensino-das-linguas-nacionais>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 44, p. 173-185, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 abr. 2019.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento 1**: de Gutenberg a Diderot. tradução Plínio Dentzicn. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CALDAS, Edson. Famosa por suas canetas, a Bic não quer envelhecer: em 2016, a empresa completa 60 anos no Brasil. Mas Gonzalve Bich, o herdeiro da marca, garante: ela ainda inova. **Época Negócios**, 11 abr. 2016. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2016/04/famosa-por-suas-canetas-bic-nao-quer-envelhecer.html>>. Acesso em: 01 maio 2019.

CÂMERA BRASILEIRA DO LIVRO. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro ano base 2016**. CBL/ FIPE, 2017. 22 p. Disponível em: <http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_PesquisaFipe_Ano-Base-2016-ok.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CAPOANO, Edson; RODRIGUES, Fabiano. Prossumidores dentro dos meios de comunicação: percepções sobre o presente e o futuro do jornalismo. Chasqui. **Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 139, p. 365-388, 2019. Disponível em: <<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3485/3096>>. Acesso em: 11 maio 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação. São Paulo: Paz e Terra, 2009. v. 1.

CHAUDRON, S.; DI GIOIA, R.; GEMO, M. **Young children (0 - 8) and digital technology, a qualitative study across Europe**. [S.l.]: European Union, 2018. 266 p. (JRC Science for Policy Report). Disponível em: <<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-study-across-europe>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CHOMSKY, Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 13, n. SPE, p. 51-74, 1997. Disponível em: <<http://www.jackbran.pro.br/linguistica/Novos%20Horizontes%20no%20Estudo%20da%20Linguagem.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **TIC kids online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2017**. São Paulo: CGI, 2018. 352 p. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

CORREA, Paula. A revolução do alfabeto. **Revista USP**, n. 32, p. 204-209, 1997. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8283206693684081742&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 18 abr. 2019.

COTHRAN, Ann; MASON George. The typewriter: time-tested tool for teaching reading and writing. **The Elementary School Journal**, v. 78, n. 3, p. 170-173, Jan. 1978. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461098>>. Acesso em: 08 maio 2019.

DEUS, João. **Cartilha maternal ou Arte de leitura. Publicada pelo seu amigo Candido A. de Madureira, Abade d'Arcozello**. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. Disponível em: <<http://purl.pt/145>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **László Bíró**: hungarian inventor. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Laszlo-Biro>>. Acesso em: 04 maio 2019.

FABER-CASTELL. **Fatos e Números**. Disponível em: <<http://www.faber-castell.com.br/Historia/FatosENumeros>>. Acesso em: 04 maio 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. tradução de Diana Myriam, Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia: Letramento e tecnologia - o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.

Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX).

Revista Brasileira de História da Educação, v. 16, n. 1, p. 297, 2016. Disponível em:

<<https://search.proquest.com/openview/426bd62c82fe9739ab679f0149131713/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2037646>>. Acesso em: 03 maio 2019.

GÓES, Alcides Ferreira. **Transformações nas artes gráficas no início do século XIX: os segredos para preparar tintas de impressão**. 2009. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13423/1/Alcides%20Ferreira%20Goes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246421POR.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

HEITLINGER, Paulo. **Friederich G. König (1774- 1833)**. Lisboa: 2007c. Disponível em: <<http://www.tipografos.net/tecnologias/koenig.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HEITLINGER, Paulo. **Johannes Gutenberg (~1400-1468)**. Lisboa: 2007a.

Disponível em: <<http://www.tipografos.net/historia/gutenberg.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HEITLINGER, Paulo. **Linotype (Ottmar Mergenthaler, 1884)**. Lisboa: 2007d.

Disponível em: <<http://www.tipografos.net/tecnologias/linotype.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HEITLINGER, Paulo. **Pierre-Simon Fournier (Paris, 1712 - 1768)**. Lisboa: 2007b.

Disponível em: <<http://www.tipografos.net/historia/fournier.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HOFSTETTE, Rita. **Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)**. Genève: Librairie Droz, 2010.

HOFSTETTER, Rita. La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le

prototype d'une «fédération d'États enseignants»? **Histoire de l'éducation**, n. 134, p. 59-80, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/histoire-education/2499>>. Acesso em: 02 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar - Notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

KITTLER, Friedrich A. **Gramophone, film, typewriter**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

MAGALHÃES, Justino. A Cartilha Maternal ou Arte de Ler de João de Deus (1876): invenções tipográficas e alfabetização popular em Portugal. **Histoire de l'Éducation**, p. 115-130, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18113>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico; tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David. **McLuhan por McLuhan**: conferências e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MEREGE, Ana Lúcia. **História do livro manuscrito**. 2016. Disponível em: <http://planorweb.bn.br/documentos/historia_bibliotecas/historia_livro_manuscrito.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MODERNA. **Buriti Plus Português 1**: guia para o professor (livro para análise do professor – venda proibida), São Paulo: Editora Moderna, 2018.

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, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30080/S1413-24782010000200009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MUSEU DA IMAGEM E DO SOM. Museu da Fotografia. **Câmeras e aparelhos de dois séculos - Coleção Fotohistorama. Colônia - Alemanha**. São Paulo: MIS, 1981.

MYTYPEWRITER.COM. **Typewriter History**: Estados Unidos. 2006. Disponível em: <<http://mytypewriter.com/explorelearn/index.html>>. Acesso em: 08 maio 2019.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático**: um espaço pleno de significados. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1754>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NÖTH, Winfried. **Manual da Semiótica**. São Paulo: EDUSP, /prelo/.

NÖTH, Winfried. Máquinas semióticas. **Galáxia Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**, n. 1, p. 51-73, 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/viewFile/1057/694>>. Acesso em: 08 maio 2019.

PEREIRA, Maria da Conceição Meireles. **Jornais, editores e tipografias do Porto (1866-1898)**. 1998. p. 95-116. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8870/2/5283.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

PERELMAN, Flora. **Literatura, redes sociais e novos fenômenos**. Entrevista para Escola da Vila, São Paulo, 29 maio 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uEalVQSy5L8&list=PLsyCyS1V7EgwYimuOQzyFvkMiPbLwq7YL&index=2>>. Acesso em: 31 maio 2019.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 335, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Monica_Vahl/publication/299652816_Aspectos_editoriais_da_cartilha_Caminho_Suave_e_a_participacao_da_Editora_Caminho_Suave_Limitada_em_programas_federais_do_livro_didatico/links/57ad0cb008ae3765c3bb0c1d/Aspectos-editoriais-da-cartilha-Caminho-Suave-e-a-participacao-da-Editora-Caminho-Suave-Limitada-em-programas-federais-do-livro-didatico.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio1. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ufes.br/educacao/article/view/11322>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PETROSKI, Henry. **The pencil: a history of design and circumstance**. New York: Alfred a Knopf Incorporated, 2010.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269629/1/Pietri_Emersonde_D.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

PLIMPTON, George Arthur. **The hornbook and its use in America**. Worcester: American Antiquarian Society, 1916.

REISCH, Gregor. **Margarita philosophica**. Freiburg: [s.n], 1503. Disponível em: <https://archive.org/details/gri_c00033125008256329/page/n6>. Acesso em: 08 abr. 2019.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Escrita e gramática como tecnologias urbanas: a cidade na história das línguas e das ideias linguísticas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 53, n. 2, p. 197-217, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636988/4710>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ROSA, Virgílio Gruppi. **O impacto das tecnologias nas redações:** como a informatização modificou a rotina profissional dos jornalistas. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/VGRUPPI.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2019.

SALMÓRIA, Andreia Hildebrando dos Santos; SOPELSA, Ortenila. A ação pedagógica nos processos do ensino e da aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/683/221>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, p. 19-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Extensões ecotécnicas do humano:** fugidias paisagens do pensamento. São Paulo: Instituto Language, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/ FAPESP, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço - o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Editora Paulus, 2004. (Coleção Comunicação).

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 22 dez. 2011. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso em: 22 out. 2018.

SCHNITMAN, Matilde Eugênia. A arte sutil da tipografia. In: MATTOS, S. (Org.). **Comunicação plural.** Salvador: Editora da UFBA, 2007. p. 111-142. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943-08.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SENADO FEDERAL. **Especialistas defendem inclusão de alfabetização midiática nas escolas.** Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/07/especialistas-defendem-inclusao-de-alfabetizacao-midiatica-nas-escolas>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SENADO FEDERAL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 62 p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas es_2ed.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOCIEDADE DE INVESTIGAÇÕES FLORESTAIS. Faber Castell, uma empresa ecologicamente consciente. **Notícias**, Viçosa, 6 jan. 2004. Disponível em: <<http://www.sif.org.br/noticia/faber-castell-uma-empresa-ecologicamente-consciente>>. Acesso em: 04 maio 2019.

SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro. Manuais para o ensino elementar na Bahia: recortes históricos. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, n. 3, p. 66-81, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726591>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SPERRHAKE, Renata; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Avaliação Nacional da Alfabetização: produção e gerenciamento do risco do analfabetismo infantil. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 10-30, 2018. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36263/26475>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOKARNIA, Mariana: Celular ganha cada vez mais espaço nas escolas, mostra pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, 24 ago. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-08/celular-ganha-cada-vez-mais-espaco-nas-escolas-mostra-pesquisa>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNESCO. **Alfabetização e desenvolvimento de habilidades - Dia Internacional da Alfabetização**: Mensagem de Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização, 8 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/literacy_and_skills_development_international_literacy_day/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO/ UFTM, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

UNESCO. **Cinco Leis da Alfabetização Midiática e Informacional**. Unesco, 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MILCLICKSPOR/photos/a.1726175341018237/1726174827684955/?type=1&theater>>. Acesso em: 05 maio 2019.

UNESCO. **Declaração de Grünwald sobre educação para os media**. Grünwald, Alemanha: Unesco, 1982. Disponível em: <<http://www.gmcs.pt/ficheiros/pt/declaracao-de-grunwald-sobre-educacao-para-os-media.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.** Unesco, 1948. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

UNESCO. Fez Declaration on Media and Information Literacy. In: INTERNATIONAL FORUM ON MEDIA AND INFORMATION LITERACY (MIL), 2011, Fez, Marrocos.

Proceedings... Fez: UNESCO, 2011. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e**

Informacional: Disposição e Competências do País. Unesco, 2016. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246398POR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. Departamento de Conservação e Restauro. **A descoberta da Cor na Iluminura Medieval:** com Apocalipse de Lorrão e Livro das Aves. 2007. 28 p. Disponível

em:<https://www.dcr.fct.unl.pt/sites/www.dcr.fct.unl.pt/files/documentos/projectos/iluminura/introducao_cadernos_de_apoio.pdf>. Acesso em: 9 maio 2019.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil:** um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em:

<<http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALVES, Branca. **Caminho Suave:** alfabetização pela imagem (renovada e ampliada). 124. ed. São Paulo: Edipro Profissionais, 2005.

MODERNA. **Itororó Português**, 1º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SANT`ANNA, Marita Leite: Akpalô Língua Portuguesa, 1º ano, 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried: **Introdução a Semiótica:** passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Editora Paulus, 2017.

VASCONCELOS, Adson. **Aprender Juntos Português 1º ano.** São Paulo: Edições SM, 2017.