

**A TRANSPOSIÇÃO DE MÍDIAS COMO RECURSO PARA REVISÃO  
TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

*THE TRANSPOSITION OF MEDIA AS A RESOURCE FOR TEXTUAL REVISION IN  
ELEMENTARY EDUCATION*

*LA TRANSPOSICIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO RECURSO PARA LA  
REVISIÓN TEXTUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA*

**Raquel L. Calobrizi Carrozza**

Mestranda - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP – FCLAr (Campus Araraquara-SP).

E-mail: raquelcalobrizi@gmail.com

**Edson do Carmo Inforsato**

Professor Pós-Doutor do Departamento de Didática da UNESP – FCLAr

(Campus Araraquara-SP). E-mail: edsontamoio@gmail.com

**Marcos Henrique de Paula Dias da Silva**

Doutorando - Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da

UNICAMP – IFGW (Campus Campinas-SP). E-mail: calibum@usp.br

**RESUMO**

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as necessidades pedagógicas dos alunos de uma Escola Municipal e buscar práticas e recursos correspondentes às necessidades observadas em Língua Portuguesa. A fim de cumprir tal objetivo, optou-se pela coleta de dados nos registros escritos das entrevistas estruturadas e das observações realizadas durante o processo de investigação e de intervenção, bem como pela busca em bibliografias especializadas para a fundamentação do tema e a definição das estratégias didáticas.

A investigação revelou que a escrita textual era a maior necessidade pedagógica dos alunos, e que o desenvolvimento de habilidades em produção e revisão textual é promovido por meio do contato com textos de referência e práticas críticas de revisão compartilhada. Além disso, a transposição das mídias da escrita cursiva, para o formato digital, e do formato digital para a versão impressa, mostrou-se um potencial recurso nesse processo didático e favoreceu a inclusão digital.

**Palavras-chave:** Ensino da escrita; Revisão textual; Recursos didáticos.

#### ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the educational needs of students in a municipal school and to look for practical resources that match the needs observed in the teaching of Portuguese. In order to fulfill this objective, we chose to collect data in the written records of the structured interviews and the observations made during the research and intervention processes, as well as the search in specialized bibliographies to substantiate the subject and the definition of teaching strategies. The research revealed that textual writing was the greatest pedagogical need of the students, and the development of skills in production and textual revision is promoted through contact with reference texts and critics review practices shared. In addition, the transposition of the cursive writing means, for digital format, and the digital format for the printed version, was a potential resource in that didactic process and favored digital inclusion.

**Keywords:** Writing teaching; Textual revision; Didactic resources.

#### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar las necesidades educativas de los estudiantes en una escuela municipal y buscar recursos prácticos que coincidieran con las necesidades observadas en la enseñanza del Portugués. Para cumplir este objetivo, optamos por recopilar datos en los registros escritos de las entrevistas estructuradas y las observaciones realizadas durante los procesos de investigación e intervención, así como la búsqueda en bibliografías especializadas para fundamentar el tema y la definición de estrategias de enseñanza. La investigación reveló que la escritura textual era la mayor necesidad pedagógica de los estudiantes, y el desarrollo de habilidades en producción y revisión textual se promueve a través del contacto con textos de referencia y prácticas de revisión crítica compartidas. Además, la transposición de los medios de escritura cursiva, para el formato digital, y el formato digital para la versión impresa, fue un recurso potencial en ese proceso didáctico y favoreció la inclusión digital.

**Palabras-clave:** Enseñanza de la escritura; Revisión textual; Recursos didáticos.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem que ultrapassa a compreensão do sistema alfabético de escrita é um dos objetivos previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A criança precisa participar de processos críticos de Letramento para compreender o funcionamento da língua escrita, comunicar-se fluentemente por meio dela e acessar novos conhecimentos.

Tendo isso em vista, os resultados das avaliações internas e externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2016), mostram que é necessário levantar informações sobre práticas que favoreçam esse processo de aprendizagem, uma vez que apenas 8,28% das crianças brasileiras avaliadas estão no nível desejável de proficiência na escrita. As demais crianças avaliadas comprometeram o sentido e coerência do texto ao utilizar vocabulário e pontuação de modo inadequado ou ao não os utilizar.

Sendo assim, esta pesquisa investigou se essas necessidades pedagógicas também eram apresentadas por alunos das turmas de 4º e 5º Anos de uma Escola Municipal do interior paulista. Dada a identificação destas necessidades no cenário analisado, buscaram-se também estratégias e recursos para auxiliá-los na aprendizagem da escrita textual. Para isto, realizou-se uma pesquisa em campo a fim de verificar a problemática, e pesquisas em bibliografias especializadas com intuito de fomentar a fundamentação teórica e aprimorar o desenvolvimento das ações-pedagógicas de intervenção.

A aplicação desse processo didático foi realizada mediante participação e intervenção da professora-pesquisadora nas turmas de 4º e 5º Anos de uma Escola Municipal, e a observação foi utilizada como base para o acompanhamento e registro dos resultados em diário de campo.

## Fundamentação

A partir da década de 80 houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da língua escrita em decorrência dos avanços obtidos pelas

ciências linguísticas. A Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Textual são então aplicadas ao ensino da língua materna e reconfiguram o objeto e o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa (SOARES, 1999).

A Enunciação Dialógica de Bakhtin (1992) pautada em Vygotsky (1991) tem como alguns pressupostos a consideração da natureza social da linguagem e seu caráter dialógico, e, portanto, a importância de “reconhecer os gêneros como a materialização da interação entre os sujeitos que por intermédio do uso da língua, elaboram formas mais ou menos estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 4). Esses pressupostos focalizam a necessidade de se estabelecer como objeto e processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento e a utilização desse repertório cultural a ser apropriado, por meio de mecanismos de análise crítica.

Para Soares (2011), o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita também foi destacado. Além disso, a evolução das formas de trabalho exigiu a transposição do analfabetismo funcional - estado em que a pessoa não compreende as funções sociais e a padronização linguística da escrita - à proficiência da língua e de seus usos: mais um motivo para identificar as aprendizagens necessárias, definir os conteúdos e os aspectos teórico-metodológicos que devem nortear o trabalho em Língua Portuguesa.

A fim de nomear as especificidades de que se ocupa esse processo que ultrapassa o domínio do sistema alfabético e ortográfico, foi adotado o termo Letramento (SOARES, 2011). São mais de três décadas desde a disseminação da preocupação quanto ao domínio da linguagem, entretanto, os índices das avaliações externas, como os da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (2016), ainda mostram baixos percentuais (8,28%) dos níveis de proficiência em linguagem escrita.

Por que é que os alunos não aprendem a escrever? Atrevo-me a responder, sabendo embora que incorro no exagero inerente a todas as generalizações: não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever (FONSECA FI, 1992, p. 226).

Fonseca FI (1992) e Fonseca J (1992) explicam que a escrita não é uma situação de

comunicação comum e habitual para os alunos, mas uma situação nova que mostra que não é a pura e simples transcrição gráfica de um texto oral que faz dele um texto escrito, e esse entendimento deve ser um ponto de partida.

O processo de ensino e aprendizagem da escrita “é um percurso longo e difícil que exige um planejamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado”, (FONSECA FI, 1992, p.226) que deve dar condições para a escrita, propondo o trabalho com textos/discursos, tendo em vista o não esvaziamento do sentido da frase e o favorecimento da exploração e incorporação dos elementos e conhecimentos elaborados na e por meio da linguagem (FONSECA J, 1992). Além disso, associar experiências e conhecimentos, utilizar a escrita coletiva e a reescrita são outras sugestões didáticas.

Assim como Fonseca FI (1992) e Fonseca J (1992), Cassany et al. (1994) enfatizam a importância de que para aprender a escrever textos, é preciso ensinar a escrever: escrever cartas, descrições, narrativas, enfim, os gêneros desejados, e que a leitura, a familiaridade com o texto, a análise de constâncias, de semelhanças e diferenças é um caminho para a aprendizagem das especificidades da tipologia e o consequente domínio dos gêneros.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) à Base Nacional Comum Curricular (2018) é possível identificar a adesão dos pressupostos em torno dos gêneros discursivos e das práticas de leitura associada à análise e reescrita citadas anteriormente. Além disso, a elaboração e a adoção de materiais que contemplassem a promoção de um processo pautado nas práticas críticas de escrita traduziram a preocupação em atender tais pressupostos e em melhorar os níveis e índices de proficiência das crianças, a exemplo do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (2001). Segundo suas ideias:

É ouvindo contos que os alunos vão desde muito cedo se apropriando da estrutura da narrativa, das regras que organizam esse tipo particular de discurso. E é esse conhecimento que lhes possibilita compreender outras narrativas, recontá-las e reescrevê-las. A reescrita é uma atividade de produção textual com apoio, é a escrita de uma história cujo enredo é conhecido e cuja referência é um texto escrito. Quando os alunos aprendem o enredo, junto vem também a forma, a linguagem que se usa para escrever, diferente da que se usa para falar. [...] ao reescrever uma história, um conto, os alunos precisam coordenar uma série de

tarefas: eles precisam recuperar os acontecimentos, utilizar a linguagem que se escreve, organizar junto com os colegas o que querem escrever, controlar o que já foi escrito e o que falta escrever. Ao realizar essas tarefas os alunos estarão aprendendo sobre o processo de composição de um texto escrito (BRASIL, 2001, p. 181-182).

Pesquisas como a de Lins, Silva e Spinillo (2000), mostraram que melhores resultados na qualidade das produções textuais podem ser obtidos a partir do uso de textos de referência para auxiliar a criança, uma vez que:

[...] a criança reproduz não apenas o conteúdo, mas também a estrutura linguística do texto que serve de modelo, reforçando a ideia de que a experiência com textos pode desempenhar papel fundamental na aquisição de um esquema narrativo (LINS; SILVA; SPINILLO, 2000 *apud* NONILE; BARRERA, 2016, p. 8).

Além do contato com narrativas e a prática da reescrita, a revisão compartilhada também tem seu lugar de destaque como:

[...] parte integrante do próprio ato de escrever – é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria, e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, dão origem a um tipo de conhecimento para melhorar sua qualidade (BRASIL, 2001, p. 209).

A importância desses encaminhamentos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas está referenciada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também já assumida em outros documentos anteriores, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacando, inclusive, a questão do uso das tecnologias. Alguns dos Objetos de Conhecimento previstos na BNCC são o Planejamento, a Revisão, a Edição de Textos e a Utilização de Tecnologia Digital.

O destaque ao uso das tecnologias digitais leva em conta as modificações que ocorreram nas formas de trabalho, de produção e de comunicação e exigiram a inclusão

das ferramentas que existem a serviço do homem. Essas modificações e artefatos da sociedade mostram que os seres humanos:

Estão aprendendo uns com os outros por meios de novos artifícios que a própria humanidade construiu, e, sendo assim, não podem ser ignorados pela escola, lugar e tempo inventados para a realização intencional da educação (INFORSATO, 2011, p. 10).

Reforçando esta ideia, temos que:

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação que transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar (PERRENOUD, 2000, p. 125).

As ideias destacadas até aqui apontam para a importância de promover processos de ensino e aprendizagem que levam em conta os sujeitos e os objetos da cultura na qual estão inseridos, bem como ao papel do professor nesses processos. Além dos autores e documentos mencionados, Rabardel (2002) corrobora para que pensemos nos encaminhamentos metodológicos que possam concretizar ou facilitar esse processo pedagógico. Segundo o autor, os artefatos - instrumentos de apoio ao *métier* docente - passam por um movimento denominado instrumentalização, ou seja, de identificação de suas potencialidades e contribuições ao processo: de enriquecimento de suas propriedades. A evolução dessa fase é denominada instrumentação, onde os artefatos são adaptados para o uso.

A partir desses pressupostos, Machado (2011) aponta o computador como um artefato potencial, e Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) destacam a SD (Sequência Didática) como um instrumento, uma metodologia para a sistematização desses encaminhamentos e recursos. A SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero ou texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Além do domínio da linguagem, essas SD também promovem o acesso a diversos conhecimentos, que segundo Bettelheim (1980), facilitam, inclusive, o enfrentamento de conflitos interiores das crianças, e o acesso a um mundo que para elas é desconhecido. Esse processo é facilitado por meio da ludicidade presente em literaturas tais como contos de fadas, mitos e lendas.

Em suma, todos esses pressupostos convergem para o fato de que o professor poderá promover diversos tipos de aprendizagens a partir do trabalho com textos, e que, ao utilizar interfaces/artefatos para concretizá-lo, poderá potencializar esse processo, garantindo a utilização de ferramentas pertencentes à cultura na qual as crianças estão inseridas.

Com base na fundamentação apresentada, estabeleceu-se o processo didático para atender as necessidades educacionais dos alunos em Língua Portuguesa que será tratado no decorrer desse texto.

### **Metodologia**

A modalidade dessa pesquisa baseia-se em Brandão (1999) e Thiollent (2007) e pode ser classificado como uma pesquisa participante e interventiva, de cunho qualitativo, por oferecer possibilidades de responder às questões e problemáticas de um determinado contexto mediante ações transformadoras.

Partindo da problemática da proficiência textual expressa nos índices da avaliação externa ANA (2016), o objetivo desse estudo foi identificar se essas necessidades pedagógicas também eram apresentadas por alunos das turmas de 4º e 5º Anos de uma Escola Municipal do interior paulista, e desenvolver um processo didático para tratar desse problema em específico.

Assim, da coleta de dados a respeito das necessidades pedagógicas partimos para uma pesquisa bibliográfica que sustentasse o estudo e a definição da estratégia didática, e avançamos para ações participantes e interventivas, fazendo a observação, a descrição e análise dos resultados obtidos durante todo o processo.



A problemática foi relatada oralmente pelas professoras das turmas em resposta ao questionamento sobre a maior necessidade pedagógica dessas crianças em Língua Portuguesa. Esse levantamento mostrou que a habilidade em produzir textos bem escritos e estruturados foi a maior necessidade apontada pelas professoras - o que também foi confirmado na análise do desenvolvimento dos alunos mediante a proposta de revisão de um texto com coerência e coesão comprometidas e sua posterior reescrita.

Recorremos a pressupostos teóricos e metodológicos em bibliografias especializadas e prosseguimos com a aplicação do processo didático definido, que compreendeu a escuta de duas versões de uma lenda indígena, a reescrita em duplas, a transposição do texto manuscrito para a mídia digital e impressa para o compartilhamento simultâneo de cada texto e sua revisão compartilhada/coletiva. Após a revisão dos textos e dos pareceres finais, cada dupla escreveu a versão final, que compôs uma coletânea que circularia na biblioteca.

### **Abordagem para solução**

Tendo em vista a problemática levantada e os pressupostos teóricos abordados, consideramos a reescrita textual como uma prática-chave a ser desenvolvida como uma referência linguística. Com isto, chegamos à revisão textual compartilhada e à transposição midiática como uma potencial estratégia de análise e melhoria da produção. Tal abordagem também se embasa no trabalho de Calobrizi e Silva (2018), que exploram um estudo sobre o computador como recurso para o desenvolvimento da revisão textual com crianças. Assim, por uma questão de facilidade linguística e sem a intenção de cunharmos aqui nenhum termo, chamaremos neste trabalho de “transposição de mídias”, a movimentação de um mesmo conteúdo para diferentes canais de leitura.

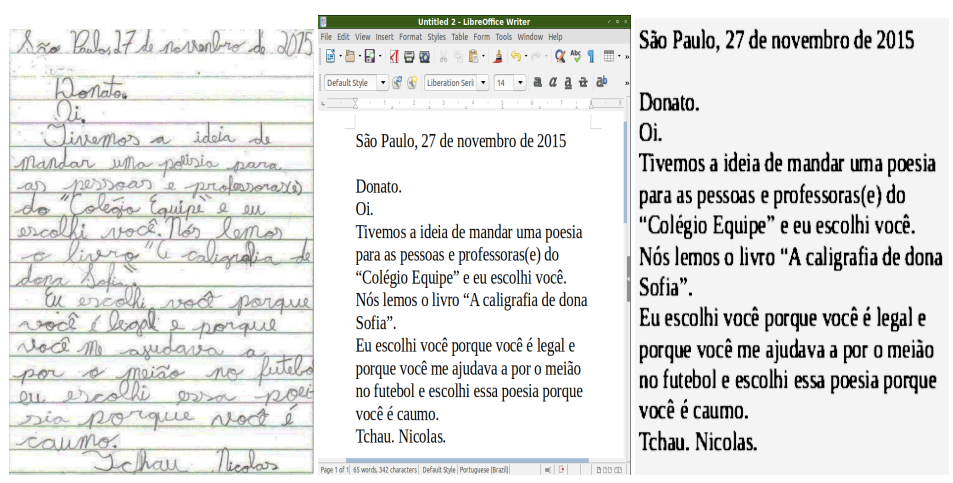


Figura 1: Exemplo de transposição de mídias (fonte própria).

Dentro de nossa abordagem, as crianças produziram suas reescritas no papel, e então estes conteúdos foram transpostos para a tela do computador por meio da digitação, fazendo-se uma revisão inicial durante esse processo para o destacamento dos erros, e, uma revisão coletiva final nos textos impressos.

**Resultados e discussão**

A investigação apontou a escrita textual como a maior necessidade pedagógica dos alunos, e revelou que a sequência didática desenvolvida para tratar dessa problemática trouxe vários resultados. Dentre os quais, o gênero textual utilizado promoveu não só o apoio à análise com vistas ao conhecimento linguístico, mas também situou a criança a respeito da cultura indígena e do momento histórico - o que precedeu a chegada dos portugueses em Goiás para a exploração do ouro, por exemplo.

Em relação ao domínio da linguagem escrita, as atividades diagnósticas iniciais - a exemplo do desafio de revisar uma reescrita de lenda<sup>1</sup> - mostraram que apenas 15, dentre as 98 crianças participantes (aproximadamente 15%), afirmaram e demonstraram ter o hábito da revisão textual, mesmo não observando todas as melhorias necessárias. As demais

1 Sugestão didática encontrada no material do Ministério da Educação, 2001: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Trata-se de um modelo de reescrita elaborada coletivamente em que a sugestão é que o aluno faça a leitura e análise para identificar a necessidade de pontuações e melhorias linguísticas gerais.

crianças não afirmaram terem o costume de revisar suas reescritas, nem demonstraram conhecimentos ou habilidades correspondentes, comprometendo assim, o sentido e a coerência do texto.

Na próxima etapa – transposição do texto para a mídia digital e impressa – constatamos o entusiasmo das crianças diante da proposta de digitar seus textos no laboratório de informática. Além disso, os questionamentos que surgiram durante a transposição e as orientações para os procedimentos de utilização do computador e do programa *Microsoft Word*, promoveram o acesso ao conhecimento sobre esses recursos, que embora comuns a um grande número de computadores domésticos, eram desconhecidos das crianças.

A transposição do texto para a mídia impressa também apresentou maior qualidade estética, facilitando a visualização do texto e dos erros ortográficos e de pontuação e coerência, sublinhados a partir da ferramenta do *Microsoft Word*. Além disso, promoveu o compartilhamento e a revisão simultânea de cada texto, culminando na difusão de pareceres finais.

Durante as revisões iniciais, a maioria das crianças apresentou dificuldades para identificar a necessidade de determinadas pontuações, adequação de vocabulário e de estruturação, assim como a redução das repetições. Entretanto, no decorrer das práticas de retomada da leitura do texto de referência e de revisão compartilhada, a identificação da necessidade de melhorias foi progressiva, sendo apontada por pelo menos 20 alunos de cada turma (aproximadamente 87% do total), que era composta por uma média de 23 a 26 crianças.

Observamos também, que embora os alunos não alfabetizados tenham tido auxílio na leitura, eles apresentaram as maiores dificuldades na identificação dos erros, inclusive na sugestão de melhorias simples. Entretanto, foi possível verificar que a transposição do texto para a mídia digital, promoveu a reflexão e o conhecimento desses alunos sobre alguns conteúdos do sistema alfabético, uma vez que, ao digitar sob o ditado do colega, foram desafiados a construir a escrita, enquanto recebiam as intervenções e mediações do colega e da professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das professoras de turma que corroboraram com estas intervenções de pesquisa mostrou que anteriormente, embora fizessem a transmissão verbal das marcas estáveis de enunciados e estruturas textuais e constantes correções nos textos de seus alunos, eles não se apropriavam desses conhecimentos e não havia evoluções nítidas na qualidade dos seus textos.

Essa investigação mostrou que somente a transmissão de conhecimentos relacionados à escrita de textos de qualidade não supria o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos, mas que as práticas de escrita com determinada finalidade foram imprescindíveis para que as crianças conhecessem o funcionamento de sua língua materna e como ele ocorre na dinâmica social a partir dos gêneros textuais. Além disso, devemos considerar que o domínio da linguagem possibilita a comunicação fluente e a aquisição dos diversos conhecimentos presentes num texto.

Para promover esse tipo de trabalho, a escrita, a reescrita, a transposição midiática e a revisão crítica compartilhada podem ser utilizadas como estratégias potenciais, uma vez que as crianças demonstraram predisposição para realizar essas atividades e desenvolveram a habilidade de revisar textos por meio do contato com textos de referência e de práticas críticas, sendo a transposição midiática um instrumento que facilitou esse processo.

Tendo tudo isso em vista, destacamos, portanto, a importância de promover o contato com textos de referência, bem como as práticas críticas de revisão para o desenvolvimento da habilidade da escrita textual, sendo o computador, um recurso potencializador desse processo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal** [Tradução de Maria E. Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 3. ed. 1992.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed. 1980. 366p.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALOBRIZI, R. L.; SILVA, M. H. P. D. O Computador como Recurso para o Desenvolvimento da Revisão Textual nos Anos Iniciais. In: **Anais do III Congresso de Educação PET Pedagogia** – Documento eletrônico. - Araraquara: FCL-UNESP, 2018. – Disponível em: [fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet--programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/iii-congresso-de-educacao-pet-pedagogia-2018/anais-do-evento/](http://fclar.unesp.br/#!/graduacao/espaco-do-aluno/pet--programa-de-educacao-tutorial/pedagogia/iii-congresso-de-educacao-pet-pedagogia-2018/anais-do-evento/). Acesso em: 10 abr 2019.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

FONSECA, F. I. A urgência de uma pedagogia da escrita. In: **Máthesis** 1. Viseu – Portugal: Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Viseu, 1992.

FONSECA, J. Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. In: **Linguística e Texto/Discurso**. Teoria, descrição, aplicação. Lisboa – Portugal: Ministério da Educação - ICALP- Universidade de Nice, 1992. p. 235-248.

INFORSATO, E. C. Didática Geral. In: **Caderno de Formação: formação de professores didática geral** - Prograd - Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica,

2011, 176p. v. 9.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ANA 2016**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file). Acesso em: 05 mar 2019.

MACHADO. L. S. **O computador como recurso para o processo de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2011.

NOBILE, G. G; BARRERA, S. D. Desempenho Ortográfico e Habilidades de Produção Textual em Diferentes Condições de Solicitação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2016, vol. 32 n. 2, p. 1-10 DOI <[dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32226](https://doi.org/10.1590/0102-3772e32226)>. Disponível em: [scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e32226.pdf](http://scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e32226.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RABARDEL, P. **People and Technology a cognitive approach to contemporary instruments** [Tradução Heidi Wood]. 2002. 182p.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos** - Prograd - Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. cap. 7, p. 97-100. v. 10.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACOUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2. ed., 1999, p. 49-73.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 15. ed., 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed., 1991.

Artigo submetido em: 30/04/2019

Parecer em: 08/07/2019

Aprovado em: 06/08/2019