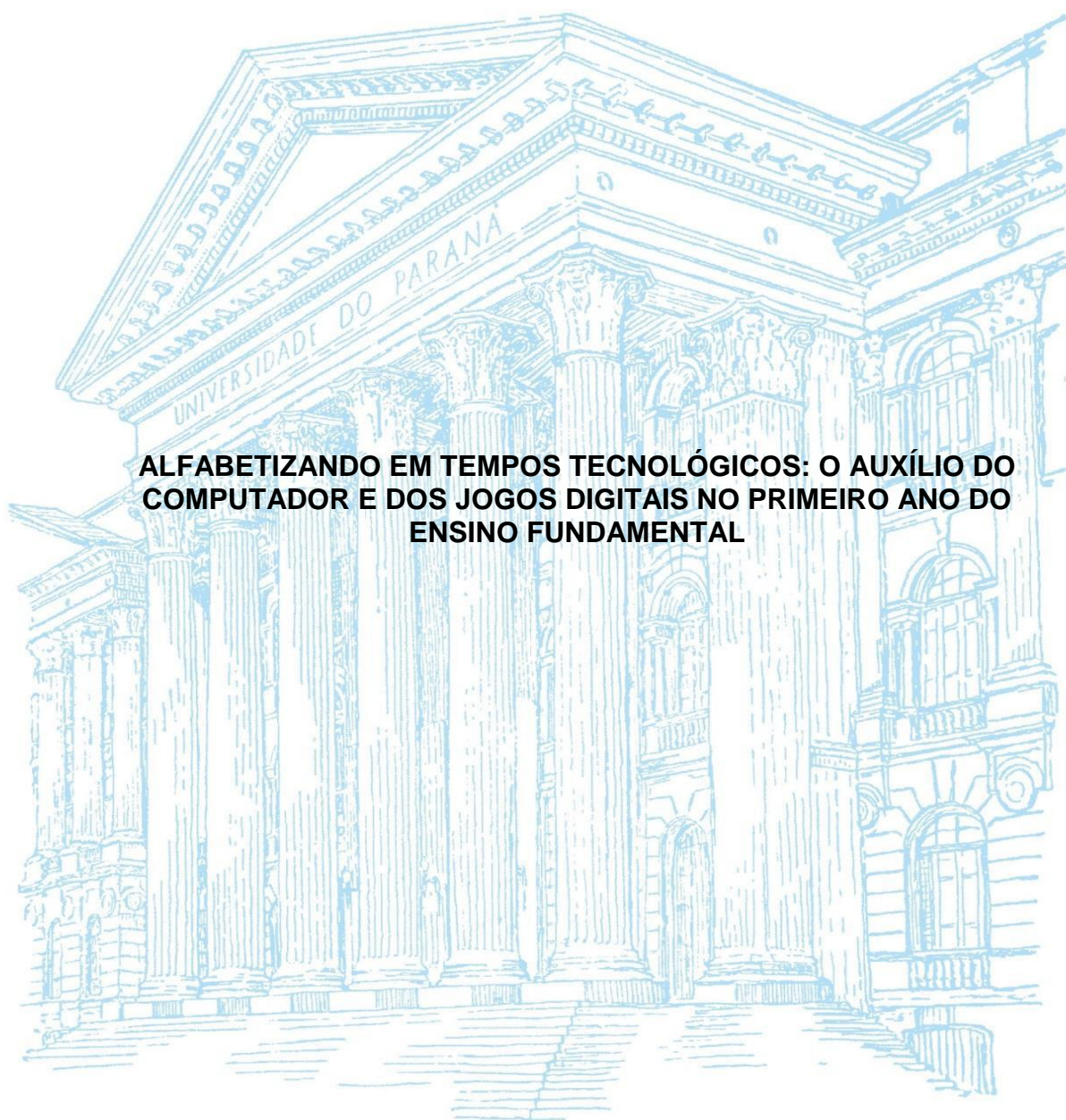


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA DO SOCORRO FARIAS BARBOSA

DANIELA FERNANDA ANHAIA



**ALFABETIZANDO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS: O AUXÍLIO DO
COMPUTADOR E DOS JOGOS DIGITAIS NO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2017

CAMILA DO SOCORRO FARIAS BARBOSA

DANIELA FERNANDA ANHAIA

**ALFABETIZANDO EM TEMPOS TECNOLÓGICOS: O AUXÍLIO DO
COMPUTADOR E DOS JOGOS DIGITAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência
para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Dr^a Andréa Cordeiro

CURITIBA

2017

Dedicamos esta monografia a Deus, a família, amigos e a nossa orientadora, que nos apoiaram, nos incentivaram e nos ajudaram a concluir esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus que em sua infinita bondade nos permitiu chegar até aqui.

Agradecemos aos nossos pais e a todos os familiares que nos acompanharam nesta caminhada, nos apoiando, nos incentivando e que nos fizeram acreditar em nossos sonhos.

Aos nossos amigos e amigas pelo companheirismo, pela paciência, pelas palavras de apoio e conforto em meio às inseguranças durante o andamento dessa monografia e principalmente, por nunca terem desistido de nós.

Agradecemos também aos nossos professores que nos acompanharam e nos auxiliaram durante esta trajetória acadêmica. Em especial, agradecemos a nossa orientadora Dr^a. Andrea Cordeiro, pelas orientações, pelo aprendizado, pelas experiências compartilhadas, por estar sempre disposta a nos ajudar e principalmente pelo acolhimento.

A todos, nossa eterna gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicações estão inseridos no contexto escolar e mais especificamente, como o uso do computador e dos jogos digitais podem auxiliar no processo de alfabetização e letramento em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Como aporte teórico utilizamos autores como: Ferreiro e Taberosky (1985), Barbosa (1991), Cagliari (1995 -1998), Ferreiro (1987-1999), Grossi (1990), Piaget (1970), Coscarelli (2011), Coutinho (2011), Lévy (1999 - 2003), Veen e Vrakking (2009), Azenha (1996), Antunes (2003), Brito (2015), Brito e Purificação (1999). Para aprofundar tal objetivo realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo, essa última de caráter qualitativo, em uma escola da rede particular. A coleta de dados foi realizada por meio de observações, entrevistas e questionário, a fim, de entender quais são as percepções das crianças em relação a aula de informática, bem como compreender quais são os jogos digitais utilizados e se de fato eles auxiliam e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Jogos Digitais; Tecnologias da Informação e Comunicação

ABSTRACT

The present research aimed to understand how the use of Information Technology and Communications are inserted in the school context and more specifically, how the use of computer and digital games can help in the process of literacy and literacy in a class of first year. As theoretical contribution we mention authors such as: Ferreiro and Taberosky (1985), Barbosa (1991), Cagliari (1995-1998), Ferreiro (1987-1999), Grossi (1990), Piaget (1970), Coscarelli (2008), Lévy (1999-2003), Veen and Vrakking (2009), Azenha (1996), Antunes (2003), Brito (2015), Brito and Purificação (1999). In order to deepen this objective, we carried out a bibliographical and field research, the latter of a qualitative nature, in a private school. Data collection has been done through observations, interviews and questionnaires, in order to understand the children's perceptions regarding the computer class, as well as to understand the digital games used, and if in fact they help and contribute for the teaching and learning process.

Keywords: Literacy; Digital games; Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ATIVIDADE PRÉ-SILÁBICO	19
FIGURA 2 – ATIVIDADE SILÁBICO	21
FIGURA 3 – ATIVIDADE ALFABÉTICO.....	22
FIGURA 4 – MODELO T'PACK.....	30
FIGURA 5 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	41
FIGURA 6 – JOGO DAS FRUTAS	45
FIGURA 7 – JOGO DA PONTE	46
FIGURA 8 – ILHA DA AVENTURA	46
FIGURA 9 – JOGO OLHO DE LINCE	47
FIGURA 10 – JOGO ABECEDÁRIO	49
FIGURA 11 – JOGO DUELO DAS LETRAS	49
FIGURA 12 – JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS	50
FIGURA 13 – JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS: PRIMEIRA FASE	51
FIGURA 14 – JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS: SEGUNDA FASE	51
FIGURA 15 – JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS: TERCEIRA FASE.....	52
FIGURA 16– JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS: SEGUNDO NÍVEL	52
FIGURA 17 – JOGO COLETA SELETIVA	53

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS AULAS DE INFORMÁTICA	55
GRÁFICO 2 - APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NAS AULAS DE INFORMÁTICA	55
GRÁFICO 3 - OS JOGOS DIGITAIS SÃO ATRAENTES PARA CRIANÇAS	56
GRÁFICO 4 - PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM JOGAR SOZINHAS OU EM DUPLAS	57
GRÁFICO 5 - JOGOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS	58
GRÁFICO 6 - CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DOS JOGOS	59

LISTA DE ABREVIATURAS

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL DO PROCESSO DA ESCRITA E DA LEITURA	14
2.1 ALFABETIZAÇÃO	15
2.2 CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA.....	17
2.3 DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO: ALFABETIZAR LETRANDO	22
3. EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA NOVA PERSPECTIVA	26
3.1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA BREVE REFLEXÃO.....	29
3.2 AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO DIANTE DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS.....	31
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL.....	34
3.4 RECURSO TECNOLÓGICO COMO APOIO PEDAGÓGICO.....	35
4. OBJETIVO DA PESQUISA DE CAMPO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
4.1 PERFIL DA ESCOLA	39
4.2 SALA DE AULA E PERFIL DA TURMA	40
4.3 CONHECENDO O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	41
4.4 ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE INFORMÁTICA: CONHECENDO SUA METODOLOGIA.....	42
4.5 JOGOS APLICADOS NA AULA DE INFORMÁTICA: DESCRIÇÃO	45
4.6 SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
4.7 REFLETINDO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO.....	60
5. CONCLUSÃO	63
6. REFERÊNCIAS	65
7. APÊNDICE	68

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicações estão inseridos no contexto escolar e mais especificamente, como o uso do computador e dos jogos digitais podem auxiliar no processo de alfabetização e letramento em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

A escolha do tema surgiu a partir de uma conversa, sobre como as escolas que encontramos hoje tem se adaptado às demandas da cibercultura. Durante essa troca de informações, percebemos que ambas as escolas utilizam a tecnologia como apoio à prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: o uso de tablets para professores e alunos, salas com recursos multimídias, aulas de informática e entre outros. Diante disso, decidimos nos voltarmos para uma turma de primeiro ano no ensino fundamental, fase na qual se dedica muita atenção ao processo de alfabetização, pensando em como a escola tem incluindo o uso das TICs nessa etapa educacional.

O ato de alfabetizar deve ser pensado de modo que o ensino e aprendizagem da leitura e escrita sejam desenvolvidas simultaneamente, mas não pensadas como habilidades mecânicas de decodificação. Nesse sentido, acreditamos que é relevante refletir em que contexto cultural as crianças estão inseridas e que tipo de informações elas trazem consigo, considerando também a ascensão tecnológica que estamos vivendo atualmente. Emília Ferreiro nos chama a atenção para a compreensão de que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2011, p.44). Concordando com ela, entendemos a importância de alfabetizar considerando as mudanças recentes na cultura infantil e no ambiente das mídias e da expansão de tecnologias digitais, pensando maneiras sadias e lúdicas de utilização dos jogos como uma ferramenta alternativa no processo de letramento, auxiliando também na aquisição de repertório linguístico.

Diante desta perspectiva surgiram alguns questionamentos acerca da temática: O que é alfabetizar? O que é letramento? Quais são as etapas e métodos utilizados neste processo? Como se apropriar dos recursos

tecnológicos durante o processo de alfabetização? De que forma os alunos e professores usam esta ferramenta? Quais os benefícios, se eles existem, do uso do computador como suporte no processo de alfabetização? Quais jogos são usados nesse processo? Que tipo de interação os jogos digitais geram entre os alfabetizando? A formação dos professores diante das inovações tecnológicas acontece de fato? Há uma relação das aulas de informática com o planejamento da professora regente? São esses questionamentos e uma aproximação a possíveis respostas, ainda que parciais pela natureza deste trabalho, que irão conduzir os capítulos desta monografia.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre a perspectiva histórica e sociocultural do processo da escrita e da leitura, com o intuito de compreender como surgiu o conceito de alfabetização e letramento. Com base nisso, nos apropriamos das contribuições de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, buscando entender como se manifesta o caráter social da linguagem.

O segundo capítulo, busca discutir a partir de pesquisa bibliográfica, os usos dos recursos tecnológicos como apoio pedagógico nessa nova era digital que nos permeia. Partindo do pressuposto de que há uma necessidade de um movimento na educação que contemple a realidade dos alunos, culturalmente mais tecnológica. Nesse contexto, dialogamos sobre o ato de alfabetizar e letrar nessa nova perspectiva.

No último capítulo será abordado a pesquisa de campo, de caráter qualitativo, realizada em uma escola de rede particular nas aulas de informática. A coleta de dados teve como intuito analisar o uso do computador e jogos digitais no processo de alfabetização e letramento. Para fundamentar esta pesquisa foram realizadas entrevistas com os próprios alunos e aplicado um questionário para as professoras, buscando compreender de que maneira elas se apropriam dos jogos e se estes instrumentos ajudam no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças.

Diante desse contexto, ressaltamos a necessidade de debatermos o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educacional, mais precisamente, no processo de alfabetização e letramento, entendendo que o seu uso cultiva novas formas de interação, desenvolvendo uma aprendizagem mais envolvente, criativa e significativa.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SOCIOCULTURAL DO PROCESSO DA ESCRITA E DA LEITURA.

Podemos dizer que a escrita surgiu quando a humanidade precisou se comunicar para além da oralidade, e que ela, se dava através de símbolos. Sabe-se que a escrita começou de maneira autônoma por volta de 3.300 a.C. na Suméria. Com o tempo este sistema passou a ser conhecido como cuneiforme, no qual cada palavra era representada por um símbolo. A pintura e o desenho, por exemplo, eram frequentemente utilizados para reproduzir de forma simplificada a compreensão deste sistema de representação. Este método é conhecido como escrita pictórica ou hieroglífica.

A escrita pictórica se diferencia do sistema de escrita através de sinais, figuras e símbolos expondo noções decodificadas. Assim, como o autor Cagliari (1995, p.108) afirma “Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar”.

Com o tempo, a escrita vai se transformando a partir de uma construção cultural coletiva desenvolvida historicamente, surgindo então os registros gráficos, conhecidos hoje, como ideogramas. O sistema de escrita ideográfico originou-se na antiguidade, antes mesmo do alfabeto e sua representação era significada por desenho. Os caracteres do sistema ideográfico podem ser fonográficos e silábicos.

Nesta época o sistema de escrita ainda era muito primitivo e a alfabetização estava relacionada com a compreensão do significado dos símbolos e ser capaz de escrevê-los. Com o tempo a escrita vai se modificando e se tornando cada vez mais complexa, surgindo então, a necessidade do uso de códigos que representassem os sons da escrita silábica.

Com o ingresso do sistema fonético, passa a ser possível propagar todas as formas linguísticas, por meio da escrita. Nesse sentido fez-se necessário construir regras e princípios para o seu uso, é a partir dessa necessidade que surge o alfabeto.

Mas a escrita não se trata simplesmente da codificação direta de símbolos gráficos transponíveis para sinais sonoros, a escrita é *representação*, o que em termos de concepções de seu ensino e aprendizagem implica, segundo Ferreira (2011) em uma aprendizagem que extrapola a técnica de decodificação dos símbolos/letras, mas abarca a uma aprendizagem de sentidos, uma

aprendizagem conceitual. Historicamente o processo de alfabetização via escolarização de massas irá refletir em alguma medida o peso desta diferenciação entre código e representação, o que poderemos perceber mais detalhadamente no subcapítulo que segue.

2.1 ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, a alfabetização tem sua gênese advinda a partir de meados de 1789, quando se concebe, obrigatoriamente, a escola pública, laica e gratuita, partindo do pressuposto que sua universalização já era um grande desafio. Barbosa, em seu livro *Alfabetização e Leitura*, discorrem sobre isso:

A universalização é uma meta perseguida já a muitos séculos (através da ação da Reforma Luterana e, posteriormente, da Contra-Reforma Católica), é somente com a implementação da escola republicana que a crença no lema “escolarizar para alfabetizar” se cristaliza (BARBOSA, 1991, p.16).

Conforme Barbosa (1991) é a partir da disseminação republicana, que o interesse pela educação aumenta, afinal, o objetivo do poder público era “massificar para uniformizar”. Nesse sentido, a alfabetização, passa a ser vista como a porta de entrada para o novo “modelo urbano de socialização” que se instaura e vem se transformando ao longo do tempo.

Mas afinal, o que significa o termo Alfabetização? Segundo Ribeiro (2003, p.91) “[...] é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia - conjunto de técnicas - para exercer a arte da ciência da escrita”. Deste modo, compreende-se a alfabetização como um processo no qual os indivíduos passam a compreender e a utilizar o alfabeto como um código de comunicação.

O sistema alfabético, passou por diversas transformações até chegar no sistema que conhecemos hoje. Este sistema é conhecido como um sistema notacional que é representado por símbolos. Através destas transformações, surgiram as metodologias de alfabetização que permitiram compreender como se estrutura o ensino de leitura e escrita.

O primeiro método a ser utilizado para a aquisição do sistema de escrita foi a metodologia sintética. O método sintético é uma das metodologias mais antigas de alfabetização e sua teoria está fundamentada no behaviorismo. A

metodologia do sistema sintético é realizada através de repetições e memorizações e está subdividida em:

- **Método alfabético:** O ensino desta etapa propõe que a indivíduo aprenda primeiro as letras, sílabas, palavras, frases e por fim o texto em si.
- **Método fonético:** O aluno aprende através do som das letras, relacionando o grafema e fonema.
- **Método silábico:** Nesta etapa a criança usa as sílabas de forma mecânica para decifrar palavras.

O método do sistema analítico está “[...] baseada no reconhecimento global de frases significativas para a criança; essa fase deve durar o maior tempo possível” (BARBOSA, 1990, p.51). Desta maneira, esta metodologia permite que a criança desenvolva sua autonomia e compreenda como se organiza e se estrutura um texto.

A apropriação de cartilhas, também era um recurso utilizado como estratégias de ensino no processo de alfabetização, no qual a criança tinha que identificar os sinais gráficos e associá-los aos sons adequados. Cagliari define a cartilha da seguinte forma:

As cartilhas mais antiga, como o próprio nome diz, eram pequenas cartas, ou se já, “mapas” (esquemas) que serviam de orientação e de material de consulta para o aprendiz. Por exemplo, o aluno consultava uma tabela para saber de que letra se tratava em um determinado material escrito ou tabela das sílabas formadas por duas consoantes para saber como ler (CAGLIARI, 1999, p. 218).

O seu uso estava relacionado com a pedagogia tradicional, partindo do pressuposto que a criança aprende a ler e escrever quando é ensinada a codificar e decodificar.

Conforme tratado por Cagliari (1999) é somente a partir de 1980, que o uso das cartilhas passa a ter uma metodologia mais expansiva, abrindo espaço para atividades de caráter mais lúdico. Porém, o modo de instruir permanecia o mesmo. O professor seguia o que continha nos livros didáticos e os alunos exerciam o que o professor orientava.

Diante desse cenário, os professores alfabetizadores começaram a buscar novas práticas de ensino que fugisse de materiais didáticos de perguntas e respostas, que já estavam acostumados a seguir.

É nesse contexto que outras contribuições surgem acerca da alfabetização, como por exemplo, as ideias construtivistas, tendo como base, conceitos da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, que define a escrita como objeto de compreensão da criança e investigam quais as noções que elas já trazem sobre a escrita, antes de serem imersas na aprendizagem escolar.

Em sua principal obra, a *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky declaram:

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificaram de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 21).

Desse modo, fica muito evidente que as pesquisadoras não são adeptas ao modelo tradicional de alfabetização. Sendo assim, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita rompem com o tradicional que delimitava a escola como um único espaço de aprendizagem e abre um olhar para novas práticas de ensino.

2.2. CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Teremos como suporte teórico os estudos de Emília Ferreiro sobre como ocorre o processo de aprendizagem nesta fase tão importante. Ferreiro não criou um novo método para alfabetizar, mas procurou observar e apontar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Para Ferreiro, o ato de alfabetizar deve proporcionar situações em que a criança reconstrua o seu código linguístico no momento que interage com o mesmo e com as práticas sociais.

A autora argumenta que as crianças já possuem alguns conhecimentos que vão se moldando desde o nascimento, por isso são capazes de interpretar todas as informações que recebem, antes de iniciar, de fato, o processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações

sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. (FERREIRO, 1987, p.24)

Desta forma, tanto Ferreiro quanto Teberosky defendem que as crianças constituem proposições sobre a língua escrita, estabelecendo o que as autoras nomeiam de níveis ou fases de aquisições.

Esta progressão está relacionada com a distinção entre a representação icônica e não-icônica. A etapa icônica antecede o processo de alfabetização. Nesta fase, a criança desenha com movimentos circulares, mas ainda a mesma não consegue distinguir a escrita do desenho. Já a fase não-icônica a criança internaliza o conceito de escrita, porém não reconhece as letras e o som que correspondente. Considerando que estas duas etapas são um período importante na gênese da escrita a autora Azenha (1996) traz algumas reflexões de Ferreiro:

Segundo Ferreiro a distinção desenho/escrita é fundamental na gênese da escrita, por aproximar a criança da lógica no sistema convencional da escrita, onde as formas dos grafismos não reproduzem nem a forma do objeto, nem seus contornos ou colocação no espaço (AZENHA, 1996, p.29).

A autora ainda propõe uma nova perspectiva para o processo de escrita através do construtivismo, que tem como princípio a construção de conhecimentos, por meio de experiências, estímulos, experimentações, interações sociais que vão se desenvolvendo gradativamente em aprendizagens.

Nesta perspectiva construtivista, Ferreiro e Teberosky, nos levam a compreender que o entendimento da escrita pela criança se desenvolve por hipóteses, ou seja, por diferentes etapas até chegar na escrita. Segundo as autoras o processo da aquisição da língua escrita, esta divididos em:

- Nível 1 - Pré- silábico
- Nível 2 - Silábico
- Nível 3 - Alfabético

Neste primeiro nível, a criança se apropria da escrita através de desenhos, rabiscos, garatujas e letras usadas espontaneamente, não fazendo relação entre a escrita e sua pronúncia. Na tentativa de escrever, elas fazem o

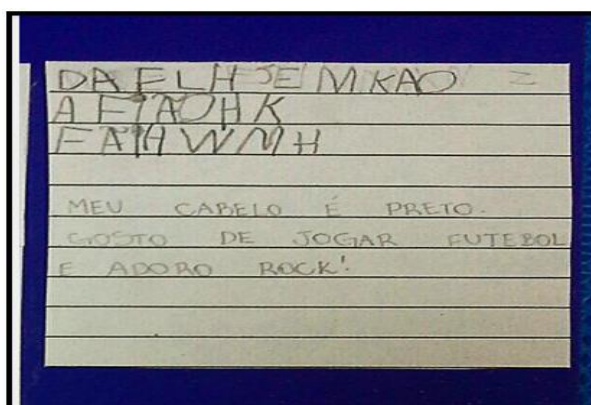
uso das letras do seu próprio nome para escrever várias palavras distintas. Neste sentido a criança inicia o processo da escrita, porém não consegue distinguir as letras e seu valor sonoro. Neste aspecto a autora Grossi salienta:

[...] no nível pré-silábico os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem a “minha letra”, isto é, à letra do seu nome. Por outro, lado uma página inteira de letras pode corresponder a uma só palavra (GROSSI, 1990, p.56).

Percebe-se que não há distinção das unidades linguísticas e há uma ausência de associação entre a pronúncia da palavra com a escrita. A criança nesta etapa se questiona sobre o significado dos sinais escritos, partindo do pressuposto que ela ainda não sabe fazer uma analogia entre a escrita e o pensamento.

Para explanar melhor essa explicação, buscamos alguns exemplos de cada fase. A atividade abaixo está associada a uma criança que se encontra no nível pré-silábico, em uma turma de primeiro ano. A proposta desta atividade era que o aluno fizesse uma adivinha sobre ele mesmo e as outras crianças da turma, tinham que adivinhar quem era o colega, através das características que o próprio aluno escolheu para representá-lo. Apesar da criança não ter se utilizado de desenhos e rabiscos, percebe-se que ele usou letras aleatórias, não fazendo uso do valor sonoro correspondente as palavras que escreveu.

FIGURA 1: ATIVIDADE PRÉ - SILÁBICO



FONTE: DAS PESQUISADORAS

Nesse processo de hipóteses, é relevante destacar os níveis intermediários que estão presentes entre cada dois níveis principais: Intermediário I (entre o pré-silábico e o silábico) e o intermediário II (entre o

silábico e o alfabético). Segundo Grossi, no nível intermediário: “[...] a escrita começa a se desvincular da imagem e os números podem se distinguir das letras, isto é, as concepções do nível pré-silábico vão sendo questionadas à luz da ideia da vinculação pronuncia com escrita”. (GROSSI, 1990, p.58)

No nível silábico, a criança consegue compreender a correspondência entre a representação da escrita e da emissão sonora de cada sílaba, ou seja, há uma “[...] correspondência quantitativa entre sílabas orais e letras escritas da sua conciliação com a hipótese da quantidade mínima de letras numa palavra, bem como vários outros problemas linguísticos imbricados neste nível.” (GROSSI, 1990 p.12). Desta forma, a criança faz questionamentos da estrutura silábica, mas ainda lhe falta um repertório fonético para compreender a escrita.

Começa a surgir uma necessidade de segmentação quantitativa, em relação a sinais gráficos e a quantidade de vezes que pronunciamos as palavras, compreendendo que cada sílaba é representada por uma ou mais letras. Porém, como discorre Grossi (1990), as categorias linguísticas nesta fase ainda não estão claramente definidas e há uma existência de confrontos entre a criança e a escrita.

O nível intermediário II está relacionado com a superação da hipótese silábica. Essa superação ocorre de fato quando a criança é levada a produzir leitura, ou seja, ela consegue ler o que foi escrito, passando para nível alfabético, como descrevem Ferreiro e Teberosky:

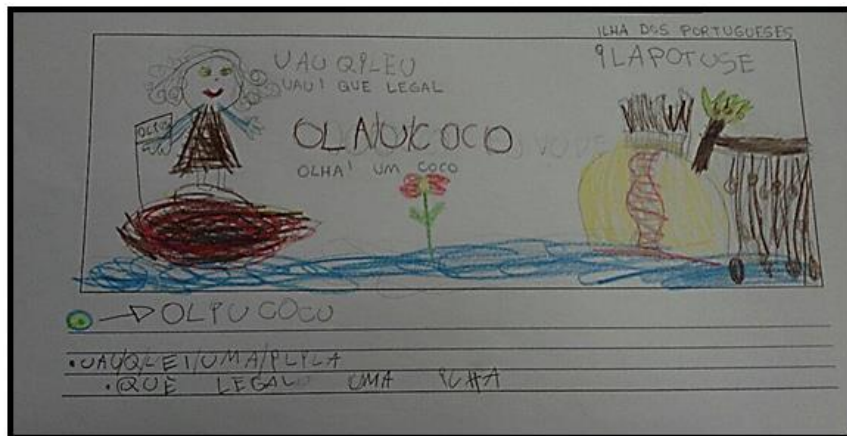
[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências são puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (AZENHA 1996, p. 36 apud. FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p.196).

Azenha (1996) ressalta que essa instabilidade de hipótese silábica, vivida pela criança, é desconfortável, mas necessária, pois lhe exigirá a reformulação de hipóteses para ingressar no alfabético.

Na imagem abaixo, temos um exemplo que ilustra esse nível. Esta atividade foi aplicada em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, no qual os alunos tinham que escrever sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, a partir de seus conhecimentos prévios sobre a temática. Nota-se que a criança

já consegue fazer uma relação com a palavra oral, algumas consoantes e vogais, realizando também uma correspondência quantitativa, desenvolvendo uma escrita com valor sonoro.

FIGURA 2: ATIVIDADE SILÁBICA



FONTE: DAS PESQUISADORAS

Na fase alfabética a criança já consegue compreender a estruturação, o funcionamento e a organização do processo da escrita e percebem que cada valor sonoro está associado por uma ou mais letras, partindo do pressuposto que “[...] o mesmo som pode estar associado a várias letras ou uma letra pode corresponder a vários sons.” (GROSSI, 1990, p.62). Nesta etapa ela já consegue distinguir as letras, sílabas e frases. Portanto, não significa que a criança já saiba escrever corretamente, tanto do ponto de vista ortográfico quanto do ponto de vista léxico.

A atividade abaixo é de uma aluna também de primeiro ano. A professora orientou os alunos para que eles criassem a sua própria história em quadrinhos. É perceptível que a aluna construiu significados acerca das ações dos personagens escolhidos e sobre o deslanche da pequena história. Ela também escreveu com legibilidade, respeitando o espaço na folha e organizando suas produções escritas, porém, ainda falta interiorizar alguns princípios alfabéticos, como por exemplo, o espaçamento entre as palavras e o uso correto de acentuação.

FIGURA 3: ATIVIDADE ALFABÉTICA



FORNTE: DAS PESQUISADORAS

2.3 DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO: ALFABETIZAR LETRANDO

O termo letramento está relacionado ao ato de desenvolver o uso das práticas sociais da leitura e escrita, considerando seus diversos contextos. É através destas transformações sociais que surge o termo letramento, sobre o qual Soares discorre da seguinte forma:

[...] esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema de analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leituras e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando um novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele [...]. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2012, p.46).

Deste modo, letrar não está relacionado apenas em ensinar a ler e escrever, mas proporcionar ao indivíduo a fazer o uso desse processo de leitura e escrita em suas práticas sociais. Soares aponta alguns exemplos:

[...] denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para o apoio a catarse... [...] (SOARES, 2003, p. 92).

Apesar de a alfabetização estar encarregada de ensinar a ler e a escrever e o letramento de desenvolver as práticas sociais que circundam a escrita, ambas não são inseparáveis. A autora Soares completa que o ideal seria “Ensinar a ler e a escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2012, p.47)

O processo sociocultural das práticas de linguagem escrita é um dos elementos mais importantes para que os sujeitos possam desenvolver e ampliar sua inserção em diversas práticas sociais presentes no mundo.

O caráter social da linguagem é muito amplo e se manifesta através de diversas maneiras como, por exemplo, na fala, nos gestos e na escrita. Essas diferentes formas de linguagem, não são usadas pelos sujeitos apenas para a comunicação, mas constituem também formas de interações sociais e expressões culturais. Desta forma, é importante que as práticas de linguagem escritas sejam constituídas pelos indivíduos através de um contexto sociocultural e pelas relações sociais que constituem no meio em que estão inseridos.

Se partirmos de uma análise construtivista, Piaget nos diz que é a partir dessas interações com o meio, que se constrói o conhecimento. Para este autor:

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Nesse sentido, assim como o conhecimento é construído nas relações, a escrita também é considerada um objeto conceitual e social, no qual o sujeito se apropria e passa a entender seu sistema de representação para além da codificação. É interessante pensar que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não ao contrário”, como reflete Ferreiro (2001).

Devemos levar em consideração que a criança já está inserida em um ambiente letrado, pois está constantemente em contato com diferentes escritos (livros, jornais, rótulos, etc.) e dessa forma antes de chegar na escola, elas já estão interagindo com esses sistemas de representação que as cercam. Nesta perspectiva, como reforça Neuzi: “A aquisição da escrita e da leitura só fará sentido num contexto de uso real tanto na escola como fora dela” (NEUZI, 2004, p. 43).

Para que essa aquisição ocorra de fato, se faz necessário uma alfabetização que faça a sujeito compreender as funções da língua escrita na sociedade e dominem o sistema alfabético acerca das palavras, da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas. Com base nisso, Ferreiro aponta alguns fatores para que a alfabetização ocorra da melhor maneira possível:

Compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita;

Compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes de rua, etc);

Leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticas instruções, cartas, recados, listas, etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional

Produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros. (FERREIRO 1999, p. 23 e 24).

Deste modo, a alfabetização não deve ser associada apenas como um ato de codificar e decodificar, mas também como um processo social de comunicação, que permita estimular o indivíduo nas diferentes formas de relações sociais, dentro e fora da escola. Nesta perspectiva, o processo de alfabetização, deve considerar a realidade dos sujeitos, os conhecimentos prévios e as relações socioculturais que estes estabelecem com o meio.

Conforme defendido pelo autor Cagliari (1995), os instrumentos de escrita também se transformaram ao longo do tempo e com o avanço tecnológico a memória coletiva passou a ter outros meios de materialização. Diante desses novos hábitos modernos, alfabetizar tradicionalmente está fora de contexto. Em relação a isso, Cagliari aponta uma preocupação em relação a alfabetização:

[...] ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as verdadeiras bibliotecas, o lugar da memória coletiva da nossa sociedade (CAGLIARI, 1995, p.114).

Segundo Cagliari (1995), são essas memórias que vão traçar os próximos passos da humanidade, como antigamente faziam as representações

pictóricas, os pergaminhos e livros que ainda guardam os valores de uso da sociedade.

Nesta perspectiva a disseminação de novas práticas, modelos e instrumentos tecnológicos no mundo contemporâneo, incrementaram outras formas pedagógicas para o processo de linguagem escrita na sociedade. Com a inserção das tecnologias, podemos explorar o sistema alfabético tornando-o mais atrativo e significativo, pelas possibilidades pedagógicas que a multimídia proporciona.

3. EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM UMA NOVA PERSPECTIVA

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, vídeo-conferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, Datashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twiter, MNS (SALES, 2004, p.230).

Os artefatos tecnológicos citados acima evidenciam o quanto vivemos imersos em uma era eminentemente digital, o quanto nossa vida é regida por esses recursos que se multiplicam e se inovam rapidamente, e conseqüentemente vamos nos apropriando dessa cultura. Partindo desse pressuposto poderíamos ser considerados ciborgues?

De acordo com a Sales (2004), o termo ciborgue está relacionado às pessoas que tem sua vida mediada pelas tecnologias digitais, tendo em vista que usufruirmos uma grande variedade desses artefatos infindos, como por exemplo, o uso de computadores, calculadoras, automóveis e diversas outras próteses, como ela nomeia. Se formos mais a fundo, ela defende a ideia que estamos vivenciando uma ecologia digital: “É como se as máquinas e seres humanos fossem fundidos em uma espécie de amálgama, constituindo novas formas de vida: os ciborgues.” (SALES, 2004, p.233), nomeando a juventude atual como nativos digitais¹, por já terem nascidos na geração da internet.

A ideia parece um tanto exagerada, mas refletindo um pouco sobre sermos considerados como nativos digitais, é interessante pensarmos o quanto esse conceito faz sentido quando consideramos que nascemos a partir dos anos 90 e a internet já se fazia presente desde a nossa infância, de modo que já

¹ O escritor Mark Prensky lançou o termo “nativo digital”, termo que passou a ser amplamente utilizado para descrever as crianças e jovens que nascidos em plena era das tecnologias digitais. Usaremos este termo em sentido estrito, entendendo que o meio tem papel fundamental nos processos de aprendizagem, no entanto estamos cientes das muitas críticas diante da ampliação deste termo quando passa a ser associado a uma habilidade nata da criança, que nasceria “naturalmente” hábil para lidar com tecnologia e a ser multitarefas. Estar inserido em um ambiente tecnológico pode sim despertar diferentes interesses e usos de algumas linguagens, no entanto, nada é nato, tudo perpassa a interação e também variantes do contexto econômico e da diversidade cultural que configura diferentes infâncias.

estávamos imersas nessa cultura digital, mesmo que de forma superficial inconsciente:

A sociedade, de modo geral, esta constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, ter consciência disso. Ler um jornal, uma revista ou um livro, assistir à programação de televisão, utilizar o telefone; tomar um refrigerante, pagar uma conta no banco, fazer compras no supermercado, viajar de ônibus, trem ou avião são usos da tecnologia que fazem parte do cotidiano (BRASIL, 1998, p.135).

É importante refletirmos que não são todos que tem o acesso às novas tecnologias. Os motivos podem estar associados a vários fatores, dentre eles, a falta de recurso financeiro. É nesta perspectiva que a escola deve oportunizar a esses alunos uma igualdade e uma democratização do acesso amplo às tecnologias, ou seja, uma inclusão digital para todos.

Mas afinal, o que é inclusão digital? De acordo com a Capellão (2007, p.152) “[...] é disponibilizar acesso às informações e à internet a uma porção significativa da população, democratizando, assim, a informática em diferentes níveis de ação educacional.”

Ferreira e Dudziak (2004) apontam três níveis para a inclusão digital. A primeira etapa é conhecida como inclusão digital ou alfabetização digital, que está relacionada com as habilidades e capacidades de operar os recursos eletrônicos, desde entender seu funcionamento como conseguir manusear programas. No segundo nível, as autoras definem como Inclusão Informacional (letramento digital), onde o indivíduo, além de aprender com esta tecnologia, é capaz de utilizar esta ferramenta para o estabelecimento de várias informações. O terceiro nível, é o mais amplo, que se refere a inclusão social. Nesta etapa, o indivíduo além de construir conhecimento, é capaz de utilizar esta ferramenta para seu crescimento pessoal e para o desenvolvimento social.

O autor Pierre Lévy, traz grandes contribuições sobre a reflexão dessa nova era de comunicação virtual. Ele discorre que estamos passando por um processo de universalização da cibercultura, na medida em que estamos imersos nas novas comunicações e produções de conhecimentos. Por cibercultura e ciberespaço podemos compreender como:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que

navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Dessa forma, Pierre Lévy defende que o ciberespaço é uma rede que garante a interação dessas tecnologias digitais, como o uso dos computadores. Como o próprio autor afirma: “Eu defino o ciberespaço como um espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial de computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p.92). Nesse sentido, como sustenta Lévy, os meios tecnológicos são a infraestrutura do ciberespaço, que estabeleceram um novo ambiente de comunicação, de informação e conhecimento que chamamos de cibercultura.

Diante desse contexto, quais são as implicações do ciberespaço e da cibercultura para a educação? Lévy é bem claro em relação a isso e discorre da seguinte maneira: “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 1999, p.157). Com a ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC'S) há uma necessidade de transformação do saber, que contemple essa demanda de uma sociedade culturalmente mais tecnológica.

Continuando nessa lógica de pensamento, o que exatamente contempla as TICs? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental:

As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação — revistas, jornais, livros, CD-ROM , programas de rádio e televisão, home-pages , sites , correio eletrônico —, além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento. Há alguns anos não existia a possibilidade de comunicação on-line entre pessoas fisicamente distantes, nem de compartilhar imagens instantaneamente em vários lugares do mundo, assim como não era possível conceber que uma pessoa pudesse aprender tendo como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem intermediada pelo computador (BRASIL, 1998, p.135).

Diante destas novas exigências do mundo contemporâneo, é importante que a educação busque incluir as TICs como uma ferramenta para proporcionar novas formas de interação, com o intuito de desenvolver aprendizagens diferenciadas e significativas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná “o trabalho com as mídias tecnológicas insere diversas formas de ensinar e aprender, e valoriza o processo de produção de conhecimentos” (PARANÁ, 2008, p. 66). Mas para que isso aconteça de fato, é importante que os profissionais de educação utilizem de forma adequada os artefatos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, para construir um conhecimento contextualizado com a realidade dos alunos.

3.1. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA BREVE REFLEXÃO

Quando nos referimos à educação, podemos perceber que ela é fundamental e ninguém escapa dela. Seja “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, está sempre imbricada: para aprender, ensinar, para saber, para fazer ou para conviver”. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 19). Mas afinal, o que significa Educação?

A educação vem do termo em latim Educare e seu significado é muito amplo. Ela é conceituada como um processo de socialização, que permite estabelecer toda a organização e formação humana para o desenvolvimento de habilidades e valores que são fundamentais para que os indivíduos possam viver em sociedade.

Partindo desta perspectiva, podemos compreender que o ser humano tem buscado cada vez mais, novos conhecimentos para se comunicar e transmitir informações. De acordo com Brito e Purificação, as tecnologias podem ser definidas como:

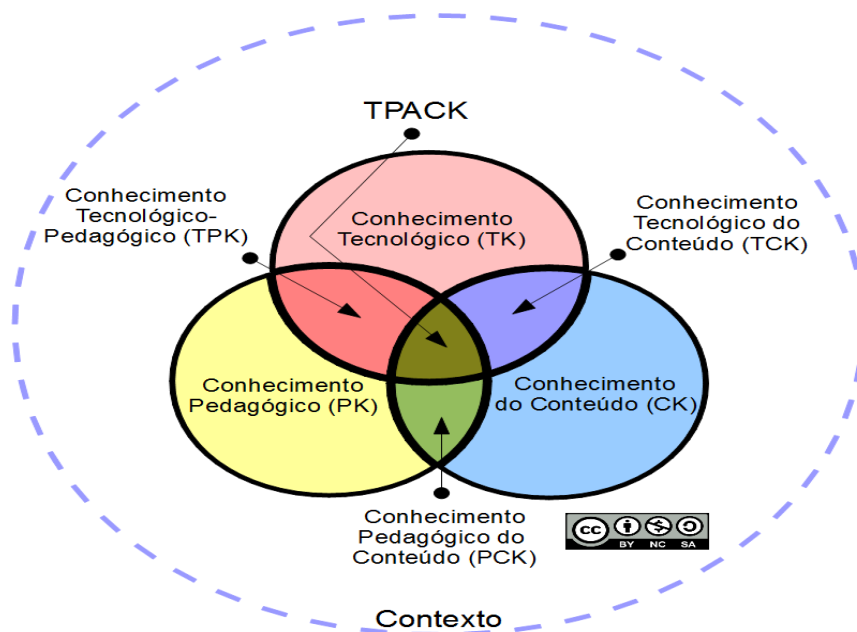
[...] um conjunto de conhecimentos especializados, com princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade, modificando, melhorando, aprimorando os “produtos” oriundos do processo de interação dos seres humanos com a natureza e dentre si (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p.18).

As tecnologias podem ser classificadas em três grupos:

- Tecnologias Instrumentais: São os equipamentos, aparelhos, máquinas e todos os recursos que permitem trazer rapidez e que facilitam as nossas tarefas cotidianas.
- Tecnologias Intelectuais: São artefatos tecnológicos que permitem compreender desde a linguagem oral até os suportes de informática mais aprimorados.
- Tecnologias Educacionais: É uma ferramenta a favor do ensino, que busca suportes alternativos para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Se tratando das Tecnologias Educacionais, surge um novo contexto educativo, designado por *TechnologicalPedagogicalContentKnowledge* (T'PCK), que foi apresentado oficialmente no ano de 2006 por PunyaMishra e MatthewKoehler e mais tarde nomeado por T'PACK, por Mishra & Koehler. Este modelo compartilha três tipos de conhecimentos que estão em interseção, como nos mostra a imagem gráfica abaixo.

FIGURA 4 – MODELO T'PACK



DISPONÍVEL EM: <http://proflborges.blogspot.com.br/2012/09/introducao-ao-modelo-educacional-tpack.html>

Segundo Mishra & Koehler apud Coutinho (2011, p.7), o uso do T'PACK envolve “[...] uma compreensão por parte do professor das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas em prol da construção do saber pelo aluno e não como um apoio ao professor para ensinar”. Por isso, as autoras defendem uma formação para professores e a integração do uso das TICs no currículo.

3.2 AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO DIANTE DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

Partido do pressuposto que estamos vivenciando uma ascensão tecnológica, marcada por uma geração que interage diretamente com essas tecnologias, é interessante pensarmos como os professores, que não estão imersos desde pequenos nessa realidade, vem se adequando à cibercultura no espaço educacional. Moraes (2002) problematiza sobre isso:

Analisando a evolução tecnológica cada vez mais acelerada, percebemos que, como educadores, estamos defasados em relação às mutações do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais. Temos falhado não apenas pela dificuldade que temos em encontrar ou propor soluções que permitam um maior acesso a esses novos recursos por parte da maioria da população economicamente desfavorecida e marginalizada, mas, sobretudo, pela ausência de um modelo adequado de formação do professor para o uso competente dessas novas tecnologias nos ambientes escolares (MORAES, 2002, p.3).

Pimenta (1999) defende a importância de formação de professores na sociedade contemporânea enquanto mediador “no seu processo constitutivo da cidadania dos alunos” Nesse sentido se faz necessário uma educação articulada para além do espaço da escola, contemplando a realidade dos alunos e pensando que o uso das “[...] tecnologias estão redesenhando a educação, criando novas oportunidades de ensino. Essas facilidades possibilitam a exploração dos ambientes virtuais, permitindo o acesso a uma ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar”. (BUENO, 2004, p.69)

Lopes (2003) acrescenta, que tanto os professores quanto os alunos, precisam estar familiarizados ao uso dessas tecnologias, na prática e em consonância com as propostas educacionais. A autora defende que o que promove a aprendizagem com as TICs, é a forma de como são utilizadas e não ela por si só:

As TICs, por elas mesmas, não garantem mudanças no ensinar e no aprender, mas o como elas são utilizadas pode sim fazer uma diferença nos papéis assumidos pelos professores e alunos, nas concepções de ensino e de aprendizagem adotadas e no comprometimento dos participantes envolvidos em um determinado contexto educacional (LOPES, 2003, p.6).

Em tal caso, a autora defende que, ao privilegiar as concepções pedagógicas no uso das TICs, se adquire uma formação tecnológica reflexiva e mais crítica, que vai além da simples apropriação da tecnologia. Sobre isso, Leite e Sampaio (p.18, 2002) defendem que o uso da tecnologia “não pode ser compreendido apenas como o uso mecânico dos recursos tecnológicos, mas deve abranger também o domínio crítico da linguagem tecnológica”. Sampaio e Leite pontuam que:

A preocupação revelada pela maioria dos estudiosos da área, em relação à democratização do acesso aos benefícios das novas tecnologias, fundamenta-se na constatação da exclusão como característica inerente ao sistema capitalista. Esta característica leva à necessidade de reflexão a respeito da intervenção da escola e do professor no sentido de formar um homem que não assimile passivamente uma conformação social que haja divisão entre os que pensam e os que executam os que produzem e os que usufruem, os que têm uma relação ativa e participativa com o conhecimento e a informação e os que lidam passivamente com eles (SAMPAIO; LEITE, 1999, p.32,).

As autoras usam o conceito de alfabetização tecnológica que, significa “preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro” (1999, p.15). Este preparo, segundo Brito (2015), deve contribuir de modo que o professor se sinta capacitado para trabalhar com as tecnologias, proporcionando a inclusão de todos nesta nova era que abrange uma grande distribuição de informações e conhecimentos.

A LDB – 9394/96, Artigo 13º - inciso 1 constata que: “[...] os docentes deverão se incumbir de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Logo, o professor como mediador da aprendizagem de seu aluno, deve (re)pensar em estratégias de ensino que estejam em consonância com a realidade dessa geração, se adequando e se familiarizando com o uso das mídias e das novas tecnologias. Brito (2015) defende a ideia que:

As mediações feitas entre os jeitos de aprender dos alunos, realizadas pelo professor, vai auxiliar o aluno na busca dos caminhos que o levará à aprendizagem, os conhecimentos que são à base desse processo e

as tecnologias que vão garantir o acesso às articulações dos componentes curriculares, configuram um processo de interação que define, de certa forma, a qualidade na educação escolar (BRITO 2015, p.7).

Para que as tecnologias sejam incorporadas e para que aprendizagem ocorra de fato, por intermédio dela, se faz necessário “[...] respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir seu uso, e para que realmente isso faça diferença; não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar, de forma pedagogicamente correta, a tecnologia escolhida”. (BRITO, 2015, p.8).

Diante de tais colocações, Coelho (2012) discorre sobre essa nova geração, os nativos digitais:

[...] constata-se que a geração digital também conhecida como *Geração Y* cresce em um mundo no qual a comunicação digital tem um papel fundamental tanto na sua formação quanto na compreensão da realidade, pois é a partir da expansão das novas tecnologias que essa geração se expressa e interage seja por meio de sons, imagens e textos escritos e verbais. Assim, a *Geração Y* é caracterizada pelas múltiplas competências e habilidades sensoriais verbais e visuais que possuem e utilizam para se comunicarem (COELHO, 2012, p.89).

Coelho (2012) debate acerca da escola, que teve e vem se reestruturada com a ascensão da internet para poder acolher esse novo perfil de alunos. Aponta a importância de uma reformulação no currículo, uma vez que a “[...] educação assume um novo papel de usuários das novas TICs para acolher esse novo tipo de aluno: nativo digital.” (2012, p.92).

Veen e Vrakking (2009) nomeiam essa geração por *Homo Zappiens* que parte da mesma ideia de Nativos Digitais. Para os autores:

Essa geração, que chamamos *geração Homo zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades. (VEEN; VRAKING, 2009 p.12,).

Eles chamam a atenção para o sistema educacional atual, ocupado por essa nova geração. Apontam sobre as aulas mediadas, que geralmente são concebidas com “giz e voz”, o que seria um grande desafio aos alunos, uma vez

que isso difere do que estão acostumamos fora da sala de aula. Nas palavras de Veen e Vrakking (2009, p.47): “[...] O contraste é muito grande para com sua vida fora da escola, em que ele tem controle sobre as coisas, há conectividade, mídia, ação, imersão e redes. Como aprendiz na escola ele se sente forçado a ser passivo e a ouvir o que o professor explica. ” Diante disso, os autores nomeiam os alunos como digitais e a escola como analógica.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Para discorrermos sobre esse tema, tivemos como base principal o livro organizado por Coscarelli e Ribeiro que tem como objeto de estudo o uso dos laboratórios de informática e as possibilidades que o computador e a internet podem oferecer, no sentido de ampliar “[...] o leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p.9).

Cabe aqui resgatar alguns conceitos que já tratamos no primeiro capítulo sobre o termo letramento, que Magda Soares (2000, p.47) define como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Se tratando do letramento dentro de uma cultura digital, a autora entende que está relacionado a um “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela [...].” (COSCARELLI; RIBEIRO, p.60, 2001 apud Soares, p.151, 2002). Neste sentido, fica claro que o letramento digital corresponde à apropriação das práticas de leitura e escrita que permeiam esse meio digital.

Frade (2011) defende a ideia de que para compreender as práticas da escrita e seu funcionamento como sistema de representação alfabético e ortográfico, é necessário um aprendizado de uma tecnologia da escrita. Para tanto seria necessário o desenvolvimento de várias competências na apropriação desse sistema, por exemplo: domínio do sistema de representação alfabético, compreensão do aspecto do grafismo, conhecimento de convenções, escrever ortograficamente as palavras. Devemos levar em consideração também que o sistema de escrita é resultado de uma construção social. Nessa lógica, segundo Frade (2011) surgem novos artefatos que podem ser utilizados para escrever, como o uso dos computadores.

3.4 RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ALIADOS PEDAGÓGICOS

Quando nos referimos à tecnologia, é quase que automático associarmos ao computador e as redes de comunicações que estão interligadas a ele. Mas se tratando do contexto educacional, qual a importância do seu uso no processo de ensino e aprendizagem? Quais são os seus benefícios para a educação? Sobre esses questionamentos, partilhamos do mesmo pensamento que: “[...] os computadores podem contribuir para qualificar a aprendizagem. Para tanto, é preciso conhecer os recursos existentes e propostas pedagógicas consistentes para a sua incorporação no processo de aula” (KAMPF, 2007, p.34).

O uso das inovações tecnológicas no sistema educacional, especialmente o computador, ocasionou diversas transformações positivas, por ser um recurso eficaz e pelas diferentes oportunidades que este instrumento permite para o ensino e aprendizagem. São diversas as vantagens desta ferramenta digital para o processo de alfabetização e letramento, pois é através da mesma que permitirá com que os educandos entrem em contato com diferentes gêneros e estruturas linguísticas.

O computador segundo os PCN (1998, p. 147) “É um instrumento de mediação na medida em que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e novas formas de atividade mental.” Desta forma, a mediação desta ferramenta na educação, além de favorecer a interação, permite desenvolver novas maneiras de ensinar.

O uso da comunicação mediada pelo computador oferece uma construção de uma aprendizagem mais lúdica e significativa, pelas inúmeras possibilidades de trocar e criar ideias, pelos diferentes sites que podem complementar o ensino, pelo aumento da motivação do aluno, pelas possibilidades de criar atividades diferenciadas, por proporcionar situações em que a criança tenha que resolver problemas e principalmente pela oportunidade que este recurso permite em fazer uma comparação dos conteúdos com o dia a dia dos alunos. Assim como afirmam os autores “[...] o uso do computador só funciona efetivamente como instrumento no processo de ensino e aprendizagem, se for inserido num contexto de atividades que desafiem o grupo em seu crescimento.” (WEISS; LEMME, 2001, p18).

Weiss e Crux (2001, p.56) apontam algumas contribuições que o uso da informática educativa, proporciona aos alunos, dentre elas:

- Desenvolvimento do raciocínio lógico
- Desenvolvimento da sequência lógico-temporal
- Aumento da flexibilidade do pensamento
- Aumento da organização na realização de tarefas
- Aumento da atenção na realização de tarefas
- Possibilidade de lidar com diferentes exigências temporais
- Possibilidade de lidar com os próprios erros de forma produtiva
- Estímulos à curiosidade (exploração do novo)
- Desenvolvimento da Imaginação/Criatividade
- Fortalecimento da autonomia

O uso do computador nas aulas de informática trouxe mudanças relativas na educação pela quantidade de programas e recursos que podem servir pedagogicamente para ensinar, principalmente quando estivermos conectados à internet.

A internet permite o acesso a inúmeras fontes que “[...] se comunicam por meio de uma linguagem em comum (protocolo) e um conjunto de ferramentas que viabiliza a comunicação a obtenção de informações” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p.91). Esta ferramenta é importante para a disseminação de ideias e para a localização de informações.

São inúmeras as potencialidades que este recurso oferece para a construção de um conhecimento mais ativo e colaborativo. Por meio da internet, o professor pode buscar formas alternativas de envolver os alunos, como é o caso dos jogos digitais.

Os jogos no processo educativo são considerados de grande benefício como auxílio para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim como afirma Celso Antunes:

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real (ANTUNES, 2013, p.17).

Durante o seu uso a criança adquire diversas experiências, interage com outros indivíduos, desenvolve estratégias, organiza seus pensamentos e aprende a construir e levantar hipóteses. É uma construção que se dá de forma

dinâmica, interativa e inovadora. Veem e Vrakking (2009) partilham da ideia de que o uso dos jogos é recurso atraente, pois, mantém a motivação e foco nos desafios propostos.

É neste contexto, que os jogos digitais são considerados um bom instrumento para a aprendizagem, pelas inúmeras possibilidades de estímulos e envolvimento, pela construção da autonomia e criticidade, pelas possibilidades de desenvolver atividades que desafiem os alunos a buscar diferentes estratégias para resolver as circunstâncias que lhe serão impostas.

Assim como salientam os autores Veem e Vrakking (2009) “Os jogos de computador desafiam os alunos a criarem estratégias e resolverem suas dificuldades, superando e assim desenvolvendo uma série de habilidades metacognitivas na aprendizagem”. A partir deste pensamento, podemos concluir que o jogo eletrônico é uma ferramenta inesgotável de desafios que enriquecerá ainda mais a prática do professor para além da sala de aula.

Segundo Santos e Cossich (2005) o jogo computacional é considerado uma experiência ampla e complexa porque agrega três categorias que desenvolvem a aprendizagem:

Atração: É necessária para atrair o usuário a iniciar a experiência. Essa atração pode ser cognitiva, visual, auditiva ou qualquer outro estímulo ou conjunto de estímulos que atraia o usuário e indique a ele como iniciar a experiência.

Engajamento: É a experiência em si. Deve ser suficientemente diferente do ambiente ao redor para manter a atenção, além de ter uma relevância cognitiva constante que estimule a continuidade no engajamento.

Conclusão/Extensão: É a resolução prazerosa da experiência. Não concluí-la de forma prazerosa pode causar frustração no usuário. Além disso, a conclusão não pode ser definitiva, deve haver possibilidades de expandir, prolongar e reviver a experiência atual ou sugerir o início de novas (MAZZAROTTO, 2009 p.277, apud SANTOS E COSSICH, 2005).

Com essas categorias em mente, o professor assume, também, um novo papel: o de colaborador do saber. Essa ideia salientada por Coelho (2012, p.6), parte do pressuposto que “[...] os alunos em grupo vão vencendo níveis e, conseqüentemente, adquirindo saberes”. É nesse sentido que o professor deve apropriar-se dos jogos que contemplem essas categorias da atração, engajamento e conclusão envolvendo todos nessa aprendizagem.

Quando o professor optar em utilizar os jogos eletrônicos dentro da sala de aula, é importante que ele tenha como objetivo de aprendizagem os seguintes itens:

Conteúdo – observando se está correto, se é adequado à faixa etária e respeita os pré-requisitos necessário;

Organização didática – identificando a forma como o assunto é abordado e a progressão dos conteúdos, se está de acordo com a forma de trabalho do professor;

Usabilidade – verificando a qualidade gráfica do material e facilidade de manipulação. (KAMPFF, 2007, p.37)

O processo de implantação dos jogos digitais deve ser bem planejado pelos educadores, a fim de, proporcionar o acesso a diferentes instrumentos de aprendizagem que sejam “[...] interativos e dinâmicos na apresentação e na manipulação dos conteúdos implementados.” (KAMPFF, 2007, p.37).

De acordo com Brito e Purificação (2006, p.20) “[...] o cenário tecnológico e informacional requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem a novas formas de simbolização e representação do conhecimento.” Nesta perspectiva, é de fundamental importância que os educadores inovem suas práticas educacionais, incluindo outros recursos, dentre eles os jogos eletrônicos, para agregar e estimular cada vez mais um ensino de qualidade.

4. OBJETIVO DA PESQUISA DE CAMPO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo que será abordada neste capítulo final se constituiu a partir de observações nas aulas de informática em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, buscando identificar a influência do uso do computador e dos jogos digitais no processo de alfabetização. A coleta de dados foi realizada em uma escola de rede particular na cidade de Curitiba, com caráter qualitativo.

O objetivo desta pesquisa de campo teve como intuito identificar quais são os jogos digitais que são aplicados, quais os tipos de interação que o uso do computador gera entre os alfabetizandos e analisar quais os possíveis benefícios que estes instrumentos tecnológicos propiciam para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Para completar a análise deste trabalho, foi realizada com os alunos uma entrevista e aplicado para a professora de informática um questionário, buscando compreender como ela realiza o planejamento pedagógico e quais os critérios que utiliza para selecionar os jogos. Estes recursos foram escolhidos pelo fato de proporcionarem uma análise mais profunda dos dados e que nos ajudaram a compreender como o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar no ensino e aprendizagem.

4.1. PERFIL DA ESCOLA

O colégio particular está localizado na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, no bairro Juvevê. A instituição oferece matrículas para o período regular e integral. Seu horário de funcionamento é das 7h30min às 19h.

Atualmente a escola atende 587 crianças entre um ano e meio até os dez anos de idade. As crianças são organizadas pela instituição, conforme a faixa etária:

Infantil

- Infantil II - Alunos com idade a partir de um ano e meio
- Infantil III - Alunos que completam três anos durante o ano letivo.
- Infantil IV - Alunos que completam quatro anos durante o ano letivo.
- Infantil V - Alunos que completam cinco anos durante o ano letivo.

Ensino Fundamental:

- 1º Ano: Alunos que completam seis anos durante o ano letivo.
- 2º Ano: Alunos que completam sete anos durante o ano letivo.
- 3º Ano: Alunos que completam oito anos durante o ano letivo.
- 4º Ano: Alunos que completam nove anos durante o ano letivo.

O currículo escolar da escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), privilegia uma educação pautada na integração, indagação, ressignificação e na compreensão. Os conteúdos são abordados pelos professores de forma dinâmica estabelecendo a interdisciplinaridade. A metodologia é centrada no construtivismo, permitindo com que o aluno utilize diferentes linguagens e estratégias para adquirir conhecimentos.

4.2. SALA DE AULA E PERFIL DA TURMA

Partindo do pressuposto que a sala de aula é um ambiente que promove diversas situações de interações entre professor, aluno e objetos, possibilitando novas explorações e construções de conhecimento, achamos pertinente discorrer sobre o perfil da turma e da sala de aula.

A pesquisa foi realizada em uma turma de ensino fundamental, com crianças de seis anos, conforme mencionado na introdução deste projeto. A turma possui 20 alunos e são acompanhados por uma professora regente e duas professoras auxiliares.

A sala de aula é bastante ampla, deste modo, o mobiliário da sala que é composto por armários, prateleiras, cadeiras e mesas, ficam bem distribuídos. Neste ambiente podem-se explorar diferentes espaços que vão sendo modificados e estruturados pela professora regente.

Em relação às disposições das carteiras, elas são organizadas pela professora regente em filas, duplas, trios ou em grupos, dependendo das atividades que serão desenvolvidas durante a tarde.

Por se tratar de uma a sala de primeiro ano, no qual eles estão em processo de alfabetização, é muito importante que o ambiente também seja

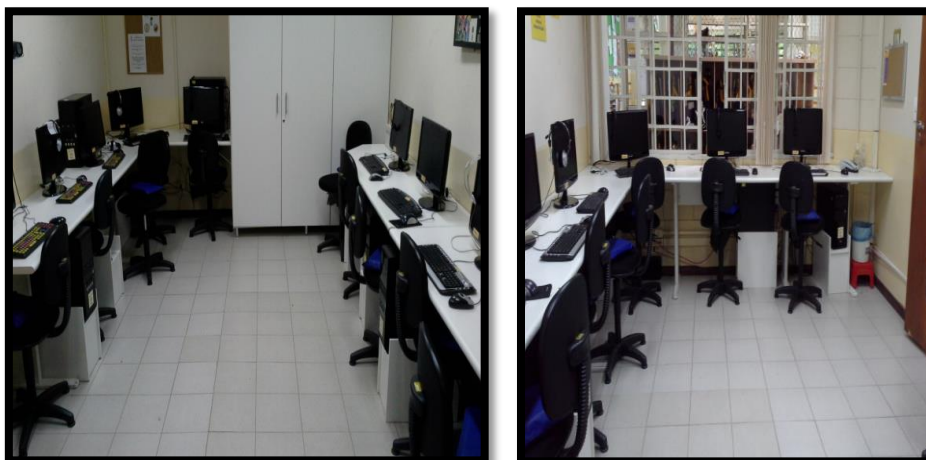
alfabetizador. Na sala em questão, isso se evidencia nas paredes, nos murais, bem como nos jogos que são utilizados pela turma.

Conforme visto no PPP (2017) da escola em questão, percebe-se que há um incentivo das práticas de leitura e escrita através de projetos que acontecem durante o ano letivo, bem como o acervo cultural existente na escola.

4.3. CONHECENDO O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

O laboratório de informática é composto por doze computadores de mesa, todos acompanham mouse, fones de ouvidos e teclado, inclusive quatro deles são adaptados para crianças que possuem deficiência visual. A professora possui um computador próprio, no qual utiliza para explicar as atividades em data show para as turmas. Nas paredes da sala de informática, podemos encontrar as regras e combinados, tanto para a utilização do espaço quanto para o uso dos computadores. O espaço da sala é pequeno, porém é um ambiente muito acolhedor, nota-se que as crianças gostam de estar e permanecer ali.

FIGURA 5: LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA





FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Pelo fato da sala dispor apenas de doze computadores, não há como levar uma turma inteira para as aulas de informática, levando em consideração que a maioria das turmas é composta por mais de dezoito alunos. Neste caso, acontece a prática pedagógica conhecida na escola como médio grupo, ou seja, apenas metade da turma vai para a informática e na semana seguinte o outro grupo.

Se tratando da turma observada, a aula de informática acontece na terça-feira das 13h30min às 14h20min. A professora regente dividiu os grupos, respeitando os níveis de escrita em que cada criança se encontrava, separando-as em dois grupos: Grupo A de crianças pré-silábicas e o grupo B, de crianças silábicas-alfabéticas. Vale ressaltar que essa divisão de níveis de escrita foi realizada no segundo semestre, antes disso, os grupos eram mesclados entre pré-silábicos, silábicos e alfabéticos.

4.4. ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE INFORMÁTICA: CONHECENDO SUA METODOLOGIA

Por meio das observações, foi possível perceber que os jogos digitais são muito utilizados nas aulas de informática como auxílio metodológico de aprendizagem. Através deste recurso, a professora aplica atividades que servem de suporte para o processo de ensino e que contemplem as estratégias de alfabetização. Vale ressaltar também, que os jogos são trocados para aqueles alunos que apresentam muitas dificuldades nas atividades propostas. Neste sentido, buscamos compreender quais são os critérios utilizados pela

professora, para a escolha dos jogos. De modo a sanar essa dúvida decidimos criar um questionário² que respondesse esta indagação e outras questões que achamos pertinentes em serem levantadas.

A professora em questão tem formação em Pedagogia, curso intermediário de Office e experiência na função como monitora de informática. Para planejar suas aulas, ela tem por base, o planejamento da professora regente, onde seleciona os jogos por meio de conteúdos que as crianças estão estudando. Quando não há muito que ser trabalhado no conteúdo da semana, ela aproveita para planejar um jogo que incentiva a agilidade na digitação, reconhecimento das ferramentas do Office e coisas mais relacionadas ao uso do computador.

Todo início de ano, na semana pedagógica, é realizado um planejamento trimestral para ela ter uma ideia do que pode e será trabalhado, no mais, a partir daí as conversas ocorrem por e-mail ou em conversas rápidas pessoalmente com a professora regente, para ser decidido se seguem com o plano inicial, tudo depende do andamento da turma em relação ao processo de alfabetização.

Em conversa com a mesma, a questionamos sobre as suas primeiras aulas com a turma. Ela nos disse que é a partir do primeiro ano que eles passam a ter as aulas de informática e por esse motivo, as aulas iniciais foram voltadas para a exploração do uso do computador. As crianças foram ensinadas a mexer no mouse (como clicar, selecionar, movimentar), exploraram o uso do teclado (dar espaço entre as palavras, como apagar). Elas também mexeram em Software, aprendendo a utilizar suas funções simples, como, por exemplo, o Word e o Paint (desenharam, pintaram, deram formas), para então terem acesso ao uso da internet.

O uso da internet estava relacionado com os sites de jogos educativos, que são escolhidos pela professora de informática. Durante as observações de campo, pudemos perceber que a professora de informática permitia com que as próprias crianças pesquisassem os jogos. Ao chegarem à sala de informática, cada aluno é direcionado para um computador específico. No comando da professora, todos abrem a janela do Google para que assim, ela dite

² Em apêndice

silabicamente o nome do jogo para todos, de modo que as crianças tentem digitar sozinhas, em caso de dificuldades eles são auxiliados individualmente.

Conforme a pergunta sobre quais são os critérios de escolhas dos jogos, em resposta nos foi relatado que a escolha está relacionada ao nível de aprendizagem no qual a maioria das crianças da turma se encontra e dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, com a professora regente.

Quando questionada sobre se há uma interdisciplinaridade dos conteúdos, ela descreveu que busca ao máximo realizar essa interdisciplinaridade e que às vezes acontece uma parceria inclusive com as outras aulas especiais como inglês e artes, mas de modo geral toda aula de informática tem associação com os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala, as vezes de forma simultânea ou com um trabalho posterior ao que foi trabalhado em sala de aula.

A forma de como ela estimula os alunos para a realização das atividades propostas também foi questionada por nós. Diante dessa questão, a professora respondeu que:

“Geralmente adianto o objetivo e as dificuldade para que não haja surpresas que desestimulem a realização. Busco saber o que gostam, se tem preferências ou quando é algo que sei que é mais difícil uso como recompensa um tempo de "jogos livres" (dentro das regras e sites estabelecidos) no final da aula. ” (Resposta transcrita do questionário aplicado para a professora)

Pudemos presenciar os “jogos livres” mencionados por ela. São jogos que não estão voltados necessariamente para o processo de alfabetização, geralmente estão associados a jogos de corrida, labirinto e jogos de pinturas. Os alunos aguardam ansiosos por esse momento, que só ocorrem após a realização dos jogos selecionados no momento inicial da aula.

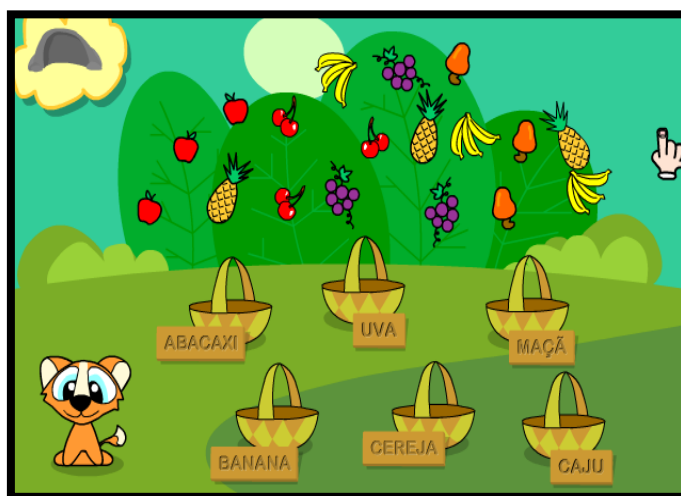
De modos gerais, as aulas são destinadas ao uso de sites que possuem plataformas educativas. Esses sites possuem jogos ou atividades com objetivos a serem cumpridos de acordo com o conteúdo a ser trabalhado e nível de aprendizagem da turma.

4.5. JOGOS APLICADOS NA AULA DE INFORMÁTICA: DESCRIÇÃO

Esta seção tem por objetivo apresentar os jogos digitais que foram abordados pela professora durante o nosso processo de observação. Ao todo foram utilizados oito jogos voltados para alfabetização. Desse modo buscamos descrever os jogos detalhando as fases, fazendo interligação com as ações das crianças e as dificuldades apresentadas durante o jogo.

- BRINCANDO COM ARIÊ 1

FIGURA 6: JOGO DAS FRUTAS



DISPONÍVEL EM: [http:// www.brincandocomarie.com.br/jogos/](http://www.brincandocomarie.com.br/jogos/)

O jogo brincando com Ariê são voltados para as crianças que estão na fase de alfabetização. Este jogo proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas, coordenação motora e concentração. O jogo do leãozinho Ariê, está dividido em duas atividades: No jogo das frutas (FIGURA 6), as crianças são desafiadas a selecionar e arrastar as frutas até a cesta certa.

Durante a abordagem do jogo da fruta, muitas crianças ficaram incomodadas com a quantidade de frutas que tinha que arrastar na cesta com o seu respectivo nome. Porém, não apresentaram muitas dificuldades para concluir esta etapa do jogo.

O jogo da ponte (FIGURA 7) é semelhante ao jogo das frutas, o jogador precisa selecionar os objetos na ordem que aparecem e achar no quadro a escrita correspondente. O objetivo destes dois jogos é fazer com que a criança utilize sua capacidade para relacionar a imagem com a palavra, estimulando a leitura global de palavras, a percepção visual e motora.

FIGURA 7: JOGO DA PONTE



DISPONÍVEL EM: [http:// www.brincandocomarie.com.br/jogos/](http://www.brincandocomarie.com.br/jogos/)

No jogo da ponte (FIGURA 7), elas sentiram a necessidade de pronunciar repetidamente a primeira sílaba de cada objeto para relacionar com o nome pertencente a figura.

- BRINCANDO COM ARIÊ 3

FIGURA 8: ILHA DA AVENTURA



FONTE: <http://www.brincandocomarie.com.br/arie-3/>

O jogo da ilha da Aventura é dividido em três jogos educativos. Na praia, o jogador precisa encontrar os objetos que estão escondidos embaixo da areia, para assim, achar o nome do mesmo no caça palavra. No segundo jogo, Ariê precisa passar por uma ponte, porém para que ela consiga atravessar é necessário que o jogador forme as palavras usando as sílabas. No jogo das ruínas, Ariê precisa ajudar a joaninha a encontrar as letras que estão perdidas dentro de um labirinto.

Em nossas observações, os grupos só tiveram acesso ao segundo jogo (FIGURA 8). A estratégia usada pelas crianças que apresentavam um pouco de dificuldade, se repetiu em relação ao jogo do Ariê 1 (FIGURA 7), no qual repetiam constantemente as sílabas da imagem, para conseguirem associar e completar com as sílabas que estavam faltando.

Consideramos este jogo é muito desafiador para os alunos que se encontram em nível pré- silábico, pois o mesmo trata de uma análise silábica, o que vai de encontro com a hipótese do nível que se encontra o grupo A. Nesta etapa, o ideal é que as palavras não sejam analisadas de maneira silábica, mas sim deve ser explorado pelo aluno e aluna um enfoque sobre outras questões como: “[...] o número de letras, as letras iniciais ou finais, as ordens das letras, o tamanho e a posição das palavras, etc”. (GROSSI, 1999, p.37). Tais procedimentos irão auxiliar o avanço da criança para o nível silábico.

- JOGO OLHO DE LINCE

No jogo Olho de Lince, aparecem em um quadro diferentes objetos e cinco palavras. O objetivo do jogo é ler as palavras e achar os objetos solicitados. Quando o jogador acerta, a gravura é automaticamente circulada, caso erre, aparece uma bolinha vermelha.

FIGURA 9: JOGO OLHO DE LINCE



DISPONÍVEL EM:

<https://www.digipuzzle.net/pt/matosmedeiros/hiddenobjects/hiddenobjects.htm>

Este jogo é um importante aliado para a alfabetização, pois, por meio dele conseguimos verificar se a criança consegue compreender o que está lendo e ao mesmo tempo, se ela consegue associar a escrita com a imagem.

Ao observar o grupo B³ percebemos que todas as crianças possuíam facilidade na leitura e compreendiam o que estava sendo lido, e assim, encontravam rapidamente os objetos solicitados. Em contrapartida percebemos que muitas crianças do grupo A⁴ demonstraram dificuldades e precisaram do auxílio da professora para conseguir ler e compreender o que estava escrito. Mesmo com a ajuda da professora, muitas não conseguiram ler, diante disso, a mesma achou pertinente trocar por outro jogo.

Por meio das observações, notamos que o jogo era muito desafiador para o grupo A, pelo fato de que as crianças deste nível possuem ainda alguns limites em relação à leitura, deste modo, muitos não conseguiam jogar. Diante disso, a professora achou pertinente, trocar o jogo.

- JOGO ABECEDÁRIO

O jogo Abecedário (FIGURA 10) foi o escolhido para os alunos que estavam demonstrando dificuldades para ler as palavras do jogo anterior. O objetivo deste jogo é clicar na imagem correspondente à letra. Se por exemplo, aparecer a letra “A”, a criança terá que identificar qual das seis figuras inicia com esta letra, ao acertar o computador mostra a figura e demonstra como se escreve, se por um acaso a criança errar, o jogo relata a inicial da figura escolhida e depois fala o nome do objeto e em seguida pede para que o jogador tente novamente.

³ Grupo dos silábicos-alfabéticos

⁴ Grupo dos pré-silábicos

FIGURA 10: JOGO ABECEDÁRIO



DISPONÍVEL EM: <http://www.jogosdaescola.com.br/play/index.php/escrita/61-abecedario>

Ao observar as crianças jogando, percebemos que algumas não conseguiam relacionar à letra inicial com o nome da figura, fazendo com que as mesmas, clicassem aleatoriamente em cada figura, até acertar a imagem correspondente a letra que estava aparecendo. Diante disso, a professora começou a atender individualmente estas crianças, indagando-os sobre o som das letras e relacionando com outros objetos que comesçassem com a mesma letra.

- JOGO DUELO DAS LETRAS

No jogo Duelo das Letras, é sorteada no painel uma letra do alfabeto e o jogador deverá procurar qual das imagens inicia com a letra correspondente. Se caso o jogador acertar ele vai adquirindo pontos e se ele errar passa para o outro jogador.

FIGURA 11: DUELO DE LETRAS



DISPONÍVEL EM:

https://www.digipuzzle.net/digipuzzle/kids/puzzles/letterbattle_pt.htm?languag=portuguese&linkback=../../pt/jogoseducativos/palavras/index.htm

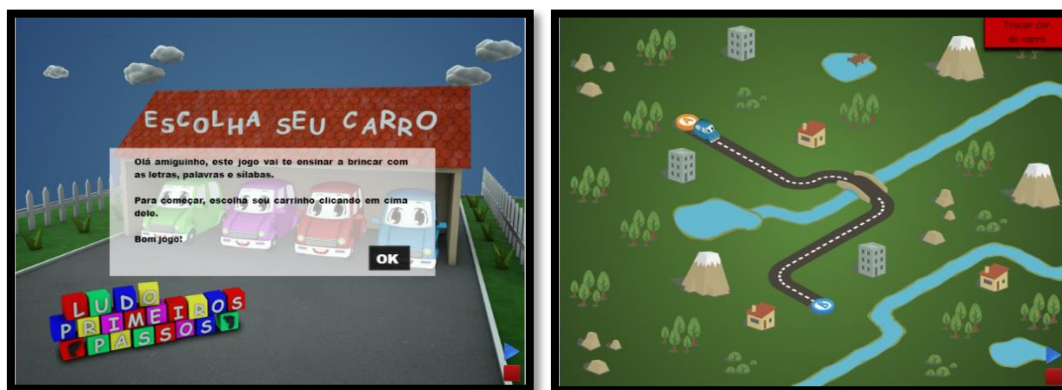
Para iniciar a atividade, a professora dividiu o grupo em duplas e explicou o jogo. Durante a partida, as crianças que apresentaram dificuldades foram auxiliadas pela professora e pelo seu parceiro de dupla. Este jogo educativo proporciona ao jogador a ampliação de seu vocabulário devido a quantidade de imagens que o jogo dispõe, permitindo com que a criança faça associações com a letra sorteada e a figura.

Este jogo e o jogo Abecedário dispõem do mesmo objetivo: análise de palavras associada ao som da letra inicial. Deste modo, os jogos estão voltados para alunos que se encontram no nível silábico, o que não impede de alunos pré-silábicos jogarem, tanto pelo contexto do jogo colocar a função da leitura com urgência lúdica para as crianças conseguirem associar todas as letras aos seus sons. Por se tratar de jogos que trabalham a associação de fonemas com grafemas, melhor joga a criança que já tem uma certa autonomia de leitura, entendendo que o respectivo traçado se configura a tal letra e que a mesma possui tal som. Como defende Grossi (1999), o sonoro vai intermediar o contato da criança com a escrita de forma específica, a direcionando respectivamente para análises no nível silábico.

- JOGO LUDO PRIMEIROS PASSOS

O jogo Ludo Primeiros Passos é um jogo simples, que permite com que a criança aprenda as palavras, ligando figuras e completando as letras. Este jogo é dividido em fases e ao entrar no jogo a criança precisa escolher uma cor de um carro para começar a jogar.

FIGURA 12: JOGO LUDO PRIMEIROS PASSO



DISPONÍVEL EM: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos>.

A primeira fase é composta por três atividades diferentes. A primeira atividade (FIGURA 13) a criança precisa observar as gravuras para identificar com qual letra as figuras começam. Após identificar, o jogador deverá encaixar a letra correspondente.

FIGURA 13: PRIMEIRA FASE



DISPONÍVEL EM: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos>

Na segunda atividade (FIGURA 14) a criança precisa escolher as gravuras que começam com a letra que será apresentada no quadro, como por exemplo: Se no quadro aparecer a letra “N” a criança deverá clicar em cima de todas as figuras que começam com esta letra.

FIGURA 14: SEGUNDA FASE



DISPONÍVEL EM: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos>

Na terceira atividade (FIGURA 15) o jogador precisa ligar ou clicar nas figuras que começam com a mesma letra.

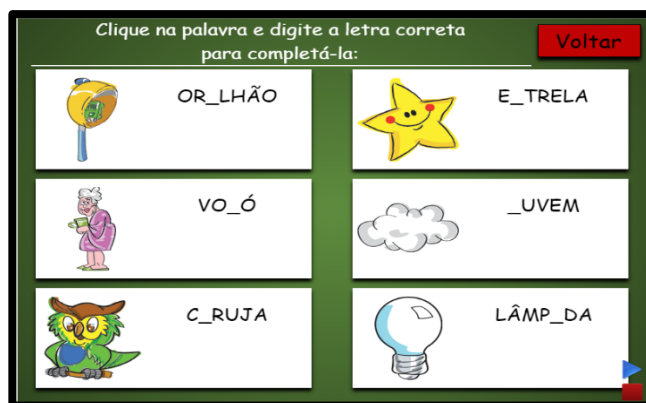
FIGURA 15: TERCEIRA FASE



DISPONÍVEL EM: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos>

No segundo nível, a criança precisa clicar no quadro (FIGURA 16) e identificar qual letra está faltando para completar a palavra. Nesta etapa, aparecem seis figuras com a escrita, aonde cada uma das gravuras apresentadas falta uma letra. Após a criança digitar, o computador relata se está certo ou errado.

FIGURA 16: SEGUNDO NÍVEL



DISPONÍVEL EM: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ludo-primeiros-passos-nivel-2>

O objetivo da escolha deste jogo para a turma do primeiro ano teve como intuito reforçar a apropriação da leitura e escrita. Durante o jogo, percebemos que ambos os grupos A e B, reclamaram que o jogo era extenso e que as atividades se repetiam muitas vezes, o que ocasionou com o tempo um grande desinteresse por parte dos mesmos. Alguns se recusaram a continuar jogando até o final e ficaram sentados até a aula terminar.

A última etapa deste jogo (FIGURA 16) trabalha a vinculação do significado ao significante. Grossi (1999) define que o significado seria a forma figurativa do desenho e o significante seriam as palavras escritas que representam a figura. Deste modo, esse jogo se aplica em todos os níveis de escrita, porém, serão trabalhados aspectos de escrita diferentes entre os níveis. Se tratando do grupo A o desafio está em associar uma ordem de conjunto de letras na mesma ordem ao seu significado fonêmico. Em relação ao grupo B, terão por objetivo entender de maneira simples o uso correto das palavras que são estabelecidas por sílabas.

- JOGO COLETA SELETIVA

O jogo da Coleta Seletiva (FIGURA 17) propõe que o jogador separe os resíduos colocando cada objeto na cesta de lixo correspondente. Primeiramente, o jogo explica o que é lixo e coleta seletiva e em seguida, apresenta as cinco lixeiras relatando as cores, nomes e dando exemplos de resíduos que podem ser colocados em cada lixeira.

FIGURA 17: JOGO DA COLETA SELETIVA



DISPONÍVEL EM: <http://www.escolagames.com.br/jogos/coletaSeletiva/>

Neste dia observado, a professora realizou a leitura das instruções do jogo. Durante este momento, notamos que as crianças do grupo B, estavam lendo por conta própria e demonstravam alegria por conseguir ler sem ajuda da mesma. No decorrer da partida, percebemos que os grupos A e B, demonstraram facilidade em colocar os objetos correspondentes nas lixeiras.

Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de que em sala de aula, a professora regente já havia abordado o tema da reciclagem, nos fazendo refletir, que o jogo da coleta seletiva, pode ter sido usado com o intuito de fixação de conteúdo.

Este jogo desafiou os grupos A e B na organização das lixeiras, na concentração, na persistência e principalmente na associação das latas de lixo com os resíduos, pois a mesma não tinha identificação e as crianças precisavam lembrar o que cada cor representava.

4.6. SUJEITOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O resultado desta pesquisa de campo se constituiu a partir de observações na sala de informática, com uma turma de primeiro ano. Os sujeitos investigados são vinte crianças que se encontram em níveis de escrita pré-silábico, silábico e alfabético.

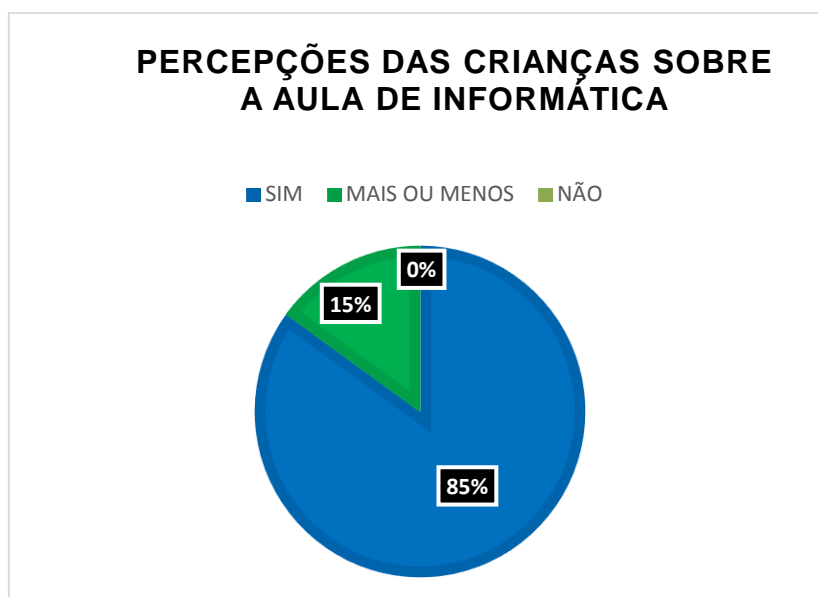
Com as observações concluídas, optamos em elaborar um questionário⁵ de modo que, as crianças pudessem expressar suas percepções em relação às aulas de informática e sobre os jogos que eles tiveram contato durante o processo da nossa pesquisa de campo.

Para explicar com clareza os dados levantados, tabulamos as respostas das crianças de acordo com as perguntas que foram abordadas durante a entrevista de modo individual. Deste modo, isso nos permitiu ter mais clareza sobre como os alunos se apropriam das aulas de informática, bem como os jogos de sua preferência e quais aprendizagens eles absorvem ao jogar.

A primeira pergunta do questionário tinha por objetivo compreender se a turma gosta ou não das aulas de informática. Com base nos dados do gráfico 1, foi possível averiguar que 85% da turma relataram que gostam das aulas pelos jogos que são disponibilizados e 15% demonstram pouco interesse pelo fato de acharem chato as atividades desenvolvidas pela professora.

⁵ Em apêndice

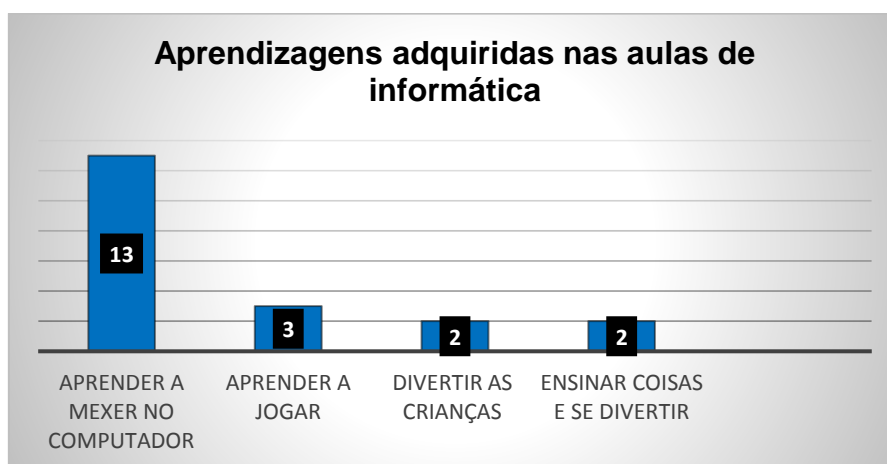
GRÁFICO 1: PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE AS AULAS DE INFORMÁTICA



FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORA

Dando continuidade à entrevista, perguntamos se as crianças achavam que as aulas de informática ensinavam alguma coisa e dentre as respostas, a mais citada era de que eles aprendem a mexer no computador. Como nos mostra o gráfico 2:

GRÁFICO 2: APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NAS AULAS DE INFORMÁTICA



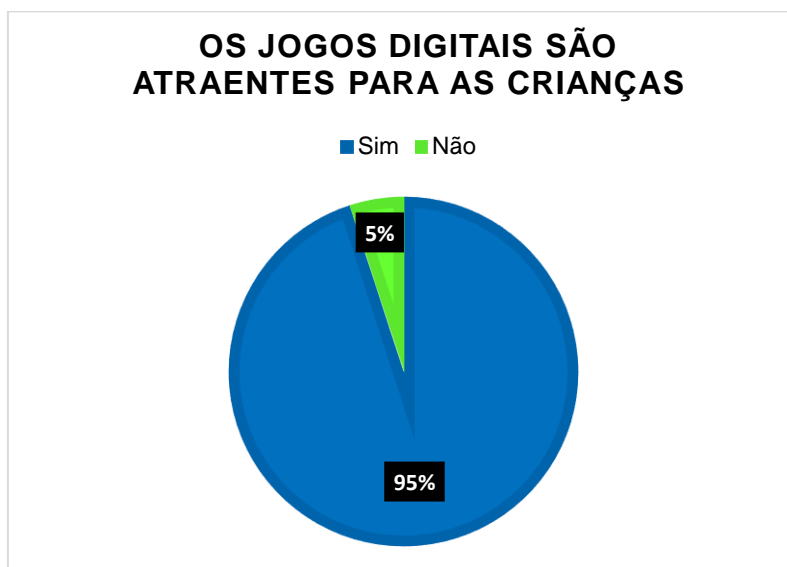
FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Cabe aqui uma reflexão acerca das respostas obtidas. Acreditamos que além de jogar, as crianças também aprendem a explorar o uso do computador, como por exemplo: navegar na internet, manipular o mouse, mexer no teclado e abrir programas. São funções que foram exploradas durante as aulas de

informática a partir dos jogos. Como defendeu uma aluna: “A gente aprende jogando”.

O gráfico 3, visa compreender se as crianças gostam ou não de jogar os jogos digitais. Com base nas respostas dos alunos, foi possível verificar que 95% dos entrevistados gostam de jogar no computador e apenas 5% relataram que não gostam, por considerarem cansativo ficarem sentados jogando.

GRÁFICO 3: OS JOGOS DIGITAIS SÃO ATRAENTES PARA AS CRIANÇAS

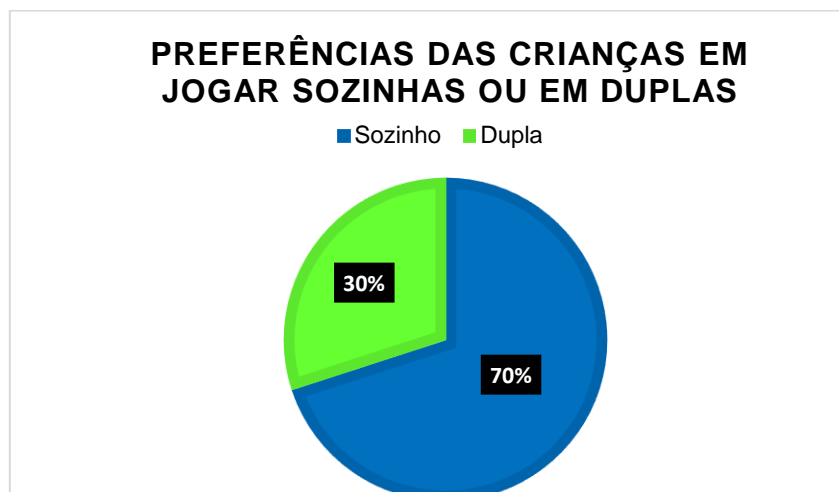


FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Através destes resultados, fica evidente que o jogo digital é um dos motivos que tem despertado o interesse das crianças nas aulas de informática. Desse modo, o seu uso acaba sendo um instrumento de apoio no processo de alfabetização.

O gráfico 4 foi elaborado com o objetivo de compreender se a turma prefere jogar individualmente ou em dupla durante as aulas de informática. A partir dos dados podemos verificar que 70% das crianças preferem jogar sozinhas e 30% tem preferência em jogar em duplas:

GRÁFICO 4: PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS EM JOGAR SOZINHAS OU EM DUPLAS



FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Quando questionadas, sobre o porquê preferem jogar sozinhas, obtivemos as seguintes repostas:

“Porque às vezes alguns querem fazer as coisas que eu não quero fazer”.

“Se eu jogar junto, vai demorar mais para acabar porque só tem um teclado”.

“Porque me concentro mais, entendeu? Você sabe... Ficar ouvindo coisas de alguém dizer que tô jogando errado. Sozinho, eu posso dar a minha opinião”.

“Todos os jogos na informática eu consigo jogar sozinho, sem precisar de ajuda. Só nos jogos de escrever que preciso de ajuda”

Em relação aos alunos que preferem jogar em dupla, recebemos as seguintes explicações:

“É mais gente, é mais legal”

“Se eu fico sozinha, eu fico entediada”

“Porque ele (amigo) me ajuda”

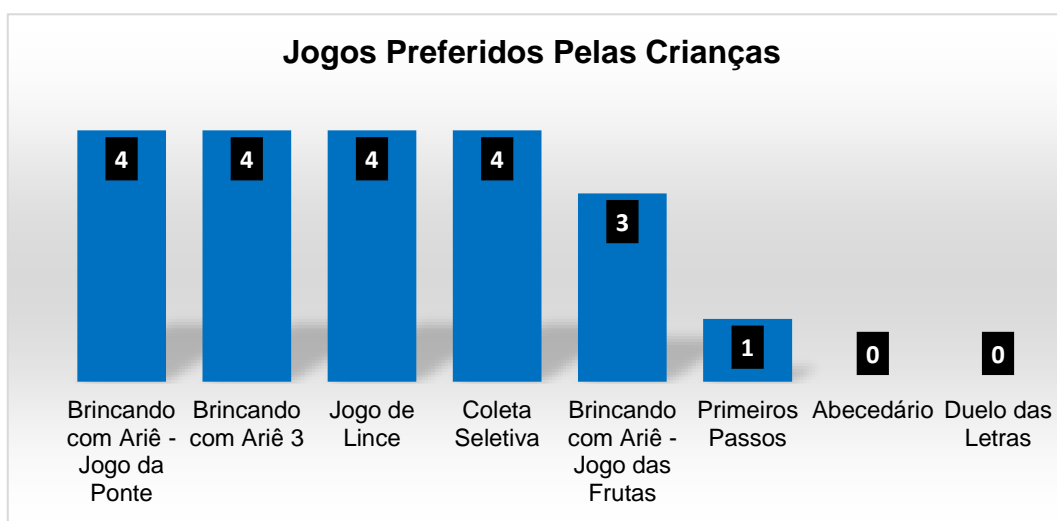
“Eu não consigo jogar e me sinto muito sozinha”

No decorrer da pesquisa de campo, pudemos presenciar diferentes tipos de jogos, que tinham como enfoque trabalhar as letras do alfabeto, palavras e

sílabas. Neste sentido, apresentamos para as crianças as imagens destes, com objetivo de averiguar quais dos jogos eles mais gostaram de jogar.

Com base no gráfico 5, podemos perceber que dentre os oito jogos apresentados, as crianças tiveram preferência pelos jogos: brincando com Ariê, jogo do lince e coleta seletiva. Ao serem questionados sobre o porquê da escolha, eles relataram que era pelo fato destes jogos conterem palavras que já são de conhecimento do repertório linguístico deles, o que facilitava na leitura e no reconhecimento de palavras. Outro motivo destacado se deve ao fato dos jogos serem interativos e divertidos.

GRÁFICO 5: JOGOS PREFERIDOS PELAS CRIANÇAS

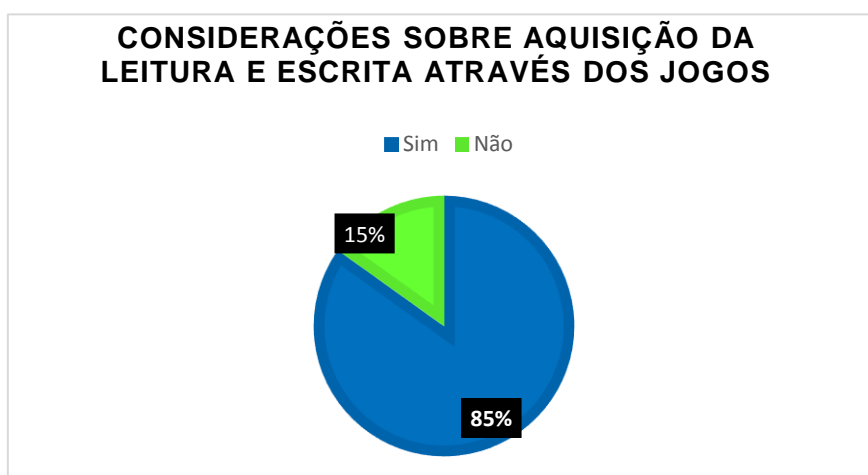


FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Os jogos selecionados para serem trabalhados nas aulas de informática são todos voltados para a alfabetização. Estes têm por objetivo associar letras, sílabas e palavras a determinadas imagens, frases e sons. Mas se tratando das crianças, será que eles entendem que cada jogo trabalha com propostas diferentes, pautados na aprendizagem de aquisição de leitura e escrita? Ou será que eles consideram os jogos como desafios lúdicos que devem ser alcançados?

Com base nessas indagações questionamos as crianças se elas consideram que os jogos as ensinam a ler e a escrever. Conforme mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 6: CONSIDERAÇÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DOS JOGOS



FONTE: COLETA DE DADOS DAS PESQUISADORAS

Através do gráfico podemos compreender que 85% dos alunos associam o jogar correlacionando com a aprendizagem de aquisição de leitura e escrita. Ao serem entrevistados perguntamos por que eles consideram que os jogos os ensinavam a ler e a escrever. As respostas foram diversas:

“Porque no jogo 1 e 2, o jogo não vai falar o que você tem que clicar, porque é você que tem que tentar ler”

“Porque tem muitas coisas de ler e escrever, tipo o jogo 3”

“Porque ele tem letras escritas”

“Eu acho que ensinam a ler, porque tem palavrinhas que você tem que ler para achar e colocar no lugar certo”

“Porque aprende a escrever coisas que você não sabe”

“Porque o jogo 3 ensina a sílaba e temos que tentar acertar”

É interessante analisar que as crianças também possuem um olhar pedagógico sobre os jogos, mesmo que inconscientemente. Como pudemos notar a maioria dos alunos demonstram muito interesse ao utilizar os computadores, principalmente quando se tem jogos online, até mesmo em conteúdos que não têm tanta facilidade, mas pelo fato de ser dinâmico acabam se interessando mais.

4.7. REFLETINDO SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

No decorrer desta pesquisa, nos questionamos se os jogos digitais realmente podem ser um aliado no processo de alfabetização. Seria possível alfabetizar através dos meios tecnológicos? Não foi fácil chegarmos a uma conclusão. O que de fato nos ajudou foram as entrevistas que realizamos com os alunos, afinal, eles são os principais atores para que de fato essa socialização entre jogos e aprendizagem ocorra. Em meio a entrevista o que mais escutamos foram falas como:

“Eu gosto de mexer no computador, de jogar. Eu espero muito pela aula de informática” (Transcrição da fala de um aluno sobre as aulas de informática).

Se tratando de uma turma de primeiro ano, as atividades desenvolvidas para esse nível, nas aulas de informática, são mediadas através dos jogos. Deste modo, a fala do aluno evidencia o quanto as aulas de informática são convidativas para as crianças. Eles criam expectativas acerca de cada aula, pois sabem que a cada semana serão apresentados a eles jogos diferentes e com novos desafios.

Sabemos que nessa fase, as crianças têm o interesse pelo brincar. Nesse caso, os jogos desfrutados nas aulas de informática são considerados por elas como um momento de diversão, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais interativo, dinâmico e prazeroso. Os autores Veem e Vrakking (2009) defendem essa ideia:

Ao entrelaçar o jogo e a aprendizagem, podemos ir ao encontro da fantasia das crianças, o que por si só já é um fator que instiga a criatividade. Afinal de contas, não devemos todos criar uma sociedade criativa? Como é que faremos isso se deixarmos os alunos apenas reproduzirem o que os outros descobriram? Se a educação pudesse ter êxito em combinar o jogo e a aprendizagem, as escolas poderiam se tornar o lugar de encontro para as crianças, que hoje se sentem tão bem nos ambientes virtuais (VEEM; VRAKING, 2009 p.71).

Os autores discorrem sobre uma geração que nasceu e está se desenvolvendo em uma nova era, no qual quase todos tem acesso há uma grande variedade de informação e comunicação. Deste modo, as crianças “[...] processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios” (VEEM; VRAKING, 2009, p. 29).

Todas crianças, em diferentes contextos, já entram na escola com conhecimentos prévios e ao adentrarem nas aulas de informática não é diferente.

No ato do jogar, elas vão usar estratégias com base nos conhecimentos que estão sendo trabalhados pela professora regente em sala. Como defende Valente (1999, p. 12) “A construção do conhecimento advém do fato de o aluno [...] buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador”.

Os jogos que foram disponibilizados para turma, são desafiadores, pois desenvolvem o processo de leitura e escrita. As crianças são provocadas a se apropriarem de estratégias que as ajudem nas associações de palavras e tentativas de escritas e de leitura. São regras estabelecidas pelos jogos, para que assim as mesmas avancem nas etapas seguintes. Em meio as nossas observações, notamos que não são tarefas fáceis de atingir, mas a motivação e os estímulos que recebem dos colegas e da professora despertam ainda mais a vontade acertar.

Não apenas os jogos permitem esse aprendizado. Todos os passos que acontecem na informática estão associados ao processo de alfabetização. Isso acontece desde o momento que sentam em frente a tela, até que fechem o ícone da página que estão jogando.

A aprendizagem tem início quando a professora pede para que eles pesquisem os jogos no Google, onde se configura o primeiro desafio: o ato de escutar a professora para depois associar o que foi dito com as letras e sílabas que pertencem as palavras, para então digita-las. Deste modo, a professora soube explorar o uso do computador para além dos jogos, entendendo como “[...] uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores.” (VALENTE, 1999, p.13).

Portanto, através dos pontos analisados, fica evidente que a utilização do computador e dos jogos digitais são ferramentas que contribuem positivamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Por serem instrumentos lúdicos e que fogem do tradicional, acabam despertando muito mais interesse por parte dos alunos durante as práticas educativas que lhes são propostas.

5. CONCLUSÃO

A realização deste estudo, teve por objetivo compreender de que forma os jogos digitais e o uso do computador auxiliam no processo de alfabetização e letramento dessa nova geração de alunos. Diante dessa dada realidade tecnológica em que estamos imersos, entendemos a partir desse estudo, que o processo de alfabetização deve oportunizar aos educandos aprendizagens que venham ao encontro da realidade na qual eles estão inseridos.

Historicamente a educação manteve princípios e metodologia de caráter mais tradicional, com atividades voltadas para memorização e repetição de conteúdo. Esses métodos eram fortemente usados no processo de alfabetização através das conhecidas cartilhas, conforme apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa.

Consideramos que a teórica Emília Ferreiro é paradigmática quanto a uma abordagem da alfabetização que irá, a partir dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, colocar o processo de alfabetização sob uma nova mirada, na qual, a criança é entendida como sujeito ativo nesse processo cultural e cognitivo.

Sabemos que as práticas de escrita e de leitura passaram por diversas transformações, porém, em grande parte das abordagens e métodos a alfabetização esteve associada ao ato de codificar e decodificar. Em meados de 1990 as metodologias passaram a ter uma vertente de caráter mais sócio-histórico com propostas de ensino que entenderam o letramento para além da codificação, estimulando o processo social do seu uso.

Diante da ascensão tecnológica que estamos vivenciando, é favorável que o sistema educacional também seja reformulado, buscando incluir as Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Através destes recursos, os professores podem buscar metodologias inovadoras e diferenciadas, a fim, de tornar a aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Deste modo, entendemos a importância da formação de professores na área das TICs. Buscando uma formação que não esteja atrelada apenas ao seu uso funcional, mas sim ao “[...] domínio crítico da linguagem tecnológica”. (LEITE; SAMPAIO 1999, p.18). Partindo do pressuposto que o professor é um

dos principais mediadores na formação de seus educandos, entendemos que o uso dos recursos tecnológicos, podem favorecer diferentes atividades, propondo novos desafios e respeitando o nível de aprendizagem que cada aluno se encontra, oportunizando também aulas que estejam em consonância com a realidade dos sujeitos que atuam dentro e fora dela.

Se tratando de nossas observações em campo, bem como das análises de entrevistas e questionário realizados, entendemos que o uso do computador e dos jogos digitais podem auxiliar em novas maneiras para ensinar e aprender. Por meio destes instrumentos, os alunos e alunas podem desenvolver o raciocínio lógico, construir sua própria autonomia, buscar diferentes estratégias para resolver as situações que lhe foram impostas, aumentar seu repertório linguístico, tendo em vista, que ao jogar a criança tem acesso a novas palavras em diferentes situações, desenvolvendo a leitura e a interpretação da mesma e do contexto. São aquisições que foram alcançadas em uma troca de saberes, tanto quanto entre aluno e máquina, quanto aluno e professor.

Nesse sentido, adicionar o uso do computador, bem como os jogos digitais favorece e torna o processo de aprender ainda mais interessante, além de ajudar na motricidade e despertar a curiosidade. É uma ferramenta de troca de saberes, pois, ajuda também no desempenho de alunos que têm dificuldade em apresentar o que aprenderam no seu uso formal.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso, 1937 - **O jogo e a educação Infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15/ Celso Antunes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
 BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. - São Paulo: Cortez, 1991. - (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor; v.16)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / **Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília** : MEC/SEF, 1998. 174 p. 133 - 154.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006. LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2006.

BRITO. Valdomiro de Souza. **Alfabetização tecnológica na formação de professores**: implicações processuais na sociedade contemporânea. In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas. 2015.

BUENO, M. O. B. **Cultura digital e redes sociais**: Incerteza e ousadia na formação de professores. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. p. 68-78.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 1999.

CAPELÃO, Adriana. **Tecnologias da informação e da comunicação** / [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). – Curitiba: IbpeX, 2007.

COELHO. P.M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Linguagem e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 88-95. 2012.

COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana (org). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. – 3. Ed.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COUTINHO, C.P. **TPACK**: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em Tecnologia Educativa. Ago. 2011.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; DUDZIAK, Elisabeth Adriana. La alfabetización informacional para La ciudadanía en América Latina: El punto de vista Del usuário final de programas nacionales de información y / o inclusión digital. In: World Library and Inform

ation Congress: **70th IFLA General Conference and Council**, 2004, Buenos Aires: IFLA, 2004. Disponível em: <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/157sPinto.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez/Associados, 1987.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). _24 ed._ São Paulo: Cortez. 1995

_____. **Com todas as letras**. 7. ed. São Paulo Cortez, 1999.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001

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

FRADE, Isabel C.A.S. **Alfabetização digital**: Problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. – 3. Ed.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização** / Esther Pillar Grossi. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Conteúdo: v . 1 Didática do nível pré-silábico - v . 2. Didática do nível silábico. - v . 3. Didática do nível alfabético.

KAMPPFF, Adriana. **Tecnologias da informação e da comunicação** / [Obra] organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). – Curitiba: Ibpex, 2007.

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Maria Cristina Paniago. **Ensinar e aprender com tecnologias**. [s.n], 2003.

MAZZAROTTO, Marco; BATTAIOLA, André Luiz. Uma visão experiencial dos jogos de computador na Educação: A relação entre motivação e melhora do raciocínio no processo de aprendizagem. **VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment** Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th – 10th 2009. Disponível em: http://www.sbgames.org/papers/sbgames09/culture/full/cult32_09.pdf

MORAES, M. C. **Tecendo a Rede, mas com que Paradigma?** In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a Distância - Fundamentos e Práticas**. Campinas: UNICAMP / NIED, 2002

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica.** Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática. Curitiba: SEED/DEB, 2008.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: Letramento no Brasil. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003. Pt. 2 p.89-115

_____. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - .3 ed. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VEEN, Wim. VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens:** educando na eradigital. tradução Vinícius Figueira. - Porto Alegre : Arrmed, 2009.

WEISS, Alba Maria Lemme. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem** / Alba Maria Lemme Weiss, Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz - Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.3. edição

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM A PROFESSORA DE INFORMÁTICA

- 1- Qual a sua formação para lecionar as aulas de informática?
- 2- Por que você considera importante a aula de informática no Ensino Fundamental? No que elas auxiliam para o desenvolvimento da criança?
- 3- Em sua opinião, você acredita que o uso dos jogos digitais auxilia no processo de alfabetização?
- 4- Se tratando das aulas de informática, você acredita que as crianças aprendem com mais facilidade do que os adultos?
- 5- Como você prepara suas aulas? Quais são suas expectativas quanto aos alunos?
- 6- O planejamento das aulas do primeiro ano é elaborado junto com a professora regente?
- 7- Há uma interdisciplinaridade dos conteúdos trabalhados nas aulas de informática com os que estão sendo trabalhados em sala?
- 8- Quais recursos do computador você utiliza nas suas aulas? De que forma as utiliza?
- 9- Você utiliza sites e softwares educativos? Quais? De que forma? Exemplifique.
- 10- Quais são os critérios utilizados na seleção dos jogos para as aulas? Você costuma jogá-los antes de apresentar às crianças?
- 11- Os alunos demonstram motivação para utilizar o computador? Em quais atividades?
- 12- Quais atividades que exploram no uso do computador que contribuíram no processo de alfabetização e letramento dos alunos? Por quê?
- 13- A escola estimula a utilização do computador? De que forma?
- 14 - De que maneira o uso da tecnologia impacta na relação de professor e aluno?
- 15- De que forma você estimula os alunos para a realização das atividades propostas?

15- Você já utilizou o computador com seus alunos e não obteve os resultados esperados no desenvolvimento de algum trabalho? Quais recursos foram utilizados diante dessa situação?

16- Quando a criança apresenta muita dificuldade em um jogo, como você a orienta?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Na sua opinião, para que serve a aula de informática?

Você gosta das aulas de informática?

Você gosta de jogar nas aulas de informática?

Você prefere jogar sozinho ou em duplas

O que mais gosta nas aulas de informática?

Você acha que os jogos ensinam algo? O quê?

Qual dos jogos trabalhados você mais gostou?

FIGURA 1



FIGURA 2



FIGURA 3



FIGURA 4



FIGURA 5

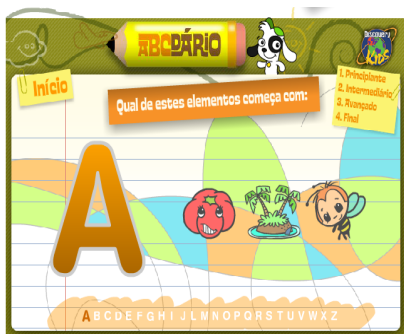


FIGURA 6



FIGURA 7



FIGURA 8



Qual dos jogos trabalhados você não gostou?

Você acha que os jogos ensinam a ler e a escrever? Por quê?